

N778c Nogueira, Rosemeri Teresinha Hoffmann
 Concepções de ensino de linguagem dos alunos egressos do
do Curso de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa /
Rosemeri Teresinha Hoffmann Nogueira. Ponta Grossa, 2006.
126 f. ; il.

Dissertação (mestrado) – UEPG – Setor de Ciências Humanas,
Letras e Artes – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Miriam Martins Sozim.

1-Concepção de aprendizagem. 2-Formação de professores. 3-
Curso de Letras – UEPG – egressos. I.T.

CDD: 371.1

ROSEMERI TERESINHA HOFFMANN NOGUEIRA

**CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LINGUAGEM DOS ALUNOS EGRESSOS DO
CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA**

PONTA GROSSA
2006

ROSEMERI TERESINHA HOFFMANN NOGUEIRA

**CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LINGUAGEM DOS ALUNOS EGRESSOS DO
CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, na área de concentração de Ensino-Aprendizagem do curso de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Prof^a Dra. Miriam Martins Sozim

PONTA GROSSA
2006

TERMO DE APROVAÇÃO

ROSEMERI TERESINHA HOFFMANN NOGUEIRA

CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LINGUAGEM DOS ALUNOS EGRESSOS DO CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Professora Orientadora: Prof^a Dra. Miriam Martins Sozim
(UEPG/PR)

Professora Dra. Rita Stadler
(CEFET/PR)

Professora Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira
(UEPG/PR)

Professora Dra. Djane Antonucci Correa
(UEPG/PR)

Ponta Grossa, 30 de março de 2006.

DEDICATÓRIA

*Aos alunos e professores do Curso de Letras,
para os quais idealizei esta pesquisa .*

*Aos meus pais José (in memoriam) e Terezinha
Hoffmann, pelo exemplo de vida.*

*Ao meu esposo Mário e meus filhos Leandro e
Leilane, pelo carinho, “compreensão” e amor
sempre presentes.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por ter me dado forças para continuar quando me sentia desanimada;

A meu esposo, Mário e meus filhos Leandro e Leilane pela paciência e apoio;

À minha orientadora Professora Dra. Miriam Martins Sozim, pela força dedicação e presteza com que sempre me orientou;

À Professora Dra. Maria Virgínia Berger pela compreensão e delicadeza com que sempre atendeu e me ajudou durante minha caminhada profissional;

Ao Professor Dr. Ademir Rosso, coordenador do Mestrado em Educação;

A todos os professores do Mestrado, pela forma competente e dedicada com que atuaram;

À professora Andréa Ribeiro Pietrochinski;

Aos colegas de turma, pelo companheirismo.

"As funções da linguagem"

*A linguagem - a fala humana -
é uma inesgotável riqueza de múltiplos valores.
A linguagem é inseparável do homem e
segue-o em todos os seus atos.
A linguagem é o instrumento graças ao qual
o homem modela o seu pensamento,
seus sentimentos,
suas emoções,
seus esforços,
sua vontade e seus atos,
o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado,
a base última e mais profunda da sociedade humana.
Mas é também o recurso último e indispensável do homem,
luta com a existência,
e quando o conflito se resolve no monólogo do poeta
e na meditação do pensador.
seu refúgio nas horas solitárias em que o espírito
Antes mesmo do primeiro despertar de nossa consciência,
as palavras já ressoavam à nossa volta,
prontas para envolver os primeiros germes frágeis de nosso pensamento
e a nos acompanhar inseparavelmente através da vida,
desde as mais humildes ocupações da vida quotidiana
aos momentos mais sublimes e mais íntimos
dos quais a vida de todos os dias retira,
graças às lembranças encarnadas pela linguagem, força e
calor.
A linguagem não é um simples acompanhante,
mas sim um fio profundamente tecido na trama do
pensamento;
para o indivíduo, ele é o tesouro da memória e
a consciência vigilante transmitida de pais para filho.
Para o bem e para o mal,
a fala é a marca da personalidade,
da terra natal e da nação,
o título de nobreza da humanidade*

Louis Hjelmslev

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	09
LISTA DE TABELAS.....	10
RESUMO.....	11
ABSTRACT.....	12
1 INTRODUÇÃO.....	13
1 SUBSÍDIOS TEÓRICOS SOBRE CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM.....	18
1.1 Concepções de Linguagem.....	19
1.1.1 Primeira concepção de linguagem: a linguagem como expressão do pensamento.....	19
1.1.2 Segunda concepção de linguagem: a linguagem é instrumento de comunicação.....	21
1.1.3 Terceira concepção: a linguagem é uma forma ou um processo de interação.....	24
2 RETROSPECTIVA DO CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA.....	47
2.1 Reformulação Curricular	58
2.2 Inovação no Curso de Letras da Universidade Estadual de Ponta grossa.....	63
3 PROFESSORES FORMADORES: CONCEPÇÃO DE ENSINO DE LINGUAGEM.....	68
4 INVESTIGANDO AS CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LINGUAGEM DOS ALUNOS EGRESSOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA.....	83
4.1 Apresentação do Instrumento Empregado para a Coleta de Dados dos Alunos Egressos.....	83
4.2 Apresentação dos dados.....	83

5 AVALIAÇÃO DO CURSO DE LETRAS REALIZADA PELOS ALUNOS EGRESSOS E AS CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LINGUAGEMQUE SUBJAZEM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS.....	120

LISTA DE SIGLAS

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EPB – Estudos dos Problemas Brasileiros

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno

MEC – Ministério da Educação e Cultura

DCE – Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná.

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 - Perfil dos entrevistados (Alunos egressos).....	84
TABELA 02 - Respostas da questão 1	85
TABELA 03 - Respostas da questão 2.....	86
TABELA 04 - Respostas da questão 3.....	87
TABELA 05 - Respostas da questão 4.....	88
TABELA 06 - Respostas da questão 5.....	89
TABELA 07 - Respostas da questão 6.....	89
TABELA 08 - Respostas da questão 7.....	90
TABELA 09 - Respostas da questão 8.....	91
TABELA 10 - Respostas da questão 9.....	91
TABELA 11 - Respostas da questão 10.....	92
TABELA 12 - Respostas da questão 11.....	92
TABELA 13 - Respostas da questão 12.....	93
TABELA 14 - Respostas da questão 13.....	94
TABELA 15 - Respostas da questão 14.....	95
TABELA 16 - Respostas da questão 15.....	96

RESUMO

Esta pesquisa visa a ressaltar a importância de as concepções de linguagem serem tomadas como ponto de partida na definição de metodologias de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa e de conscientizar o professor de que a sua prática pedagógica no ensino do Português tem relação direta com a sua concepção de linguagem. Objetivou-se nesta pesquisa investigar qual a concepção de ensino de linguagem que subjaz a prática pedagógica do aluno egresso e do professor-formador de Língua Portuguesa do Curso de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Por meio desta pesquisa, verificou-se como os egressos avaliam o Curso de Letras e as questões relacionadas às teorias e práticas que dão suporte à formação inicial do professor. A pesquisa está dividida em cinco capítulos assim estruturados: o primeiro capítulo contempla os referenciais teóricos que privilegiaram as obras de Bakhtin, Geraldi, Suassuna e Travaglia entre outros; o segundo, trata de um breve histórico do Curso de Letras; o terceiro aborda as concepções dos professores formadores; o quarto trata das questões metodológicas; o quinto, as concepções de ensino dos alunos egressos e por último, as considerações finais. Este trabalho desenvolveu-se a partir dos caminhos metodológicos descrito por Triviños, delineamento esse que mescla os procedimentos com caráter qualitativo e quantitativo, mesmo assim a ênfase maior se dá aos pressupostos da pesquisa qualitativa, considerando que esta atenderia melhor aos objetivos propostos. Classificou-se esta pesquisa como um Estudo de Caso, foi utilizado como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada com alunos egressos do Curso de Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa) que se formaram pela Universidade Estadual de Ponta Grossa no período de 1993 a 2003 e com os professores-formadores da Disciplina de Metodologia e Prática de Ensino dessa Instituição. A coleta de dados foi realizada no ano de 2004, com a duração de um ano.

Palavras –chave: Concepção de linguagem; formação de professores ; alunos egressos do Curso de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa

ABSTRACT

This research aims to evidence the importance of the language conceptions to be taken as the beginning in the definition of teaching/learning methodologies of the Portuguese language and to have the teacher to be aware that his pedagogic practice in the Portuguese teaching has direct relation with his language conception. This research aimed to investigate which language teaching conception that is according to the pedagogic practice of the deviated student and the Portuguese language teacher former of the language course of the State University of Ponta Grossa. Through this research, it was checked how the deviated students evaluate the language course and the questions related to the theories and practices that give support to the initial formation of the teacher. The research is divided into five chapters structured this way: the first one regards the theories related to Bakhtin, Geraldi, Suassuna and Travaglia, among others; the second regards a brief historical of the language course; the third covers the conceptions of the former teachers; the fourth treats the methodological matters; the fifth, the teaching conceptions of the deviated students, the, and the last one focuses the final considerations. This work developed from the methodological paths described by Triviños, that align the procedures with qualitative and quantitative focus, even though, the major emphasis is in the qualitative research, considering that one assists better proposed objectives. This research was classified how the case study, it was used as data gathering a half-structured interview with deviated students from the language course with were graduated by the State University of Ponta Grossa in the period of 1993 to 2003 and with teachers from the methodology and teaching practice subject. The data gathering was performed in 2004 which lasted a year.

Key words: Language conception; teacher formation; deviated students from Ponta Grossa State University

1 INTRODUÇÃO

Os estudantes de Letras, via de regra, lêem menos do que deveriam, escrevem menos do que precisam e muitos não conhecem profundamente as formas de realização da língua nem a variedade da produção literária brasileira. Estudam lingüística, mas geralmente, não sabem o que fazer com o conhecimento adquirido na prática real, nem como utilizar conceitos lingüísticos para planejar aulas críticas de gramática normativa, como exigem os programas escolares. Pode-se dizer que, enquanto acadêmica, eram essas as queixas mais comuns presenciadas no Curso de Letras.

Por outro lado, se fez presente durante anos, uma das características históricas das Licenciaturas, a composição 3+1: três anos de formação da especialidade, seguida de um ano de formação pedagógica, a qual costumava configurar a grade curricular das licenciaturas, deixando sempre a prática para o último ano do curso.

É sabido por todos que, nos anos de 1960 e 1970, os cursos de formação de professores limitavam-se a ensinar regras lineares de comportamento social, valorizando aparências formais e buscando apoio em medidas quantificáveis, prevalecendo, sobre maneira, um tecnicismo didático exacerbado.

A partir de 1980, inicia-se um processo de estabelecimento de abordagens pedagógicas críticas, apoiadas no questionamento das modificações sociais possíveis por meio da educação.

Muitos anos se passaram e os caminhos e as perspectivas a que se aspira no processo vigente de formação de professores dos Cursos de Letras quanto à concepção de ensino de linguagem, também passou por muitas mudanças. Passando da linguagem como expressão do pensamento, para a linguagem como meio de comunicação e finalmente a linguagem como

interação. Supõe-se que essas concepções diferentes trouxeram em seu bojo a criação de metodologias diferentes para ensinar.

O ensino de Língua Portuguesa, desde as primeiras letras até o estudo da tradição literária, tem sido alvo de preocupação de especialistas das mais variadas áreas. Assim, o ensino de linguagem, de um modo geral, vem sendo há algum tempo tema de discussão de gramáticos, pedagogos, psicólogos que, evidentemente, centraram seus estudos e críticas segundo pressupostos e pontos de vista próprios às suas áreas de conhecimento.

Os lingüistas se uniram ao debate, contribuindo de forma original na crítica ao modo como a escola trata o ensino de linguagem. Ao apontar as fragilidades encontradas no ensino tradicional ao lidar com as diferenças culturais e lingüísticas dos novos alunos que se integraram à escola pública brasileira, os lingüistas deram um novo tom à discussão. Redirecionando o debate a partir, principalmente, da inserção do tema da variação lingüística e suas decorrências, seja quanto ao conceito de gramática, seja quanto à funcionalidade das variantes.

A crítica básica e fundamental dos lingüistas ao ensino tradicional recaiu sobre o caráter excessivamente normativo do trabalho com a linguagem nas escolas brasileiras. Segundo essa crítica, as escolas, além de desconsiderarem a realidade multifacetada da língua, colocou de forma desproporcional a transmissão das regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais como o objeto nuclear de estudo, confundindo, em consequência, ensino de língua com o ensino de gramática. Aspectos relevantes do ensino da Língua Portuguesa, como a leitura e a produção de textos, acabaram sendo deixados de lado.

Partindo dessas idéias, procurar-se-á, neste estudo, examinar se a formação inicial do Curso de Letras tem dado conta da formação do professor de Língua Portuguesa. Tentar-se-á responder ao seguinte problema: Em relação ao Curso de Licenciatura em Letras, o trabalho

com a língua oral e escrita na formação inicial possibilitou ao professor de Língua Portuguesa estabelecer a articulação entre a teoria e a prática pedagógica?

Desde 1950, o Curso de Letras da Universidade de Ponta Grossa vem formando professores que estão atuando em nossa comunidade e muitas foram as concepções de ensino de linguagem que fundamentaram essa formação. Algumas reformulações foram realizadas ao longo desses anos, mais voltadas para introdução de novas disciplinas, ou para adequar a carga horária dos estágios, disciplinas didáticas ou das práticas de ensino. Tais constatações foram percebidas através de documentos como Atas, Projeto Pedagógico entre outros. Isso também se torna bem visível nas entrevistas dos alunos egressos do Curso de Letras e dos professores no período de 1993 a 2003.

A partir de 2003, supõe-se que essa realidade se modificou com a implantação de um novo currículo e de um novo projeto pedagógico. A partir dessas mudanças, teoricamente, (porque nenhuma turma se formou por esse novo processo) consegue-se perceber a concepção de ensino de linguagem e a função maior do curso que é a formação de professores para atuar no ensino de Línguas.

Partindo desses princípios, procurar-se-á, neste estudo, examinar a questão do ensino de linguagem, levando em conta as concepções dos alunos egressos da UEPG e também alguns dos professores responsáveis pela formação inicial desses alunos.

O objetivo central desse trabalho é averiguar qual seria a concepção de linguagem que permeia a prática pedagógica do professor-formador de língua Portuguesa da Universidade Estadual de Ponta Grossa, e quais concepções de linguagem subjazem a prática dos alunos egressos da UEPG.

A partir desta pesquisa, pode-se perceber como os alunos egressos avaliam o Curso de Letras da UEPG e como esses alunos vêem as questões relacionadas às práticas e as teorias que deram suporte à sua formação inicial.

Diante das questões acima, apresentam-se algumas hipóteses: a concepção de linguagem que permeou o curso de formação do professor de Língua Portuguesa era regida por uma vertente tradicional de ensino e não construiu novas metodologias e nem novos conteúdos. Diante disso os alunos que se formaram estariam apenas reproduzindo o conhecimento que receberam em sua formação.

Outra hipótese supõe que entre os alunos-egressos pesquisados, pode haver diferentes formas de conceber o ensino de linguagem, dependendo dos professores que tiveram e da maneira como a teoria e a prática se processaram em sua formação.

Procurando entender melhor o problema levantado, dividiu-se este estudo em cinco capítulos, o primeiro com o título: SUBSÍDIOS TEÓRICOS SOBRE CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM. Tratou-se neste capítulo das concepções de linguagem que foram servindo de base para uma metodologia de ensino mais tradicional de linguagem, e outros autores que vêem a filosofia sociointeracionista da linguagem como construtora de novas metodologias e de novos conteúdos.

O segundo capítulo, sob o título: RETROSPECTIVA DO CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, contextualiza o Curso de Letras desde sua implantação até as reformulações ocorridas e relacionadas às disciplinas práticas em 2003.

Elencou-se, no terceiro capítulo deste estudo, nomeado como: PROFESSORES FORMADORES: CONCEPÇÃO DE ENSINO DE LINGUAGEM, a concepção de ensino linguagem dos professores de Metodologia e Prática da UEPG, por considerar significativa a abordagem desses professores, porque são eles que realmente resgatam essas concepções de linguagem na prática de estágios e porque são eles que recebem os estagiários com as concepções que a academia difundiu.

O quarto capítulo intitulado: INVESTIGANDO AS CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LINGUAGEM DOS ALUNOS-EGRESSOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, que trata das questões metodológicas da pesquisa, ou seja, o tipo de pesquisa, os sujeitos envolvidos e as questões utilizadas nas entrevistas.

No quinto capítulo, AVALIAÇÃO DO CURSO DE LETRAS REALIZADA PELOS ALUNOS EGRESSOS E AS CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LINGUAGEM QUE SUBJAZEM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, serão mostradas quais as concepções de ensino de linguagem que permeiam a prática pedagógica dos alunos egressos da UEPG.

Finalizou-se esse capítulo com as análises das respostas dos alunos e o confronto do mesmo com o marco teórico, partindo das concepções de ensino de linguagem.

Trata-se de um Estudo de Caso, que foi desenvolvido dentro da metodologia de pesquisa qualitativa, escolha feita, por entender que essa permite maior participação dos professores envolvidos na problemática em foco, o que, conseqüentemente, forneceu subsídios para analisar as questões e apreender a real situação do grupo pesquisado. A pesquisa acabou tomando também um caráter quantitativo, pois para a realização das análises é preciso fazer a sistematização dos dados.

Para isso, reuniram-se as informações necessárias, empregando um instrumento, em geral, peculiar à pesquisa qualitativa: a entrevista semi-estruturada. Para isso partiu-se de um conjunto básico de perguntas que traçaram o caminho para a resolução do problema proposto. Houve a preocupação de elaborar perguntas flexíveis, que deixassem espaço para novas questões e respostas que pudessem surgir, o que servirá para enriquecimento da análise final.

A escolha do grupo entrevistado recaiu sobre os alunos egressos que se formaram entre 1993 a 2003, Licenciados apenas em Língua Portuguesa e sobre os professores de Metodologia e Prática de Ensino por entender que esses estariam trabalhando a teoria e a prática ao mesmo tempo.

A coleta de dados foi realizada mediante entrevistas orais e escritas ou por e-mail, dependendo da disponibilidade do entrevistado, o que possibilitou confrontar a teoria e a realidade do grupo pesquisado. A princípio foram solicitadas trinta entrevistas, mas somente dez retornaram, portanto foram entrevistados dez alunos egressos e dois professores da UEPG.

As respostas foram transcritas, passando a constituir fonte de dados, que foram comparados com a realidade e confrontados com o marco teórico da pesquisa, tendo em vista o problema proposto.

Finalmente, com base nos dados coletados, mais o referencial teórico, serão expostas as considerações finais.

1 SUBSÍDIOS TEÓRICOS SOBRE CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

No que se refere ao tratamento teórico que é dado à questão do significado do ensino da Língua Materna, duas correntes de pensamento se contrapõem. De um lado, autores como Saussure (1982) que vêem a língua como objeto abstrato ideal, sincrônico, homogêneo, rejeitando suas manifestações (a fala) individuais. De outro, autores como o filósofo russo Mikhail Bahktin (1988), e entre os brasileiros Geraldi (2003), Suassuna(1995), que valorizam justamente a fala, a enunciação, afirmando a sua natureza social, não individual, ligada às estruturas sociais.

Diversos autores já discutiram a relação entre concepção de linguagem e sua importância para o ensino. De acordo com Silva e outros (1986), a forma como se vê a linguagem define os caminhos de ser aluno e professor de Língua Portuguesa, por isso, há de se buscar coerência entre a concepção de linguagem e a de mundo. Kato (1995) diz que o professor e suas atitudes e concepções são decisivos, no processo de aprendizagem, para se configurar o tipo de intervenção nesse processo. Travaglia (1997) destaca que a concepção de linguagem e a de língua altera em muito o modo de estruturar o trabalho com a língua em termos de ensino e considera essa questão tão importante quanto a postura que se tem em relação à educação. Geraldi (1997) afirma que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política com os mecanismos utilizados em sala de aula. Por sua vez, a opção política envolve uma teoria de compreensão da realidade, aí incluída uma concepção de linguagem.

Partindo das idéias dos autores acima relacionados, percebe-se a necessidade do professor possuir conhecimento profundo sobre as teorias que direcionam o seu objeto de ensino da Língua Portuguesa, é preciso o professor possuir clareza teórica sobre a sua concepção de ensino de

linguagem, para poder escolher a melhor e aplicá-la praticamente. Por essa razão construiu-se esse capítulo que aborda as concepções de linguagem e suas implicações no ensino de Língua Portuguesa.

1.1. Concepções de Linguagem

Três modos de se ver a linguagem vêm permeando a história dos estudos lingüísticos: a linguagem como Expressão do Pensamento; a linguagem como Instrumento de Comunicação e a linguagem como Interação.

1.1.1 Primeira Concepção: a linguagem é a expressão do pensamento

Para essa concepção o não saber pensar é a causa de as pessoas não saberem se expressar. Pensar logicamente é um requisito básico para se escrever, já que a linguagem traduz a expressão que se constrói no interior da mente, é o “espelho” do pensamento. Nessa tendência, segundo Travaglia (1997, p.21), o fenômeno lingüístico é reduzido a um ato racional, “a um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece”. O fato lingüístico, as exteriorizações do pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada são explicadas como um ato de criação individual. A expressão exterior depende apenas do conteúdo interior, do pensamento da pessoa e de sua capacidade de organizá-lo de maneira lógica. Por isso, acredita-se que o pensar logicamente, resultando na lógica da linguagem, deve ser incorporado por regras a serem seguidas, sendo que essas regras situam-

se dentro do domínio do estudo gramatical normativo ou tradicional, que defendem que saber língua é saber teoria gramatical.

Expondo os princípios lógicos da linguagem, a gramática normativa prediz os fenômenos da linguagem em “certos” e “errados”, privilegiando algumas formas lingüísticas em detrimento de outras. Nas palavras de Franchi (1991, p.48), a gramática normativa é “o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores.”

Dessa forma, acredita-se que quem fala ou escreve bem, seguindo e dominando as normas que compõem a gramática da língua, é um indivíduo que organiza logicamente o seu pensamento.

A língua é concebida como simples sistema de normas, acabado, fechado, abstrato e sem interferência do social. Em decorrência disso, os estudos tradicionais consideram apenas a variedade dita padrão ou culta, ignorando todas as outras formas de uso da língua, consideradas corrupções da língua padrão pautada nos modelos literários, na língua literária artística. Não estabelecem, portanto, relação com a língua viva do nosso tempo e com o uso do nosso cotidiano. As línguas, nesse caso, obedecem a princípios gerais racionais, lógicos, e a linguagem é regida por esses princípios. Assim, impõe-se a exigência de que os falantes a usem com clareza e precisão, pois idéias claras e distintas devem ser expressas de forma lógica, precisa, sem equívocos e sem ambigüidades, buscando a perfeição.

Nesta tendência, observa-se a relação psíquica entre linguagem e pensamento, caracterizando a linguagem como algo individual, centrada na capacidade mental do indivíduo. As dificuldades de expressão, o discurso que se materializa no texto, então, independem da situação de interação comunicativa, do interlocutor, dos objetivos, dos fenômenos sociais, culturais e históricos. Se há algum desvio quanto às regras que organizam

o pensamento e a linguagem, ele só pode ser explicado pela incapacidade de o ser humano pensar e raciocinar logicamente.

De acordo com Koch (1996, p.13), “a concepção de língua como representação do pensamento corresponde a de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações”. Para ela, como esse sujeito é dono absoluto de seu dizer e de suas ações, “o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo” (p. 16).

1.1.2. Segunda concepção: a linguagem é instrumento de comunicação

Segundo Geraldi (1997, p. 41), essa concepção de linguagem se liga à Teoria da Comunicação e prediz que a língua é um sistema organizado de sinais (signos) que serve como meio de comunicação entre os indivíduos. Em outras palavras, a língua é um código, um conjunto de signos, combinados através de regras, que possibilita ao emissor transmitir certa mensagem ao receptor. A comunicação, no entanto, só é estabelecida quando emissor e receptor conhecem e dominam o código, que é utilizado de maneira preestabelecida e convencionada. Quanto a essa visão, Bahktin diz que “(...) o sistema lingüístico (...) é completamente independente de todo ato de criação individual, de toda intenção ou desígnio. (...) A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal.” (in BARROS 1997, p. 78). O sistema lingüístico é acabado, no sentido da totalidade das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua, garantindo a sua compreensão pelos locutores de uma comunidade.

Nessa vertente, conforme diversos estudos que elucidam a história sobre a linguagem entre eles, (Borba (1998), Cabral (1988), Orlandi (1986), Lopes (1979)), os estudos da linguagem ficam restritos ao processo interno de organização do código. Privilegia-se, então, a forma, o aspecto material da língua, e as relações que constituem o seu sistema total, em detrimento do conteúdo, da significação e dos elementos extralingüísticos.

Importantes nomes fundamentaram os estudos da linguagem nessa concepção, como os de Ferdinand de Saussure (fundador do Estruturalismo, no início deste século) e de Noam Chomsky (lingüista americano que conduziu a gramática gerativo-transformacional). Saussure leva os estudos lingüísticos ao que considera essencial: a língua. De seu Curso de Lingüística Geral (1969), depreende-se a sua visão de língua, um sistema abstrato, homogêneo, um fato social, geral, virtual. Ao mesmo tempo, ela é considerada uma realidade psíquica e uma instituição social que é “exterior ao indivíduo, que por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la ” (p. 22). Por ser um fato social, “um sistema de signos que exprimem idéias” (p. 24), caracteriza-se por sua “natureza homogênea” (p. 23) e impõe-se ao indivíduo coercitivamente, a língua se constitui em um elemento de organização social, prestando-se, portanto, a um estudo sistemático. Ao contrário, revela-se a fala que é excluída do campo dos estudos lingüísticos, em virtude de ela se constituir de atos individuais. Exclui também de seus estudos a pesquisa diacrônica, abordando apenas a descrição de um estado de língua sincronicamente. Decorre disso, que o *processo* pelo qual as línguas se modificam não é levado em consideração. O que interessa é saber o modo como elas funcionam, num dado momento, como meio de comunicação entre os seus falantes, a partir da análise de sua estrutura e configuração formal.

Noam Chomsky, na década de 1950, censura o estruturalismo por esse não se ater à criatividade da linguagem. Daí o termo gerativa, porque permite que com um número finito de categorias e de regras (Competência), o locutor-ouvinte de uma língua possa gerar e

interpretar um número infinito de frases dessa língua. Ao introduzir os conceitos de *competência* e de *performance* (o uso da língua em situações concretas ou a concretização da competência através da fala e da escrita respectivamente), Chomsky se aproxima do conceito saussuriano de *língua* e de *fala*, porém, substitui uma concepção estática da língua por uma concepção dinâmica.

Para Orlandi (1986, p.48), “os recortes e exclusões feitos por Saussure e por Chomsky deixam de lado a situação real de uso (a fala, em um, e o desempenho, no outro) para ficar com o que é virtual e abstrato (a língua e a competência)”. Isolam o homem, portanto, de seu contexto social, uma vez que não reconhecem as condições de produção dos enunciados.

A lingüística chomskyana não ultrapassa a lingüística estrutural. Assim como Saussure, que não focaliza a fala, Chomsky não se interessa pela *performance*. O seu “locutor ouvinte ideal” não é um locutor real do uso concreto da linguagem. O estruturalismo exclui o papel do falante no sistema lingüístico, o que significa que não há interlocutores, mas emissores e receptores, codificadores e decodificadores. A gramática gerativa baseia-se, segundo Suassuna (1995, p. 74), em “um modelo traçado com base em uma comunidade lingüística homogênea, formada por falantes-ouvintes-ideais, com a conseqüente desatenção às variações lingüísticas”.

Essas afirmações são ratificadas por Travaglia (2003, p.22), que expõe:

Essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização - na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky). Isso fez com que a Lingüística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista - que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua - e que separa o homem no seu contexto social.

Koch (1992, p.14) mostra que a noção de sujeito, nessa concepção de linguagem, “corresponde a de sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de não-consciência”. Explica que “o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito.” (p. 16). O decodificador, portanto, assume, também nessa concepção, um papel passivo, uma vez que a informação deve ser recebida tal qual havia na mente do emissor.

1.1.3. Terceira concepção: a linguagem é uma forma ou um processo de interação

Segundo Travaglia (2003, p. 23), “nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)” . Nesse enfoque, a concepção interacionista da linguagem contrapõe-se às visões conservadoras da língua, que a tem como um objeto autônomo, sem história e sem interferência do social, já que não enfatiza esses aspectos não é condizente com a realidade na qual se está inserido. Ao contrário das concepções anteriores, esta terceira concepção situa a linguagem como um lugar de interação humana, como o lugar de constituição de relações sociais. Dessa forma, ela representa as correntes e teorias de estudo da língua correspondentes à *lingüística da enunciação* (Lingüística Textual, Teoria do Discurso, Análise do Discurso, Análise da Conversação, Semântica Argumentativa e todos os estudos ligados à Pragmática); que colocam no centro da reflexão o sujeito da linguagem, as condições de produção do discurso,

o social, as relações de sentido estabelecidas entre os interlocutores, a dialogia, a argumentação, a intenção, a ideologia, a historicidade da linguagem, etc.

A linguagem se faz, pois, pela interação comunicativa mediada pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação e em um contexto sócio-histórico e ideológico, sendo que os interlocutores são sujeitos que ocupam lugares sociais.

Em lugar de exercícios contínuos de descrição gramatical e estudo de terminologias e regras que privilegiam tão somente a forma das palavras ou a sintaxe da língua, estuda-se **o uso da língua em situações concretas de interação**, percebendo as diferenças de sentido entre uma forma de expressão e outra. A língua, nesse caso, é o reflexo das relações sociais, pois, de acordo com o contexto e com o objetivo específico da enunciação é que ocorre uma forma de expressão ou outra, uma variante ou outra. Em outras palavras, o locutor constrói o seu discurso mediante as suas necessidades enunciativas concretas, escolhendo formas lingüísticas que permitam que seu discurso figure num dado contexto e seja adequado a ele. Sendo assim, o locutor leva em consideração o seu interlocutor, tanto no que se refere à imagem que tem dele, quanto à construção de seu discurso, empenhando-se para que ele seja compreendido num contexto concreto, preciso e, conseqüentemente, atinja o objetivo pretendido.

O pensador russo Bakhtin, questionando as grandes correntes teóricas da lingüística contemporânea, que reduzem a linguagem ou a um sistema abstrato de formas (*objetivismo abstrato*) ou à enunciação monológica isolada (*subjetivismo idealista*), prioriza que: (...) na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com o sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular.

Segundo o autor, não se pode separar a linguagem de seu conteúdo ideológico ou vivencial, já que ela se constitui pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação, que é o diálogo (no sentido amplo do termo, englobando as produções escritas). O sentido do enunciado se dá através de uma compreensão ativa entre os sujeitos, ou seja, é o efeito da interação dos interlocutores. Para Bakhtin, todo enunciado tem um destinatário, entendido como a segunda pessoa do diálogo. A atividade mental do sujeito e sua expressão exterior se constituem a partir do social, portanto, toda a enunciação é socialmente dirigida. É no fluxo da interação verbal que a palavra se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que surge. A categoria básica da concepção de linguagem em Bakhtin é a interação verbal, cuja realidade fundamental é o seu caráter dialógico.

Dentro de uma concepção interacionista, a linguagem é entendida, então, como um dos aspectos das diferentes relações que se estabelecem historicamente em nível sócio-cultural. Ela caracteriza-se por sua ação social.

Nas palavras de Kock (1992, p.9), a concepção de linguagem como forma (lugar) de ação ou interação, “é aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e ou comportamentos”.

Decorre daí que, numa visão sociointeracionista da linguagem, a percepção das variedades lingüísticas não se faz, como se observa no interior da primeira concepção de linguagem, com explicações simplistas que refletem o “certo” e o “errado”, o “aceitável” e o “inaceitável” ou porque uma linguagem é mais rica do que a outra.

Penetrando mais fundo na essência da linguagem e entendendo que a língua está em constante evolução, entende-se também que todas as variedades existentes na sociedade pertencem à Língua e que, embora a língua padrão possua maior prestígio social, as demais variedades possuem como a variedade culta, a mesma expressividade e comunicatividade. Do ponto de vista interacionista da linguagem, a norma culta é vista como uma variante, uma possibilidade a mais de uso e não exclusivamente como o único uso lingüisticamente correto e a única linguagem representante de uma cultura. Instaura-se a relação dialógica e polifônica em contextos não imunes às variações e diferenças existentes nas situações concretas de uso.

Koch (1992, p.15) explicita que “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais”. Destaca, portanto,

(...) o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir.

Ao referir-se à concepção de texto e de sentido de um texto, esclarece:

(...) o texto passa a ser considerado o próprio lugar de interação (...). Desta forma, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente identificáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.(...)

A compreensão deixa de ser entendida como simples “captação” de uma representação mental ou como a decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Ela é, isto sim, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e

na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução deste no interior do evento comunicativo.

Por uma concepção interacionista, segundo Suassuna (1995, p.129) *Inter*, “supõe social, histórico, dialógico. *Ação* supõe postura inquieta diante do mundo”. O interacionismo é uma forma mais adequada de ver a linguagem, pois pode tornar mais concreta a possibilidade de o aluno adquirir maior proficiência no uso da língua materna, uma vez que vai considerá-lo como portador de uma fala própria.

A interação tende a provocar mudanças tanto no sujeito quanto no destinatário, porque “agimos sobre os outros e os outros sobre nós” (SUASSUNA, 1995, p.131). A língua não se separa do indivíduo. Aprender a língua significa, criar situações sociais idênticas às que vivencia no cotidiano. Em outros termos, o ato interlocutivo não deve se isolar das atividades cotidianas, visto que a linguagem não está dissociada de nossas ações e, portanto, aprender uma língua significa participar de situações concretas de comunicação.

Nas abordagens tradicionais a interlocução é dispensada, pois o que se tem a escrever para o outro está no intelecto. Para a tradicional concepção da linguagem, o texto é algo que deve estar pronto no pensamento do sujeito. Portanto, se este elabora mal suas idéias, hesita, faz autocorreções, digressões, o locutor pensa errado e, em virtude disso, o texto também estará errado. Assim, não existe a necessidade do outro, ou, no caso, do professor/leitor/destinatário. No processo de construção do texto, os alunos, não raras vezes, desconsideram o destinatário de seu texto e, ao escrever, fazem-no para si mesmos.

Se se entende a língua como um “receituário disponível”, um código pronto, não existirá a necessidade da construção de sentidos, visto que todo o sentido estaria no produtor do texto; por sua vez, a argumentação que se imprime ao texto a fim de persuadir, a força ilocucionária para a produção de sentidos seriam desnecessárias.

Para o ensino tradicional a língua está pronta, acabada, independentemente da situação discursiva, a linguagem é única, como exposta num tabuleiro de xadrez.

Para a concepção sócio-interacionista, a língua nunca está pronta, mas é um sistema com o qual o sujeito interage para usá-lo nas suas necessidades pontuais num contexto específico de interlocução. Para a concepção dialógica, a cada momento interlocutivo a linguagem se reconfigura, reconstrói-se, e, obviamente, também o sujeito se reconstrói.

Bakhtin introduz em sua visão do diálogo algo como integrante do funcionamento concreto da linguagem e da consciência. A importância do monólogo, enquanto processo que inaugura um novo diálogo, e do anônimo, enquanto resultado do apagamento da voz do outro na “palavra alheia” apropriada, indica o movimento de mudança no processo de diálogos, expresso nos textos de Bakhtin.

Na dialogia, o sujeito constitui-se à medida que interage e o seu nível de consciência e conhecimento depende da situação interlocutiva.

No dialogismo, é possível recuperar o sujeito, isto é, no sentido de que ele tenha algo a dizer. Dito de outro modo, talvez se possa através dessa concepção afirmar que o sujeito seja portador de seu próprio discurso. E, assim, num espaço real de interação, conseguir-se-á levantar discussões mais profícuas que se fundamentem em pontos de vista autênticos.

Para Geraldi (1995), o sujeito é social, porquanto a linguagem também o é. Ainda para o autor, na concepção dialógica da linguagem, o sujeito nunca está pronto, uma vez que ele completa-se e se constrói, nas suas interações, através da fala.

Bakhtin elabora sua concepção dialógica da linguagem a partir de uma crítica à outra corrente filosófica de sua época. Inconformado e insatisfeito com os conceitos reinantes da Lingüística tradicional, Bakhtin constrói sua concepção de linguagem a partir de uma crítica radical às grandes correntes da Lingüística contemporânea, por considerar que essas teorias não trabalhavam a língua como um fenômeno social.

Geraldi, comunga das idéias de Bakhtin ao relatar que:

A língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua apreensão demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza) de outro lado porque o produto histórico resultante do trabalho discursivo do passado histórico --resultante do passado -- é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto , sempre inacabado , sempre em construção (1995, p.28).

Segundo Todorov a respeito da dialogia, afirma que:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo, interrogar, escutar, responder, concordar, etc. Toda comunicação verbal, toda interação verbal se realiza em forma de uma troca de enunciados (grifos do autor), em forma de diálogo. Duas obras verbais, dois enunciados justapostos um ao outro, entram numa espécie particular de relações semânticas que chamamos dialógicas. As relações dialógicas são relações (semânticas) entre todos os enunciados no seio da comunicação verbal. (in CUNHA 1997, p. 71-96),

Os postulados de Bakhtin residem na visão do diálogo como elemento constitutivo da linguagem e da consciência ideológica. Sua ênfase está na importância da linguagem como fenômeno socioideológico e apreendida dialogicamente no fluxo da história.

Em sua visão crítica, Bakhtin ampliaria sua abordagem com ênfase em dois elementos de sua teoria, dialogia e intertextualidade, considerando o texto o instrumento de comunicação discursiva.

Bakhtin enfatizou a heterogeneidade concreta da parole, ou seja, a complexidade multiforme das manifestações de linguagem em situações sociais concretas, diferentemente de Saussure e dos estruturalistas, que privilegiam a langue, isto é, o sistema abstrato da língua, com suas características formais passíveis de serem repetidas. Bakhtin concebe a linguagem não só como um sistema abstrato, mas também como uma criação coletiva, integrante de um diálogo cumulativo entre o “eu” e o "outro".

Segundo Bahktin,é através da palavra que valores sociais distintos e contraditórios são confrontados. E este conflito torna-se evidente à medida que às diferenças de classe

correspondem diferenças de variedades de fala. Para ele, toda a variação lingüística seria inerente à língua.

Mesmo reconhecendo que ela, por um lado, obedece a certas leis internas é, sobretudo, regida por leis de natureza social. Um exemplo disso são os critérios de correção lingüística utilizados para classificar diferentes variedades sociais de fala como corretas e incorretas, definidos por grupos dominantes num momento histórico determinado. Na medida em que um grupo social dominante coloca a sua marca através de conteúdos ideológicos de uma época, definem assim aqueles valores que devem ser prestigiados e os que devem ser desprestigiados, utilizando, para isso, de uma série de mecanismos, principalmente de comunicação verbal, para generalizar uma visão de mundo como se fosse universal e independente de qualquer classe, visando assegurá-la através do consenso.

É preciso repensar a linguagem, hoje, não mais apenas como expressão do pensamento, nem, apenas, como instrumento de comunicação, mas a linguagem, como espaço de interlocução, que permite ao sujeito compreender o mundo, agir sobre ele. Somente através da interlocução será possível devolver a fala ao sujeito e, possivelmente, a constituição do sujeito.

A concepção sócio-interacionista da linguagem não é nenhuma novidade para acadêmicos e muito menos para professores, visto que já era citada no Currículo Básico do Estado do Paraná há cerca de quinze anos, e agora está sendo reformulado para melhor atender aos anseios dos professores. Esse documento continha a concepção Sócio-interacionista da linguagem, porém, não era explicitado de forma clara para que os seus usuários pudessem obter uma orientação mais definida, porque não mencionava a teoria da Enunciação, relacionada ao interacionismo, provavelmente, porque as teorias Bakhtinianas ainda eram incipientes na época em que o documento foi elaborado. Hoje, já com a versão preliminar, pode-se perceber que o objetivo principal da proposta das Diretrizes Curriculares

para o Ensino Fundamental é "orientar a prática pedagógica, fundamentando o ensino de Língua Materna nos pressupostos teóricos da Teoria da Enunciação ou Socio-intracionismo " .

Afinal, trata-se não de fazer uma exposição sobre a teoria de Bakhtin, mas de compreender a construção de determinados conceitos e categorias a partir de posicionamentos bem determinados presentes na rede interativa de seus escritos.

Para Bakhtin, o reconhecimento do sujeito e do sentido é imprescindível para a constituição de ambos. Bakhtin coloca em crise a unicidade do sujeito falante, atribuindo ao sujeito um estatuto heterogêneo. O sujeito modifica seu discurso em função das intervenções dos outros discursos, sejam elas reais ou imaginadas.

Segundo Bakhtin, o sujeito emerge do outro. O sujeito bakhtiniano é dialógico e seu conhecimento é fundamentado no discurso que ele produz. Conforme Bakhtin, “não podemos perceber e estudar o sujeito enquanto tal, como se ele fosse uma coisa, já que ele não pode permanecer sujeito se ele não tem voz; por conseguinte, seu conhecimento só pode ser dialógico” (BAKHTIN, apud TODOROV, 1992, p.34).

O eu, para Bakhtin, não é monádico e nem autônomo. Ele existe a partir do diálogo com os outros eus; necessita da colaboração de outros para poder definir-se e ser “autor” de si mesmo.

Com efeito, o sujeito dialógico bakhtiniano abala a concepção clássica do sujeito cartesiano, circunscrito em uma identidade permanente. O sujeito bakhtiniano é solidário das alteridades de seu discurso ao ser concebido numa partição de vozes concorrentes.

Essa fundamentação do sujeito de Bakhtin na crítica radical do sujeito coisa abre uma perspectiva inovadora importante de conhecimento para a lingüística, pois propõe que o sujeito só pode ser teorizado como objeto de teoria, a não ser com a condição de ser reconstruído como tal, a partir da realidade das outras vozes de seu discurso. O sujeito bakhtiniano marca sua originalidade epistemológica por meio de um duplo deslocamento. Um

que ancora a consciência na palavra: “a consciência de si é sempre verbal” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992, p. 183), e outro que ancora o sujeito na comunidade: “eu só pode se realizar no discurso, apoiando-se em nós” (BAKHTIN, apud TODOROV, 1992, p.68).

O sujeito não está pronto, acabado. É incompleto e está numa busca eterna de completude inconclusa. Com efeito, é impossível uma formação individual sem alteridade, pois o outro delimita e constrói o espaço de atuação do sujeito no mundo. No entanto, o outro constitui o sujeito ideologicamente e proporciona-lhe o acabamento.

Segundo Bakhtin, o mundo semiótico do sujeito é construído com os outros. O nascimento e a seqüência da vida estão marcados por aquilo que somente o outro sabe, vê e conhece do mundo do sujeito ao conceber a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação. Bakhtin fez da dialética o seu método na construção de seu arcabouço teórico. A sua dialética é dialógica e está vinculada com a totalidade, com a história, com a interação social. Sua visão de mundo é pluralista e polifônica. Dessa forma, ao privilegiar uma visão mais comunitária da dialética social, Bakhtin afasta-se do marxismo clássico ao dar menos ênfase à determinação econômica.

O fenômeno ideológico por excelência e o modo mais puro e sensível de relação social é a palavra, ou seja, a linguagem no sentido mais amplo, de acordo com Bakhtin/Voloshinov (1992, p.36). É na palavra que se revelam a forma básica e ideológica gerais da interação verbal.

Bakhtin critica a categoria da causalidade mecânica para explicar como a realidade (infra-estrutura) determina a ideologia. Para ele, “o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas se refrata” e o que determina essa refração do ser no ideológico é confronto de interesses sociais, ou seja, a luta de classes. “Classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua. Conseqüentemente, em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor

contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992, p. 46).

Se as classes sociais diferentes servem-se de uma mesma língua, torna-se necessário "fazer do ensino de língua materna uma tarefa de construção coletiva do conhecimento" Ilari e Possenti (apud SUASSUNA, 1995) no qual a teoria e a prática estejam unidas.

Com relação ao ensino de língua materna esteve-se sempre voltado para um ensino voltado para a pedagogia do "erro", e conforme reforça Marcos Bagno (em Palestra proferida na UEPG, 2004), "essa pedagogia se encontra com muita força dentro das próprias universidades" e por sua vez o acadêmico de Letras convivendo com esse sistema na teoria e na prática, acaba por repetir ou reproduzir em seu cotidiano de sala de aula.

Por que a pedagogia do erro? Porque o ensino de Português teve sempre como objetivo principal fazer com que os educandos substituíssem determinada forma chamada de incorreta por outra considerada a correta. As gramáticas serviram durante muito tempo como o principal material de apoio do professor. Não se pode esquecer de que as gramáticas sempre foram cópias de gramáticas da língua portuguesa de Portugal e não de estudos que fossem realmente voltados para a língua materna, ou seja, a língua portuguesa do Brasil.

Ao remeter-se às lembranças escolares dos egressos pesquisados, poderá ser observado que a história escolar de cada um, no ensino de Língua Portuguesa foi fortemente alicerçada na pedagogia do erro, uma repetição do que é certo e do que é errado e acabou tornado-se tão natural a reprodução desse processo e também a crença de seu funcionamento. Porém, trata-se de uma visão conservadora da pedagogia da língua que não tem alcançado os resultados esperados: "os alunos não conseguem ler, nem escrever e nem conhecem a estrutura da língua etc." São essas as queixas da maioria dos professores.

Isso não acontece somente no Ensino Fundamental e Médio, no ensino Superior, também. Anastasiou e Alves (2003, p. 44) detectaram entre acadêmicos muitos problemas

entre eles o que mais choca são as dificuldades de interpretação , redação e leitura que deveriam ter sido pré requisito da escolaridade anterior . Em virtude disso é que uma grande "bola de neve" vem se formando: se ele não ensina é porque também não aprendeu.

Para que ocorra uma mudança, as idéias de Geraldi são de grande pertinência:

A alteração atual do ensino de línguas não passa apenas por uma mudança nas técnicas e métodos empregados em sala de aula. Uma diferente **concepção de linguagem** constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um novo conteúdo de ensino(...) (1985, p 46).

Para melhor entender essa idéia de Geraldi, parte-se primeiramente da significação do que é concepção e do que é linguagem. Dewey (1981, p. 151) define concepções como significados estabelecidos, padrões de referência, ou seja, as concepções padronizam os nossos conhecimentos que começam com a experiência.

O aspecto indicado de passagem é o fato de que uma idéia, depois de ter sido tomada como guia para a observação e para a ação, pode ser confirmada e, desse modo, adquirir por sua própria conta , um status. Posteriormente, é empregada, não como tentativa e sob condições ,mas como segurança e como instrumento de compreensão e de explicação das coisas ainda incertas e confusas. Esses significados tidos estabelecidos tidos como certos e garantidos, são as concepções. (DEWEY, p.151)

Pergunta-se então: o que é linguagem? Em LIONS (1981, p.17-19) há cinco definições de concepções de linguagem de lingüistas notadamente reconhecidos:

SAPIR- "a linguagem é um método puramente humano e não instintivo de se comunicarem idéias, emoções e desejos por meio de símbolos voluntariamente produzidos." Nessa definição de Sapir, os símbolos voluntariamente produzidos podem ser hoje o que se conhece por linguagem corporal como os gestos, os olhares, posturas entre outros. Porém há de se questionar a questão da linguagem ser um método puramente humano e não instintivo na opinião de Lyons (1987, p. 3).

BLOCH e TRAGER: "a língua é um sistema de símbolos vocais arbitrários por meio dos quais um grupo social co-opera". Lyons observa que os lingüistas apresentam uma visão bastante restrita da linguagem, dando ênfase na função social.

HALL: "A linguagem é a instituição pela qual os humanos se comunicam e interagem uns com os outros por meio de símbolos arbitrários orais-auditivos habitualmente utilizados". Co-operar é diferente de interagir e segundo Lyons, Hall considera os fatores de comunicação e interação.

ROBINS: "AS línguas são sistemas de símbolos, quase totalmente baseados em convenções puras ou arbitrárias." De acordo com Lyons, o lingüista Robins não oferece uma definição formal de linguagem, pois aponta que essas definições são triviais e não trazem grande informação.

CHOMSKY: "doravante considerarei uma língua(gem) como um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos." Chomsky não menciona, segundo Lyons, a função comunicativa das línguas, naturais ou não, não diz nada sobre a natureza simbólica dos elementos ou de suas seqüenciais, chama a atenção apenas para as propriedades estruturais da língua

Lyons recolhe dessas definições os elementos que constituirão a sua definição "as línguas são sistemas de símbolos projetados, para a comunicação".

Coseriu (1986, p.270) entende que a "linguagem é uma atividade humana universal que se realiza individualmente, mas sempre segundo técnicas historicamente determinadas (línguas)". O autor relata que esses níveis gozam de certa autonomia, pois o nível universal, histórico ou o individual podem ser considerados em suas características próprias.

Suassuna (1995, p.118) defende a idéia de que a lingüística tem muitas contribuições a dar e que nela é que se deve basear a mudança de postura ante o ensino. A autora concorda

com as idéias de Geraldi no diz respeito ao cerne da discussão sobre ensino-método-saber está na concepção de linguagem que determinaria o fazer pedagógico.

De acordo com Silva (in SUASSUNA, 1986) "a forma como vemos a linguagem define os caminhos de ser aluno e de ser professor".

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede Básica do Estado do Paraná (2004) há os seguintes questionamentos, apontados em relatórios, com relação à linguagem: Qual dessas concepções responde melhor à prática de ensino da língua materna? Linguagem é expressão do pensamento? Diversas formas que usamos para nos expressar? Capacidade humana de se comunicar? Interação? Sócio-interacionismo?

As respostas que aparecem no documento citado anteriormente revelam vestígios de quase todas as concepções em sua prática como atesta o DCE:

(...) sem questionar os fundamentos das várias concepções, vão somando pequenas modificações ou alterações às atividades há muito desenvolvidas. Isso acontece possivelmente devido à insegurança do professor quanto aos pressupostos teóricos que precisam fundamentar sua ação pedagógica. (2005 p.s/n)

A linguagem é uma prática sócio-histórica, pois ela é uma ação sobre o mundo com seus jogos e intenções. Como afirma Geraldi (1995, p. 6) "a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e de outros e é para outros e com os outros que ele se constitui".

A linguagem é atividade criadora humana e não algo pronto e acabado, ou seja, vai além de uma técnica aprendida. Nas situações reais quando sujeitos se encontram, a maneira como se expressam constitui situações originais, mesmo que falem a mesma língua e transmitam a mesma informação não o farão do mesmo modo, portanto uma comunicação neutra é quase impossível.

Em Soares (2002), encontra-se uma concepção de linguagem voltada por outro viés que é a linguagem e a escola, na qual ela aborda as dificuldades enfrentadas pelas camadas populares no uso da língua Padrão . Para ela, o fracasso escolar possui três possibilidades de explicação: as ideologias do dom, da deficiência cultural e da diferença cultural e propõe para o ensino o bidualismo funcional. Quanto ao ensino da língua, Soares (2002, p. 79) afirma: “é fundamental que a escola e os professores compreendam que ensinar ‘por meio da língua’ e principalmente ensinar a língua são tarefas, não só técnicas mas também políticas.”

Fica claro, segundo a autora que as relações entre classe social e linguagem permeiam todos os aspectos da prática de ensino, não é apenas uma opção técnica, mas uma opção de trabalho com a linguagem dentro de uma visão política de luta contra as desigualdades e discriminações sociais.

Possenti também se mostra favorável quanto ao que fundamenta o trabalho pedagógico do professor de português, ou seja, é a concepção de linguagem que ele possui.

(...) para que o ensino mude não basta remendar alguns aspectos. No caso específico do Português, nada será resolvido se não mudar o ensino de língua e de concepção de língua (o que já acontece em muitos lugares, embora às vezes haja palavras novas numa prática antiga...) (in GERALDI [org.] 2003, p.32)

Passa-se a partir daqui, então, a analisar como o trabalho pedagógico no ensino do Português vem se processando na escola ao longo dos anos e qual a concepção de linguagem que se encontra implícita nessa prática. Para isso, considerou-se os estudos que tematizam, principalmente, a prática da linguagem em sala de aula, evidenciando as idéias de alguns estudiosos sobre esse tema, o suficiente para que se levem a argumentos em favor ou contra certas práticas.

Em um tempo não muito distante, acreditava-se que ensinar Língua Portuguesa era simplesmente fazer os alunos decorarem uma mera listagem de regras da gramática

normativa. As classes gramaticais e as regras ortográficas, por exemplo, eram expostas ao estudante de forma desvinculada da realidade quotidiana do uso da língua.

Nessa postura, enxergava-se o processo ensino/aprendizagem apenas sob um ponto de vista - o do ensino -, considerando que essa forma de ensinar levasse o aluno a aprender. Ignorava-se que esses dois lados do processo (ensino/aprendizagem) são duas faces diferentes de uma mesma unidade, ou seja, que o fato de estar ensinando algo nem sempre significa que o aluno esteja aprendendo, pois reproduzir o conhecimento é muito diferente de construí-lo e de produzi-lo.

Deste modo, os conteúdos trabalhados eram ditados pelo livro didático e o texto servia como pretexto para ensinar teoria gramatical; as questões de leitura, conseqüentemente, restringiam-se à mera decodificação ou repetição do que o autor disse (afinal, o que interessava era o "conteúdo" - a gramática normativa); a redação servia apenas para que se avaliasse a ortografia e, quando o aluno não apresentava um bom conteúdo, muitas vezes atribuía-se a "falha" à falta de criatividade, pois esta era tida como inata no indivíduo. Pressupunha-se que os alunos devessem ter um dom, uma vocação específica para escrever. Resultado: as avaliações dos textos produzidos pelos alunos restringiam-se também à mera correção de problemas ortográficos e de outras questões gramaticais e de critérios totalmente subjetivos no que diz respeito ao conteúdo. O professor-avaliador assinalava os erros nas redações e, depois de devolvidas aos alunos, não eram sequer comentadas. Não eram oferecidas, assim, possibilidades de revisão e reelaboração do texto, pois este era visto como um produto fechado em si mesmo, servindo apenas para correção e nota. O professor não o lia e sim o avaliava. As atividades desencadeadas em sala de aula não eram transferidas para o processo de leitura e de escrita.

Em relação aos temas ou aos títulos propostos (ou impostos) para a redação, quase sempre, se repetiam ano após ano e, normalmente, associavam-se às datas cívicas e comemorativas. O exercício de redação era artificial, simulado, pois o texto não possuía interlocutor e, portanto, não se configurava por uma relação dialógica. Era uma atividade isolada em que se privilegiava a forma em detrimento do conteúdo. O aluno devia mostrar que sabia escrever, e, por isso, preenchia a folha em branco com palavras bonitas, agradáveis aos olhos do professor. Apareciam, aí, os chavões, as frases feitas, os lugares comuns, os clichês e as expressões metafóricas consagradas. A voz do aluno era calada, para em seu lugar, emergir a linguagem institucionalizada, já que havia controle e diretividade das idéias, levando-o a uma só interpretação dos fatos valorizados socialmente e que reproduziam a palavra dita pela escola ou as palavras alheias.

O professor era visto como o dono da verdade, e os conceitos registrados nos livros didáticos eram tidos como verdades absolutas, imunes às críticas. O conhecimento, enfim, constituía-se como algo pronto e acabado. O aluno, nesse caso, era visto como um ser passivo, um receptáculo do conhecimento que lhe era transmitido, já que o ato de ensinar limitava-se à transmissão de informações que deviam ser memorizadas e reproduzidas.

Durante muito tempo, acreditou-se nessa prática pedagógica fundamentada no ensino tradicional, tal ensino, no entanto, vem sendo refutado e altamente criticado na medida em que os estudos sobre a linguagem se aprofundam, principalmente a partir de 1980.

Relacionando a prática pedagógica a uma concepção estreita de língua que instaura o trabalho alienado no ensino do português, Leite se posiciona da seguinte maneira:

Na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la (...). Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem redações, segundo determinados moldes (...)(1997, p. 24).

Silva (1986, et al), refletindo sobre a visão de língua que caracteriza o ensino de língua portuguesa nas escolas do Ensino Fundamental, apresenta um discurso relevante para a conscientização da necessidade de mudança desse ensino. Manifestando-se contra a visão de língua que sustenta o ensino da gramática dizem:

A escola tem considerado a língua como algo pronto, estático, ordenado e previsível, portanto possível de ser transposta para exercícios, quadros e esquemas. Possível de ser aprendida através de exercícios de repetição e memorização de estruturas modelares. Uma língua que é antes de tudo um sistema estruturado de signos arbitrários e convencionais, regido por leis lingüísticas que se impõem a cada indivíduo em particular, para ser adquirido ou assimilado ou, ainda, aprendido em todos os seus traços normativos e estruturais. Uma língua unitária, isenta de história e de realidade e que - pior - quando usada diferenciadamente é vista como precária, defeituosa, impura, sujeita a correções, purificações, via, é claro, ensinamentos gramaticais(...). Uma língua que não comporta as variedades dialetais (regionais, de classe social etc.), que esconde essas variedades e os confrontos e contradições que elas impõem, que se forma segundo um ponto de vista preconceituoso e elitista. Uma língua eleita como padrão que nunca se identifica com a variedade falada pelas pessoas, mesmo as de maior cultura e de maior prestígio social; que se ancora em um modelo de escrita, que foi “sistematizada” pelos gramáticos. (1986, p. 67)

O posicionamento dos autores perante essa visão estreita de língua sintetiza de forma clara a abordagem e a prática de ensino de língua que muitos estudiosos criticam por não serem eficazes para o ensino da linguagem. Vale ressaltar, ainda, que, conforme dizem os autores, “é essa a visão de língua que interessa à escola ter e difundir, por motivos políticos, ideológicos e até mesmo de segurança nacional” (p. 67) e, ainda, que tem por fim “a massificação que facilita a homologação do poder” (p. 68).

Na abordagem tradicional, a aprendizagem é receptiva e automática, prevalecendo a produção correta do código escrito culto, visto como a única variável valorizada para todas as atividades em sala de aula. Privilegia-se, ainda, a forma, o aspecto material da língua, em detrimento do conteúdo e da significação. A aprendizagem da forma das expressões, então, se dá com conteúdos totalmente alheios ao grupo social, dando-se ênfase a modelos a serem

reproduzidos e exercitados dentro da escola, preparando o aluno para usar essas expressões fora dela.

Os comentários acima explicitados em torno desse processo de ensino, deixam evidente que se entrelaçam aí, uma concepção que vê na aprendizagem da teoria gramatical a garantia de se chegar ao domínio da língua escrita e uma outra, que vê, no trabalho com as estruturas isoladas da língua, a possibilidade de se desenvolver a expressão escrita. Refere-se, então, às duas primeiras concepções de linguagem, que foram descritas anteriormente - linguagem como expressão do pensamento e linguagem como instrumento de comunicação -, e que levam às práticas pedagógicas do ensino tradicional. Tais visões e práticas foram reconhecidas como propiciadoras do fracasso da escola, pois ficou evidente que o desempenho comunicativo dos alunos na utilização da língua não era promovido. O ensino da língua era limitado ao estudo da língua em si mesma e por si mesma. Logo, não auxiliava a aprendizagem de seus usos em contextos sociais.

Uma vasta reflexão sobre a prática pedagógica em torno da linguagem toma corpo e as falhas que levam ao fracasso escolar no ensino do português são discutidas. Novas proposições de alternativas e práticas diferenciadas, iluminadas pela *concepção interacionista* começam, então, a tomar espaço nas pesquisas lingüísticas. Contrapondo-se às visões conservadoras da língua, essa abordagem direciona a prática pedagógica a encarar a pluralidade dos discursos. Como diz Citelli:

Se o professor pensa o ensino da língua a partir de uma referência interacional (interação), saberá radicalizar o aspecto dialógico e trabalhará o seu discurso como um entre vários, no meio dos quais estarão aqueles dos alunos que vivem experiências culturais diferenciadas, que falam sobre o mundo a partir de lugares múltiplos, que operam variáveis lingüísticas nem sempre afinadas com a do mestre. (...), o ensino da língua, terá que refletir, (...), a dinâmica do confronto inter e intradiscursivo e não apenas considerar a variável linearmente codificada pela gramática padrão como a única a ser valorizada e aplaudida. (1994, p. 16)

A prática pedagógica, nessa perspectiva, deveria deixar de ser efetivada pelos exercícios contínuos de descrição gramatical, de regras e terminologias, de forma descontextualizada e artificial, com vistas ao domínio da norma culta, para, em seu lugar, oportunizar ao aluno o domínio das habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, de forma a entender e produzir textos e a perceber as diferenças entre uma forma de expressão e outra.

A descrição da língua, nesse sentido, não deixa de ser apresentada, mas ela é feita em momentos contextualizados, colaborando para a melhoria da produção de textos dos alunos, para a adequação de seus textos aos objetivos pretendidos junto aos interlocutores.

As gramáticas tradicionais, desse modo, não são o único referencial de língua padrão, mas, outras fontes também o são, como os meios de comunicação social (jornais e revistas de boa qualidade, por exemplo). Isso porque a norma culta, como diz Geraldi (1996, p.59), não é “estática, pronta, inabalavelmente infensa a seu uso nos processos interlocutivos”, mas ela decorre do uso da língua feito pela classe favorecida da sociedade contemporânea e sofre variações, não podendo, por isso, ser associada apenas à variedade literária de épocas passadas.

O trabalho pedagógico contempla a linguagem em uso e em situações de interlocução, instituindo contextos de aprendizagem nos quais o aluno chega ao processo de interiorização do conhecimento da modalidade escrita. Nesse sentido, preservam-se as funções sociais da linguagem escrita, consubstanciadas nas interações de nossa sociedade letrada.

Em relação à variedade lingüística, a norma culta é vista como uma variante, uma possibilidade a mais de uso e não exclusivamente como o único uso lingüisticamente correto e a única linguagem representante de uma cultura, pois o realce, nessa concepção de linguagem,

é a interação em diferentes acontecimentos discursivos sociais. E, como tal, instaura-se a relação dialógica e polifônica em contextos não imunes às variações e às diferenças existentes nas situações concretas de uso da linguagem. Conscientiza-se o aluno de que a fala e a escrita são modalidades, no âmbito da linguagem verbal, que apresentam semelhanças e diversidades relacionadas às especificidades advindas das diferentes condições de produção dos atos de falar e escrever.

O texto passa a ser concebido como unidade de ensino-aprendizagem, abrindo-se para o “diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros.” (GERALDI, 1997b, p. 22). Consideram-se as variações formais e discursivas que marcam diferentes tipos de texto como, por exemplo, os bilhetes, as cartas, as receitas, as narrativas, as notícias, os poemas, além de textos que se associam a outras linguagens, como é o caso das propagandas e dos quadrinhos. Para as produções, há um levantamento de idéias relacionadas ao assunto, com discussões que possibilitem argumentações a favor ou contra as idéias enfocadas. Nos textos, aparece a heterogeneidade de vozes que não reproduzem simplesmente a palavra dita pela escola ou as palavras alheias, mas a palavra do próprio aluno.

Os alunos são orientados para adquirirem capacidade comunicativa, tanto no que se refere ao domínio dos mecanismos básicos da linguagem, quanto à postura crítica da realidade. Em decorrência disso, o texto não é visto como um produto, mas como um processo, como um trabalho que deve ser explorado, exposto, valorizado e vinculado aos usos sociais.

Por outro lado, o professor não se impõe como avaliador e juiz dos textos dos alunos, mas como um representante do leitor a que o texto se destina. Ele age como um interlocutor, encarando o aluno como sujeito de seu discurso. Com esse procedimento, o professor

questiona, sugere, provoca reações, exige explicações sobre as informações ausentes no texto, contrapõe à palavra do aluno uma contrapalavra, refutando, polemizando, concordando e negociando sentidos mediante as pistas deixadas no texto. Tudo isso, para que o texto alcance o efeito de sentido proposto pelo autor. Exploram-se, nesse caso, as condições de produção dos textos escritos, reveladoras da funcionalidade da escrita.

Para isso, segundo Geraldi (1995), os alunos, colocando-se como sujeitos de seus discursos, precisam ter algo para dizer a alguém. Para dizer esse algo a alguém por escrito, o sujeito deve buscar os recursos mais adequados para a consecução de seu objetivo: que palavras e construções, que tipo de texto, que informações, etc., devem ser escolhidas e qual a organização desses elementos dentro do texto.

A sala de aula passa a ser um lugar de interação verbal, e o professor deixa de ser a única fonte do saber. Cruzam-se, aqui, os diferentes saberes, estabelecendo uma relação dialógica entre os conhecimentos. “Aceitar a interação verbal como fundante do processo pedagógico é deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos para programas de estudos elaborados no decorrer do próprio processo de ensino-aprendizagem” (Idem ibidem, 1995, p. 21). O trabalho pedagógico não se realiza em função de um programa preestabelecido; ele se presentifica no cotidiano escolar, atendendo às reais necessidades dos alunos na produção de conhecimentos.

Deve-se, portanto, buscar a coerência entre concepção de língua e prática de ensino, para que o ensino de língua deixe de demonstrar os fracassos que tem sido visíveis nas escolas. Por um lado há professores que apenas valorizam a língua padrão, por outro, aqueles que apostam no vale-tudo. Os resultados dessas práticas têm provocado um caos no ensino, porque há ainda a insistência no objetivo da escola em ensinar o chamado padrão culto, sendo que o seu papel seria o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que emanam a partir dela. Com base no conjunto de fundamentos acima explicitados, pode-se compreender

melhor algumas questões sobre o objeto de estudo e sua relação com a prática pedagógica escolar.

2 RETROSPECTIVA DO CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Este capítulo situa o curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa desde o contexto de expansão do Ensino Superior no Paraná até a atualidade e resgata as estruturas curriculares e as modificações que aconteceram no Curso de Letras dessa Instituição.

Por meio dos documentos examinados (atas e Projeto Político-Pedagógico), constatou-se que a partir de 1970, aproximadamente, a disciplina de Lingüística foi introduzida nos currículos e com ela novas práticas foram suscitadas. Com a reformulação do curso em 2003, ocorreram mudanças significativas quanto à teoria e a prática. Essas e outras modificações serão elencadas neste capítulo para entender e contextualizar o Curso de Letras da UEPG.

Primeiramente, há a necessidade de se situar algumas experiências universitárias brasileiras:

O ensino superior foi criado durante a permanência da família real portuguesa no Brasil de 1808 a 1821, a primeira organização desse ensino em universidade, por determinação do governo Federal, só apareceu em 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, pelo decreto nº. 14343 de 7 de setembro de 1920, durante o governo Epitácio Pessoa. (ROMANELLI, 2000, p.132)

Mesmo assim, em 1912, já havia sido criada a Universidade do Paraná que foi somente reconhecida oficialmente em 1946. Em 1927 surgiu a Universidade de Minas Gerais. Essas foram as únicas a serem criadas antes do decreto 19.851, de 11 de abril de 1931.

Com a instalação da Nova República em 1930 e com a criação do Ministério da Educação e da Cultura em 1931, a educação brasileira passou por muitas mudanças. Elas

ocorreram, sobretudo com a aprovação da Reforma Francisco Campos, na qual o ensino superior procurou desenvolver um modelo educacional. Segundo essa Lei fixaram-se os fins do ensino universitário de um modo geral:

Art.1º. – O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer ,enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da humanidade.

Promoveu-se então, a reestruturação da Universidade do Rio de Janeiro, incorporando-lhe novas unidades universitárias dentre estas a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Outras tentativas aconteceram para criar unidades integradoras. Foi a Universidade de São Paulo em 1934, também com a instalação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que objetivava romper o isolacionismo das faculdades .

Pela primeira vez, tentou-se implantar na estrutura das universidades uma unidade destinada às pesquisas puras, estudos científicos e literários. A tendência profissionalizante da instituição transformou a faculdade em centro de formação de professores.

Seguindo essa mesma idéia, no Paraná, foi criada em Curitiba, em 1938 , a Faculdade de Filosofia, a qual desenvolveu pesquisas em vários campos do saber: Letras, Matemática, História entre outros, além de formar profissionais para o exercício do magistério.

O Manifesto dos Pioneiros criticava o sistema educacional vigente que era de estrutura dualista (Ensino Primário e Profissional para os pobres e o Secundário e Superior para os ricos), propõe a substituição desse sistema por um unificado. Com relação ao ensino superior ele "deveria ser mais diversificado, organizando-se em cursos para as carreiras liberais e para profissões técnicas. (ROMANELLI, 2000, p.149), ou seja, o nível superior deveria se

organizar primando pelo ensino, pesquisa e extensão; e a unidade seria impossível de ser organizada se não houvesse a unidade de formação de professores, os quais, de todos os graus de ensino deveriam ter formação universitária e que esses profissionais "que das elites que ele prepare faça parte o professorado de todos o níveis" (idem, p. 149).

Até o início do Séc. XX, a formação de professores de língua materna, no Brasil era ligada à tradição filológica e gramatical. A implantação dos cursos de Letras deu-se a partir de 1930 e o curso estava inserido na Faculdade de Filosofia. Já em 1932 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova já apontava falha na estrutura universitária brasileira, pedindo a função de "edificação da ciência por meio da pesquisa, em lugar da simples acumulação da cultura e formação de profissionais" (ROMANELLI, 2000, p.151).

Somente no final da década de 40, iniciou-se a expansão do ensino superior no Paraná, pois até então esse funcionava apenas em Curitiba. Isso se deve a uma política de interiorização. Foram criadas no Paraná vinte faculdades entre 1949 e 1970, sendo elas de Filosofia, Direito e Ciências Econômicas, oito delas foram de Filosofia, Ciências e Letras.

Em Ponta Grossa, a instalação solene de ensino superior se deu durante o governo de Moysés Lupion, esse ato foi consolidado em 12 de novembro de 1949, no salão nobre do Colégio Estadual Regente Feijó. O professor Joaquim de Paula Xavier foi o nome indicado para assumir a direção da faculdade. No ano de 1950, a faculdade passou a aguardar autorização do governo para entrar em funcionamento que aconteceu em 30 de maio de 1950.

Depois de oficializado o funcionamento da Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Ponta Grossa, realizou-se o primeiro vestibular (Concurso de habilitação para os cursos de Geografia, História, Letras Neolatinas e Matemática), desenvolvido de 11 a 17 de junho de 1950. Os candidatos foram avaliados por meio de uma prova oral e escrita, sendo classificados os que obtinham nota 5,0 ou superior. Realizadas as provas do concurso de

habilitação, a aula inaugural aconteceu no dia 22 de junho de 1950, no salão nobre do Colégio Regente Feijó.

A organização da faculdade seguiu os princípios do decreto lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que no plano geral estabelecia a organização da Faculdade Nacional de Filosofia e seus programas de curso como modelo para o Ensino Superior no Brasil.

A maioria dos professores da faculdade eram bacharéis, somente dois eram licenciados: Dulce Nascimento Xavier (Língua e Literatura Francesa) e Paschoal Salles Rosa (Língua e Literatura Espanhola) os demais eram de outras áreas.

O ensino da Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Ponta Grossa foi aprovado em 1952. A instituição, em solenidade pública, no Teatro Pax, concedeu o grau de bacharelado às primeiras turmas, cujo paraninfo foi o Governador Bento Munhoz da Rocha Neto.

De acordo com a Ata da primeira solenidade de formatura da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, a colação de grau se deu aos treze dias do mês de dezembro de 1952 e a primeira turma de bacharéis em Letras Neolatinas consta dos seguintes nomes: Albina Firak Ferraz, Algacir Rinkoski Zanetti, Carlota Ferreira, Anastácia Streiki, Clayton Gonçalves, Fábio Fernandes dos Santos, Fany Faintyck, Gladys Contim, Gracita Balhana, Hildebrand Pedro Althaus, João Alves de Freitas, Luis Corrêa da Silva Reis, Nair Meira e Silva, Sygesmundo Kodilinski, Sílvio de Castro Schoenberg, Terezinha M. Guimarães, Teresinha Miranda, Zaide Blanski Ferreira. É importante salientar o nome de Teresinha Miranda, que foi formanda da primeira turma de Letras Neolatinas em Ponta Grossa e mais tarde foi professora de Didática dessa Instituição, juntamente com o professor Paschoal Salles Rosa.

Em 1953, o governo Federal promoveu o reconhecimento dos cursos de Geografia, História Matemática e Letras Neolatinas, com homologação do decreto nº 32142/53. Por meio

do decreto nº 322443/53, obteve autorização para funcionamento do curso de Didática que foi reconhecido em 1956.

Com o funcionamento do curso de Didática, a faculdade seguiu de perto o modelo que vigorava no Brasil, ou seja, o bacharel após estudar três anos os conteúdos específicos poderia se candidatar ao diploma de licenciado, cursando por mais um ano as disciplinas de Didática Geral/Didática Especial/Psicologia Educacional/Administração Escolar/Fundamentos Biológicos da Educação/Fundamentos Sociológicos da Educação.

Com a instalação do curso de Didática, a faculdade criou o Ginásio de Aplicação que, segundo o Decreto Lei n. 9.053/46, funcionaria no horário paralelo ao da faculdade com o objetivo específico de oferecer aos acadêmicos a oportunidade prática.

Na década de 60, com a aprovação da Lei 4024/61, os cursos passaram a nortear suas atividades pedagógicas por meio de currículos, ficando as atividades administrativas relativas ao desenvolvimento do curso a cargo dos órgãos instituídos. No caso do Curso de Letras seria o Departamento de Letras (Bruno Enei) e Departamento de Educação –Pedagogia e Didática (Antônio Armando Cardoso Aguiar e Paschoal Salles Rosa). A Lei 4024 /61 "cuidou ao mesmo tempo dos órgãos administrativos do sistema de ensino, dos fins, do direito à educação, da liberdade do ensino" (SOUZA, 1991, p. 60).

Segundo consta na ata da 3ª. reunião do Departamento do Curso de Letras de 29 de maio de 1964 sobre a seriação do currículo, aconteceram algumas mudanças no que diz respeito às práticas de ensino e aos estágios, pois o curso seguia o modelo vigente de três anos de disciplinas específicas e um de Didática, "contemplam no 3º. ano do curso disciplinas da área pedagógica como Didática e Prática de Ensino e Psicologia Educacional: adolescência e aprendizagem; no 4º. ano teria Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino."

A Ata da 27^a. reunião que se deu em 29 de novembro de 1966, já alertava aos professores das disciplinas teóricas para um problema que permeava os cursos de licenciaturas que é o de uma teoria que não estava relacionada com a prática :

Além dos professores do departamento tivemos a participação da professora Teresinha Miranda e do Professor Paschoal Salles Rosa, professores de Didática que solicitaram aos professores de Língua Portuguesa se possível em seus programas dar mais destaque a exercícios relativo à matéria ginasial, visto que nas aulas práticas os alunos de 3^o. e 4^o. anos tem sentido dificuldade na matéria.

Com a criação de vários departamentos na Faculdade de Filosofia, percebe-se que havia poucos encontros ou reuniões dos professores das disciplinas específicas com as pedagógicas e isso tudo leva a crer que as disciplinas de Prática de Ensino, Estágio e Didáticas não estavam amarradas com as específicas do curso.

A seriação foi aprovada em diversos cursos da faculdade, para se adequar à política do regime militar, de acordo com o decreto no. 14879 de 15 de maio de 1964. A reforma do ensino superior e depois no ensino de 1^o. e 2^o. graus foi uma estratégia de legitimação do regime militar, pois a educação nesse período seria um campo propício à divulgação da ideologia política vigente no país. A lei 4024/61 também possibilitou o estabelecimento de decretos e leis dirigidos ao ensino que visava a evitar a afirmação de organizações contrárias à filosofia do governo militar.

E para legitimar seu plano de ação, o governo em 1968, estabeleceu a reforma universitária por meio da Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968 que promovia a subordinação intelectual do sistema via dominação político-pedagógica.

A lei 5540/68 "exigia que o ensino superior passasse a ser ministrado preferencialmente em Universidades e só excepcionalmente em estabelecimentos isolados (ROMANELI, 2000, p.228). Firmou-se, então, uma política de aglutinação, de concentração

de esforços e recursos materiais e humanos para a obtenção de maior economia. A menor fração passou a ser o Departamento, o qual congregou disciplinas afins.

Devido a isso a implementação da UEPG nasceu da incorporação de faculdades isoladas: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, de Odontologia, de Farmácia e Bioquímica, de Direito, de Ciências Econômicas e Administrativa obedecendo a lógica de abrangências geopolíticas, fixada pelo Conselho Federal de Educação.

Para incorporar-se ao projeto pedagógico nacional, a UEPG reformulou seu regimento interno com base na lei 5.540/68 e o decreto lei 464/69, especificando os preceitos relacionados com a organização, a administração e os cursos de graduação compostos de ciclo básico e ciclo profissional.

Os cursos de graduação passaram a organizar-se como ponto de referência o currículo mínimo tendo como as disciplinas fundamentais comuns às áreas de estudo (obrigatórias), disciplinas complementares e obrigatórias sugeridas pela Universidade, para compor o currículo pleno; Complementares optativas de complementação de carga horária, disciplinas eletivas oriundas de outras áreas de cujos créditos serviram para concluir curso em andamento" (UEPG, 1972 , p.18).

Segundo Romanelli (2000, p.229), pode-se afirmar que a racionalização administrativa e a modernização conseguiram organizar uma estrutura universitária, com predominância das seguintes características:

- a) Integração de cursos, áreas, disciplinas;
- b) Composição curricular, que teoricamente atende a interesses individuais dos alunos pela presença em disciplinas obrigatórias e optativas e pela matrícula por disciplina;
- c) Centralização da coordenação administrativa, didática e de pesquisa;
- d) Cursos de vários níveis e duração diferente;
- e) Incentivo formal à pesquisa;
- f) Extinção da cátedra;
- g) Ampliação da representação de órgãos de direção a várias categorias docentes;
- h) Controle da expansão e orientação da demanda pelo planejamento da distribuição de vagas;
- i) Dinamização da extensão universitária.

Não é difícil perceber que apesar dos avanços ela continuou a organizar-se dentro de um currículo mínimo prefixado, com cargas horárias mínimas. Os cursos foram avaliados mais pelo seu número de horas-aula do que pelo conteúdo real, padrão cultural e das práticas que eles foram capazes de possibilitar aos alunos.

Na década de 70, com a centralização do ensino superior no Brasil, reforçou-se a burocracia, isso quer dizer que a modernização contida na lei 5540/68 ao inserir mecanismos de controle, provocou o distanciamento entre universidades e sociedade, pois atendia aos objetivos pedagógicos do regime militar. Prova disso foi a introdução da disciplina de Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB) nas licenciaturas com base no decreto lei 869, de 12 de setembro de 1969. Inclui em seus currículos a disciplina de Educação Moral e Cívica sob a forma de EPB, complementando-se em 1972 com a substituição do regime seriado pelo regime semestral de créditos.

A adoção de um currículo pleno pela UEPG, sugerido pelo Conselho Federal de Educação por ocasião da implantação do sistema de créditos passou a destinar uma carga maior às disciplinas de conteúdo, pois com a semestralização estabeleceu-se que as disciplinas de formação pedagógica deveriam ser oferecidas ao longo de cinco semestres e não ao final do curso como era até aquele momento. A redução da carga horária para disciplinas pedagógicas e de prática de ensino da estrutura abriu espaço para a carga horária de EPB com duas aulas semanais.

A concepção de linguagem contemplada até o momento se instalava entre o estruturalismo mais tradicional e as orientações da Gramática Gerativa. No estruturalismo o sistema lingüístico era visto como fechado e as estruturas próprias da modalidade escrita vistas como prioridade e isso refletia na formação de professores, cuja abordagem de ensino recaía fortemente na gramática tradicional.

Segundo Matêncio (1984 p. 74), foi exatamente neste período, em 1964 quando ocorreu uma reforma no Curso de Letras no Brasil:

que a Lingüística começou a ser ministrada, junto com outras disciplinas consideradas básicas na formação de professores de Língua Portuguesa. Só então o estudo de Literaturas em Língua Portuguesa começou a ganhar espaço ao lado de outras línguas e literaturas na formação de professores.

Para esse autor, a obrigatoriedade da lingüística não representou mudanças imediatas na formação de professores de língua materna, porque não havia lingüistas para ministrar a disciplina. Muitos pesquisadores da época sugeriram a criação de cursos intensivos e a contratação de professores estrangeiros para suprir a necessidade da obrigatoriedade da lingüística. Somente no início de 1980, a universidade ampliou seu papel na formação de professores. Surgiram cursos de reciclagem e começaram a aparecer publicações com reflexões teóricas sobre a linguagem. Essas modificações interferiram nos referenciais teóricos utilizados para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, pois modificaram a visão da construção do conhecimento lingüístico pela criança, da relação entre as variantes padrão e não-padrão e os mecanismos pelos quais os sujeitos constroem as relações de interação .

Em 1971, houve alteração no currículo de Letras, segundo consta na Ata da 43ª. reunião do Departamento de Letras, no dia 30 de outubro de 1970: a disciplina de EPB foi adotada nos quatro anos do curso, a Disciplina de Lingüística seria ministrada no 1º. e 2º. anos com três horas-aula e quanto à disciplina de Prática de Ensino da Língua permaneceriam no 3º. e 4º. anos. Porém, há de se destacar que nessa grade, no 1º. ano havia a disciplina de História e também a disciplina de Introdução Histórica dos estudos Literários que proporcionavam ao acadêmico de Letras um suporte cultural mais amplo de contextualização histórica para trabalhar com Literatura.

Convém salientar que a retirada dessas disciplinas aconteceu quando ocorreu a reestruturação da carga horária e redistribuição das disciplinas para o regime semestral. Isso se deu em 1974, quando o currículo ficou dividido em disciplinas fundamentais, do Currículo Mínimo, complementares obrigatórias e optativas, ficando a Disciplina de Prática de Ensino com apenas 45 Horas.

Em 1978, elaborou-se um novo Currículo para atender as seguintes alterações: “não haverá mais Laboratório como Disciplina e sim como meio auxiliar das Disciplinas de metodologia e Prática de Ensino e seus respectivos estágios seriam realizados no último período do curso e a lingüística seria aplicada ao Português e Francês”. (Ata da 111ª. reunião 26/08/1978)

A Ata n. 147 de 15 de março de 1984, objetiva a implantação de um currículo para a nova licenciatura em letras (Licenciatura em Língua Portuguesa e Licenciatura em Língua Inglesa), ainda em regime semestral com seus Estágios e Metodologia e Prática de Ensino nos últimos períodos do curso.

Somente em 1989 foi encaminhada a proposta para o currículo do regime anual contemplando as três licenciaturas (Licenciatura em Língua Portuguesa, Licenciatura em Língua Estrangeira Moderna e Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna).

A aprovação do retorno do regime seriado anual em 1989, estabeleceu normas gerais para todos os currículos dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Essa reestruturação forneceu novos moldes à educação, alterando inclusive o ano letivo de 180 dias para 204. Foi introduzida a disciplina de Fundamentos da Educação, na categoria complementar obrigatória, e a obrigatoriedade do acadêmico de desenvolver ao longo do curso atividades essenciais à formação profissional correspondentes a 5% (por cento) da carga horária total do curso.

Conforme o processo nº 2145 de 1989, "além do ciclo básico, o curso de licenciatura em Letras comporia outras disciplinas, perfazendo um total de 2516 horas-aula, distribuídas no mínimo de 4 anos e no máximo em seis anos." Esse regime seriado anual vigorou em 1990.

O Ensino Superior também ficou a mercê da política educacional, tanto a que para resolver problemas de ordem financeira e racionalizar serviços e recursos humanos.

Nesse retorno ao regime anual, o Estágio Supervisionado seria desenvolvido na disciplina de Metodologia e Prática de Ensino em conformidade com o regulamento aprovado pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão.

Cabe salientar que a ementa da disciplina de Metodologia e Prática de Ensino desde 1990 quase não se alterou e previa os conteúdos a seguir:

Metodologia e Prática do Ensino do Português 1 (68 horas)

Objetivos de ensino do português. Concepções vigentes no ensino do Português . Métodos e Técnicas de ensino de português. Habilidades específicas para o ensino de português, material didático específico. Planejamento didático específico. Modalidades específicas de avaliação . Investigação da realidade educacional da comunidade.

Metodologia e Prática do Ensino do Português II (136 Horas).

Contato com a realidade educacional , elaboração de projeto para atuação nas escolas da comunidade. Intervenção nas escolas da comunidade.

Em 1997, a ementa foi acrescida apenas da palavra literatura, os objetivos eram para o ensino do português e literaturas. Nessa época houve uma adequação curricular que visava atender a obrigatoriedade de 300 horas de prática de ensino na formação docente conforme o artigo 65 da Lei 9394/96.

Nas habilitações, Português e Literaturas da Língua Portuguesa/Inglês e Literaturas correspondentes consideradas Licenciaturas Simples, a matéria de Prática de Ensino foi proposta com três disciplinas, que somam 306 horas, sendo duas da metodologia específica e a terceira, Laboratório de Recursos Didáticos e a carga de Metodologia I passa para 68 para 102, com alterações da ementa e na Metodologia II não houve mudanças na carga horária, a

disciplina de recursos passou do elenco das optativas para o elenco das disciplinas do currículo mínimo. Nas habilitações duplas: Português /Inglês, Português /Espanhol, Português /Francês a prática de Ensino está sendo proposta com cinco disciplinas que somam 476 Horas.

A implantação das habilitações Português/Espanhol e Português/Francês em 1996, teve com incentivo a aprovação no Congresso Federal de um substitutivo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresentado pelo professor Darci Ribeiro, que permitiu a inclusão de duas línguas estrangeiras nos currículos de Ensino Fundamental e Médio.

2.1. Reformulação Curricular

Somente em 1999, o Ministério da Educação do Brasil, enviou às Instituições formadoras de educadores um documento chamado "Subsídios para a Elaboração de Propostas de Diretrizes Curriculares Gerais para as Licenciaturas", que visava a ser contribuição às Licenciaturas na sua caminhada de repensar os currículos à luz dos artigos da nova LDB. Esse texto traz a síntese da apropriação oficial, nas esferas governamentais, da leitura e discussão feitas na área acadêmica, no decorrer dos últimos anos, acerca do papel fundamental da formação dos educadores nas propostas progressistas de mudança da educação nacional.

Analisando o documento observa-se que seus redatores têm amplos conhecimentos das proposições mais atuais no que se refere à formação de professores.

Os pressupostos descritos naquele texto indicam claramente a necessidade de formação de parcerias, entendidas como operações cooperativas entre instituições diversas de educação, propondo a feitura de trabalho conjugado entre as instituições de formação de professores com as escolas da rede como esclarece o documento:

Com relação aos estágios e atividades complementares, é imprescindível que se criem dispositivos de articulação entre o trabalho do ensino superior e o trabalho das escolas do sistema de ensino, como por exemplo, o estágio planejado e acompanhado pelas duas instituições e a criação da figura do 'professor formador' (1999, p. 12).

Esta é uma proposição contemporânea, com profundas implicações positivas quando se pensa na importância da inserção do licenciando na vida prática de sua futura profissão. Mas, ao mesmo tempo, pressupõe um embasamento teórico prévio consistente para a interpretação da realidade observada, o que não é usual de encontrar nos jovens ingressantes nas licenciaturas e muito menos se formados em Instituições que não ofereçam condições concretas para tal.

O próprio texto legal, agora discutido, aponta para a necessidade de um maior suporte na formação da cultura geral dos alunos das licenciaturas, ao afirmar que se faz necessário o desenvolvimento de atividades, durante a formação inicial dos docentes que aprofundem o conhecimento destes sobre a dimensão cultural, social e política da educação. Afirma que esta dimensão e seus conteúdos são importantes fontes de compreensão da natureza social da prática educativa e ajudam o docente a considerar as dimensões culturais, sociais e políticas implicadas no processo de aprendizagem; com isto desenvolve de forma autônoma seu papel político de educador (MEC, 1999).

No capítulo "Subsídios para análise dos cursos em andamento", um dos pontos enfocados indica a diferença notável que existe quanto à formação pedagógica em relação à formação específica dos licenciandos. Esta é praticamente uma característica histórica, a composição 3+1: três anos de formação da especialidade, seguida de um ano de formação pedagógica, que costuma configurar a grade curricular das licenciaturas.

Nas grades curriculares em vigor na Licenciatura em Letras, e em outras, encontra-se muitas vezes não mais a perspectiva de 3 mais 1 ano de estudos. Mas o peso 3 para 1 diluído ao longo dos cursos de graduação, ou seja, continua a situação de uma carga horária três vezes

maior para a formação das disciplinas específicas da licenciatura em relação às disciplinas de estudos pedagógicos. Estas configurações são apresentadas como "inovadoras" pelo fato de haver a dispersão destas cargas no decorrer dos diversos anos de formação e o abandono das pedagógicas concentradas ao final do curso conforme o modelo clássico. Esta proporção, quase sempre um a constante, leva a questionar sobre a obrigatoriedade das 300 horas de práticas pedagógicas apresentadas pela Lei 9.394/96 e atualmente sobre a carga ainda maior proposta nas resoluções 1 e 2 do CNE/CP de 2002, e de que maneira os novos currículos desenvolverão estas atividades.

Conforme os próprios documentos oficiais, os professores da formação pedagógica, deveriam repensar suas parcerias com as Instituições que desenvolvem as áreas específicas para, em conjunto, desenvolver estas 800 horas de formação pedagógica (400 de práticas acrescidas de 400 de estágio curricular supervisionado) em uma proposta que contemple uma visão mais integral e integradora do que venham a ser os papéis do professor da escola. Enfatiza-se o plural da questão, pois a exigência cada vez maior da inserção do professor nas atividades gerais da escola e da comunidade que a forma, determina que este tenha uma formação bem mais abrangente do que a atualmente oportunizada. E isto também está proposto no documento analisado sob forma de interrogante:

A formação específica fica circunscrita ao exercício da docência ou trata, também, das demais dimensões da atuação profissional como a participação no projeto educativo da escola e a produção de conhecimentos pedagógicos? (MEC, 1999, p. 4).

O documento refere-se também à questão do qual tipo de modalidade de comunicação em sala de aula é priorizado: se a convencional ou a baseada em seminários, palestras, oficinas, etc. Nesta perspectiva sugere tratar-se de simular situações-problemas ou então trazer a prática dentro da sala de aula dos licenciandos.

A dúvida que fica frente a esta proposta é de qual leitura do mundo externo é feita neste trabalho, qual epistemologia embasa esta proposta, a da racionalidade técnica ou da racionalidade prática?

Sinteticamente apresentando: na racionalidade técnica a visão de mundo fundante é a do professor visto como um técnico especialista que aplica rigorosamente, em sua prática diária as regras advindas do conhecimento científico acrescidas daquelas do conhecimento pedagógico. Por sua vez, na racionalidade prática pensa-se no professor como um profissional autônomo, reflexivo, que toma suas decisões e é criativo durante sua ação pedagógica. Esta ação pedagógica vista como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. Nesta perspectiva a prática não é apenas “o lócus da aplicação de um conhecimento científico e conhecimento pedagógico, mais espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são constantemente gerados, e modificados” (PEREIRA 1999, p. 113).

O conjunto das propostas do documento oficial aponta para esta última visão de mundo como apresentado, por exemplo, pela assertiva seguinte: "A competência profissional do professor é sua capacidade de criar soluções a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta" (MEC, 1999, p. 10).

Ao pensar a educação como possibilidade de emancipação, autonomia, ao mesmo tempo em que se acredita na importância do desenvolvimento da capacidade de produção coletiva para a configuração de um mundo mais humano e mais justo, é condição fundamental trabalhar nos cursos de formação de educadores tendo como norteadoras as competências acima.

Em um mundo, no qual as características individualistas são colocadas em primeiro plano, as competências sugeridas lembram a importância e a urgência em trabalhar com os futuros professores não somente a questão do desenvolvimento, mas de projetos tanto na área

de estudos quanto de vida. Este desenvolvimento é pensado de maneira ampla, com a oportunização de abertura de perspectivas de cultura e conhecimento que transcendam o vivido quotidianamente pelo aluno, futuro professor, pela mudança de hábitos como os de leitura e os de escrita.

É colocada em uma posição de relativo ceticismo frente a essas propostas, devido às imensas dificuldades financeiras com as quais os alunos das licenciaturas vivem, bem como saber que estas dificuldades tendem a seguir pelo decorrer da vida deste licenciando/licenciado pelas condições reais do mundo do trabalho que ele tem e terá de enfrentar.

Enquanto o governo, que apresenta as propostas, não rearticular suas políticas de incentivo aos docentes, de maneira ainda mais consistente do que atualmente o faz em seus programas de apoio à educação, acredita-se ser absolutamente fundamental desenvolver estas capacidades durante o período formativo dos licenciandos, sem perder de vista a dura realidade das condições de trabalho com que a maioria deles terá de se defrontar durante suas carreiras, pois no Brasil os professores que trabalham nos sistemas públicos estão em maior número. E, é no sistema público que estão as maiores carências e dificuldades para o exercício da profissão docente.

Por outro lado, as propostas oficiais alertam para a importância de que as competências pessoais devem ser pensadas em uma perspectiva de coletividade, solidariedade, compartilhamento e comprometimento. O fazer pedagógico progressista exige a presença dessas qualidades. Aqui está o "verniz" progressista dos documentos, pois pouco ajuda um professor profissionalmente bem desenvolvido, se sua atividade caracterizar-se pelo individualismo possessivo, egoísta.

Somente um professor empenhado em sua função, comprometido socialmente, solidário com as demais pessoas que com ele forma a coletividade escolar, tem possibilidade de desenvolver seu trabalho educacional na ótica progressista contemporânea.

Os Subsídios do MEC sugerem diretrizes para o desenvolvimento das licenciaturas que levem em consideração diversos âmbitos de conhecimento profissional: o conhecimento experiencial e o conhecimento contextualizado.

No VII capítulo, "Estágios e atividades complementares (articulação teoria-prática)" do documento do MEC, encontra-se proposta, sugerindo que o estágio se dê já a partir do primeiro ano e ao longo de todo o curso. Quanto à grade curricular, o documento sugere um desenvolvimento em espiral, o que sem dúvida só será possível através da articulação dos diversos professores formadores, tanto os da especialidade quanto os das pedagógicas, o que ainda parece difícil de ser alcançado.

Há a importância do trabalho coletivo visto não só como intrainstitucional, mas basicamente como interinstitucional, percebido aqui como a articulação entre os formadores da especialidade com os formadores das matérias pedagógicas.

2.2 Inovação no curso de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

A formação de professores no Brasil entra no século XXI trazendo a necessidade de reflexões quanto a sua operacionalização, em decorrência dos problemas internos detectados nos últimos anos bem como das propostas governamentais mais uma vez explicitadas, agora através das resoluções números 1 e 2 de 2002 do CNE/CP.

Põe-se em jogo a necessidade de os cursos de formação de professores, as licenciaturas mais especificamente, adequarem-se às normas estabelecidas tais como carga horária dilatada para as atividades de estágio curricular, integração maior com o sistema de

ensino bem como repensar as disciplinas visando a uma aproximação entre as de cunho pedagógico com aquelas de formação da especialidade.

Foi encaminhado em 2003 à Secretaria da Reitoria da UEPG o processo 4873, que propôs a reformulação curricular do Curso de Letras com base na Resolução CNE/CES nº. 18 de 13 de março de 2002, (tal proposta estabelece as diretrizes curriculares para o Curso de Letras).

A carga horária do curso passa a ter um total de 3124 horas distribuídas conforme a resolução CNE/CP nº. 2 de 19 de fevereiro de 2002:

- a) 408 horas de prática como componente curricular vivenciadas ao longo do curso;
- b) 408 horas de estágio supervisionado a partir da segunda metade do curso;
- c) 2108 horas para conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- d) 200 horas para outras formas de atividades acadêmicas científico-cultural.

A turma de Licenciatura em Letras que ingressou na Universidade Estadual de Ponta Grossa em 2004 já está inserida nessa reformulação. A novidade é que essas turmas que ingressaram a partir de 2004 têm em seu currículo as disciplinas práticas desde o 1º. ano do curso e não existe mais a licenciatura simples. O acadêmico deverá escolher uma língua estrangeira para cursar durante os quatro anos (espanhol, inglês ou francês). O Estágio Supervisionado de Língua Materna constará de 204 horas no 3º. ano e o Estágio Supervisionado em Língua estrangeira será no 4º. ano, com 204 horas.

Com relação às Disciplinas Práticas do curso, elas acontecerão durante os quatro anos como componente curricular. No 1º. ano a carga horária é de 136 horas e o tema é Leitura e Produção de Texto; no 2º. também com 136 horas cuja temática é a Cultura Oral; no 3º. ano a temática gira em torno da literatura com 68 horas e no último ano com o tema Comunicação com 68 horas.

De acordo com o projeto pedagógico do Curso de Letras (p.13), "a prática aparece como componente curricular e adquire o papel central/eixo do currículo, assumindo-se como lugar de aprendizagem de construção do pensamento prático do futuro professor".

Faz-se necessário aqui explicitar a ementa das Práticas do Curso de letras da UEPG, cuja:

(...) característica principal é a sua dupla articulação com as disciplinas respectivas das séries e com a prática que se sucede, de modo, que ao chegar na 4ª série, o futuro profissional tenha subsídios suficientes para reconhecer o que existe em termos de realidade ampla e restrita cultural e educacional, e o que pode ser transformado através de ação reflexiva, crítica e intencional solidamente constituída (Projeto Pedagógico do Curso de Letras, 2003, p. 15).

Ementas das Práticas I, II, III e IV (Práticas como Componente Curricular)

Prática I: Leitura e Produção de Texto

Desenvolvimento de projetos de leitura, tradução, análise, produção e encenação de textos verbais e não verbais, direcionados para a prática pedagógica do ensino Fundamental e Médio. As atividades deverão resultar em produção de trabalho escrito individual e coletivo.

Prática II: Cultuar- Oral

Proposição de seminários abordando aspectos sócio culturais relativos à oralidade, estabelecendo correlações entre a realidade escolar e social mais ampla. As deverão resultar em trabalho escrito e análise das produções escritas nas disciplinas práticas.

Prática III- Literatura.

Organização de oficinas voltadas para a formação do leitor e do produtor de textos literários. Propostas de abordagem da literatura no ensino Fundamental e Médio. As atividades deverão resultar em produção de trabalho individual ou coletivo.

Prática IV - Comunicação

Elaboração, desenvolvimento e adequação dos trabalhos escritos pelos acadêmicos nas séries anteriores, em forma de artigos que possam ser explorados no ensino da língua, buscando evidenciar as interfaces da comunicação e da educação. Publicação de artigos.

À partir da exposição da ementa das Práticas, pode-se perceber que sua função maior é formar o professor pesquisador, reflexivo dentro de um processo de investigação na ação, mediante o qual o acadêmico submerge no mundo mais complexo, no qual está inserida a escola.

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer

9/2001, ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica.

Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o Estágio Supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador.

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional (Parecer CNE/CP 9/2001, p. 22).

Elucidadas algumas questões sobre as práticas do curso, segue um comentário de uma Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, que leciona a disciplina de Metodologia e Prática de Ensino (grade anterior), sobre como é encarada a prática de ensino neste contexto.

Primeiramente tem o aspecto legal, essas reformulações aconteceram na verdade porque muitas coisas estavam erradas e as mudanças aconteceram por exigências legais. Não sei se estariam acontecendo se não fossem as exigências legais, porque há uma série de resistências com relação à prática, pois até então a questão dos estágios era uma exigência, nós que trabalhamos com estágios não permitimos que esse estágio seja apenas uma prática utilitária (Professora MP1).

Outro professor da mesma área revela certa preocupação com relação à reformulação que está acontecendo, como fica claro na opinião abaixo:

A mudança que está acontecendo no 1º. ano me assusta muito, porque fica aquela coisa do experimental, do será que vai dar certo! Se não der a gente muda. As coisas não são assim. Melhorar o que temos, essa seria a melhor solução (Professor MP2, 2006).

As reformulações que permearam a estrutura administrativa e didática da Universidade, mais precisamente do curso de Letras, foram advindas da Legislação Federal e Estadual, por certo determinaram políticas universitárias, que comandaram a Instituição. Mesmo conferindo-lhe autonomia didática, as decisões tomadas foram pautadas em determinações do Conselho Federal de Educação, atualmente Conselho Nacional de Educação, exceto algumas alterações didáticas como troca de nome de disciplinas e seus desdobramentos promovido pelo colegiado.

Mudanças causam certa desordem e muitas vezes desestabilizam, porque se precisa ser mais criativo, ousado, e, principalmente, livra das amarras de uma concepção de práticas tradicionais, que impregnaram o ensino em todos os níveis de escolaridade até os dias de hoje. Constata-se que sua influência persiste com mais intensidade no Ensino Superior, no qual os procedimentos didáticos revelam uma visão de conhecimento, de ciência de saber escolar fixa, verdadeira, inquestionável. O método de ensinar resume-se na capacidade docente de explicar conceitos, tomados como verdades absolutas e não associados à realidade educacional.

Porém, na reformulação, dentro dos princípios norteadores do Curso de Licenciatura em Letras, a estrutura do curso foi idealizada de maneira progressiva, de forma que possibilite ao futuro professor o conteúdo específico, pedagógico, e as práticas. Por isso a visão de linguagem do PPP do Curso de Letras está situada no emaranhado das relações sociais, a formação em línguas e respectivas literaturas contemplarão as múltiplas perspectivas epistemológicas, isto é, considerar-se-á a origem, as formas e possibilidades do conhecimento (2003, p.5). Envolvendo o processo histórico de produção de conhecimento (teoria), a prática pedagógica, a pesquisa, e mantendo diálogo como os Ensinos Fundamental, Médio e Superior de Ensino.

3 PROFESSORES FORMADORES: CONCEPÇÃO DE ENSINO DE LINGUAGEM

Hoje, construir uma escola diferente implica em um compromisso com a transformação do modelo tradicional de formação docente, e não se pode exigir que docentes realizem em suas aulas conteúdos que não viram aplicados na formação inicial.

Há a necessidade de se pensar mais em formação que mero treinamento. Os cursos de formação inicial, em vez de receitas, deveriam buscar uma formação integral, não limitada a uma simples transferência de conteúdos, métodos, técnicas; mas sim orientar para àquilo que se pede que os docentes alcancem com seus alunos: aprender a pensar, a refletir criticamente, a identificar e resolver situações problemas, a investigar, a aprender, a ensinar.

Segundo Gadotti,

(...) é preciso que tornemos os cursos de formação de educadores verdadeiros laboratórios de análise da sociedade em que vivemos e não apenas a local, mas a nacional e a internacional. Vivemos a era da aldeia global. Com muito mais razão do que no passado, podemos hoje dizer que tudo se liga a tudo. É assim que começaremos o papel da educação e o nosso próprio papel. Entenderemos de educação ao entendermos o homem concreto, suas necessidades básicas e suas privações. É preciso muito trabalho, esforço coletivo e organizado, coeso e consciente. Quanto ao resto, é na prática que encontraremos a necessidade de recorrer a análises teóricas para melhor compreendê-las. E não faltarão apelos ao aprofundamento das questões que a vida suscita a cada momento (1998, p.89).

A prática é geradora de conhecimento, é ela que ensina a pensar, refletir e a fazer e fica evidente o modo como foi desenvolvida nos cursos de formação não é suficiente para que o profissional da educação desempenhe uma prática pedagógica consciente que leve à transformação de si próprio e daqueles que estão sob sua responsabilidade. Ainda parafraseando Gadotti, é na prática da educação que o educador se educa.

As palavras teoria e prática possuem significados extremamente diferentes e isso induz a uma separação ou uma oposição entre esses dois vocábulos. A dicotomia entre teoria e prática não é uma questão nova e esteve sempre presente ao longo da história começando pela filosofia ocidental

Segundo Vasquéz (1977), para Platão e Aristóteles a atividade prática material é o trabalho, considerado em sua época no mundo grego como atividade indigna dos homens livres e próprios dos escravos. A teoria se bastava em si mesma, sem necessidade de ser aplicada ou de subordinar-se à prática.

Os homens livres (filósofos ou políticos) só poderiam viver no ócio, entregues à contemplação ou à ação política, o trabalho físico era a cargo dos escravos. Porém, mais tarde Platão teve a consciência de que a teoria deva ser prática; de que teoria (pensamento) e a prática (ação) devem manter-se unidas e o lugar dessa unidade é a política. A teoria é um saber de salvação meio pelo qual o homem se liberta da matéria e se realiza como ser humano e também porque a teoria se ajusta à prática. Admite que a teoria possa ser prática e reconhece a práxis política. Tanto para Platão como para Aristóteles o homem só se realiza verdadeiramente na vida teórica.

A palavra prática vem do grego com sentido de agir, de realizar e fazer. É a ação que o homem exerce sobre as coisas. Teoria também vem do grego e significava a viagem de uma missão festiva aos lugares do sacrifício de onde vem o sentido de teoria como observar, contemplar, refletir, estudar.

De acordo com Vasquez (1977, p.4), a palavra prática é a atividade humana no sentido estritamente utilitário e pejorativo de expressões como as seguintes: homem prático, resultados práticos, profissão prática. Para o autor, é necessário libertar-se desse significado e empregar o termo práxis que é a atividade humana que produz objetos sem que por outro lado essa atividade seja concebida com caráter estritamente utilitário que se infere do prático na

linguagem comum. "Práxis é a atividade humana transformadora da realidade natural e humana" (VASQUEZ, 1997 p.32).

Sabe-se que o progresso humano se deu a partir de necessidades práticas do homem. Por outro lado, a teoria tem como finalidade a prática no sentido da "antecipação de uma prática que ainda não existe" (VASQUEZ, 1977, p.233).

A prática implica ainda em um grau de conhecimento da realidade que pode vir a transformar ou das exigências que busca responder. O conhecimento da realidade é fornecido pela teoria. Por ser transformadora da realidade a prática é criadora, ou seja, diante de situações e necessidades ela cria soluções para os problemas.

Vasquez denomina dois tipos de práxis, a espontânea que corresponde a uma práxis não criadora, repetitiva, mecânica; e a práxis reflexiva que corresponde plenamente a uma práxis criadora.

Ter consciência da práxis significa ter uma finalidade:

Consciência prática significa igualmente: consciência na medida em que traça uma finalidade ou modelo ideal que se trata de realizar, e que ela mesma vai modificando, no próprio processo de sua realização, atendendo às exigências imprevisíveis do processo prático (VASQUEZ, 1977, p.283).

Nas idéias de Vasquez pode-se assinalar que não existe teoria sem prática e vice-versa: "a consciência prática só qualifica a consciência na medida em que seus produtos ideais se materializam não qualifica a que se desenvolve uma atividade teórica, à margem da prática ou não corresponde de imediato às exigências de um processo prático" (1977, p. 283).

A preocupação com a prática pode se tornar um mal entendido quando se antagoniza com a teoria ou vice-versa; ou seja, quando uma delas é vista como prioridade, relegando à outra um caráter de mal necessário. Ao se considerar que uma é mais importante que a outra estará se fazendo uma separação, na qual uma terá vida própria em relação à outra e automaticamente uma delas adquirirá status diferente.

A desvinculação da teoria com a prática a transforma em mero palavreado, que Paulo Freire nomeou de "verbalismo". A crítica em relação à teoria não é a teoria em si, mas é a palavra sem compromisso com a realidade.

Por outro lado a prática, tomada como auto suficiente não passa de mera técnica. Na universidade é impossível ensinar todas as possíveis técnicas de todos os possíveis contextos em que o acadêmico irá se inserir. Neste caso, o aluno terá de possuir as condições mínimas e necessárias para que possa desenvolver a habilidade para quando se deparar com o novo, saiba avaliá-lo, julgá-lo, apreendê-lo e modificá-lo de acordo com a realidade na qual está inserido, isto é, deverá buscar a sua autonomia para não ser um simples repetidor de técnicas incapaz de criar coisas novas.

Quando se observa a teoria e a prática em íntima relação, se dissipa a dicotomia; a teoria não se torna verbalismo nem a prática em automatismo. Dessa forma, na visão de Paulo Freire, a teoria implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo plenamente, praticamente.

O estar em relacionamento que dá o caráter dinâmico da transformação tanto da teoria quanto da prática, não se pode considerá-las independentes, pois estaria relegando-as ao estatismo, inércia, imobilismo. A teoria é feita de conceitos que são abstrações da realidade, somente pode ser compreendida uma situação concreta se houver a capacidade uma aproximação com a realidade manifestada por meio de um conceito abstrato. Abstrair não é fugir da realidade, mas nela se inserir, portanto não se deve privilegiar a teoria ou a prática. Deve-se sim, privilegiar a teoria e a prática, se o desejo for a transformação, a criação e a autonomia.

Nos programas de formação inicial de professores há uma tendência forte de favorecer a aquisição de conhecimentos acumulados, autores de renome, sem se preocupar em favorecer instrumentos para a intervenção na prática educacional. A teoria é vista como verdade

absoluta em que é esvaziada da prática. Sabe-se que nos currículos antigos era dada a ênfase às disciplinas teóricas, conforme salienta o professor (MP1) da UEPG em sua entrevista:

Acho que sim. Na grade antiga sim, na grade nova não é para existir. Tanto que metodologia está nos dois últimos, parte-se do princípio que ele vai ter um embasamento teórico para depois ter o embasamento prático, ou então levar estes conteúdos teóricos para a parte prática pedagógica.

Hoje, por outro lado, com as reformulações deve-se ter cuidado para não tender a enfatizar as disciplinas práticas e esvaziar a teoria.

Nos currículos atuais vê-se a necessidade de fazer a teoria e a prática como núcleo articulador da formação do educador como assevera Candau "os dois pólos devem ser trabalhados simultaneamente, constituindo uma unidade indissolúvel" (2001, p. 68).

A maioria dos professores teve nos seus cursos de graduação uma formação pautada e derivada da especialização, cada disciplina que cursou tinha função em si mesma, sendo assim avaliada. A partir dessa visão, Britto, enfoca que:

(...) a característica fundamental da sociedade industrial é a dispersão, a multiplicação e a segmentação do conhecimento, consequência inevitável da especialização das atividades científicas e técnico-profissionais. Rodeado de tecnologia, o homem moderno sabe até fazer funcionar este mundo, mas não sabe como funciona (2004, p.15).

Sem haver um entrelaçamento curricular das disciplinas, cabia ao aluno fazer as sínteses de que fosse capaz, num processo que geralmente culminava num estágio, quando então deveria fazer da síntese a aplicação de toda a teoria estudada nas diferentes disciplinas, ficando sempre o estágio (prática) ao final do curso.

Juntamente com essa formação universitária básica, reforçou-se a visão de que o conhecimento científico é neutro, verdadeiro em si cabendo ao sujeito apreendê-lo com a máxima objetividade, sem a interferência de valores. Na educação, a retalhação da ciência em

disciplinas isoladas e autônomas em relação aos fenômenos e aos problemas da realidade, gerou uma perda da visão de totalidade e do significado social e humano do conhecimento, dissociando a teoria e a prática como evidencia a fala do professor (MP1) quando questionada a respeito da fundamentação teórica do Curso de Letras estar voltada para a prática:

Eu acho que não, alguns professores, como eu disse lá no início, tentam fazer esta ponte entre teoria e prática. Mas a maioria trabalha a teoria e deixam a prática por conta da disciplina da metodologia nos últimos anos. Aí entra na concepção do que estamos formando? Estamos formando Bacharel ou estamos formando licenciados? O nosso curso é de licenciatura, portanto é um curso ¹para formação de professores, você forma professor desde a primeira série, você não forma professor nas duas últimas séries. Querendo ou não ele será professor, então desde a primeira série ele deverá ser formado para o exercício do magistério, o que se supõe que seja o exercício do magistério, a aplicação da teoria na prática pedagógica do professor.

Outro professor (MP2) formador, da Instituição, complementa a fala acima observando que falta aos alunos conhecimentos básicos e como isso se manifesta na dinâmica do curso:

Nós temos que pregar a fundamentação teórica voltada para a 5^a a 8^a e 2^o graus¹. E isso é que nós buscamos aplicar para que eles apliquem lá fora. Às vezes eu tenho que trabalhar questões de conteúdos por que eles não tiveram o conteúdo básico. O que a gente sente falta são os conteúdos bem básicos, bem simples. Nem no fundamental, nem no médio tiveram. Chegam à universidade também não tem. Pula uma fase para um nível mais alto e daí aquela coisa simples acaba sendo um entrave na hora das questões metodológicas. Um exemplo claro são os conhecimentos históricos, nós sabemos que para trabalhar coma literatura deve-se ter uma contextualização histórica bem formada. Eu não admito que no curso de letras não tenha uma disciplina histórica que fale de história do Brasil e a relacione a questão cultural e social do Brasil que é tão rica. Como questões do Rio Grande do Sul extremamente diferente do Nordeste, porque não tivemos e não sabemos. Então teríamos que ter essa questão para poder entender questões folclóricas, regionais. Ex.: trabalhar Guimarães Rosa e não saber nada de Minas (Geografia e História).

¹ 5^a a 8^a. séries correspondem, hoje, ao Ensino Fundamental e 2^o. Grau, ao Ensino Médio.

À universidade cabe tratar o conhecimento científico transformando-o em saber escolar, fazendo com que a síntese apresentada nas disciplinas em ação interdisciplinar traduzida para um nível de apreensão dos acadêmicos e efetivada em práticas pedagógicas que garantam a aprendizagem. Para isso, busca-se uma mudança nas formas de organização de seus currículos que supere as características da ciência fragmentada que vêm apresentando, herdadas de modelos tradicionais e avance para processos que promovam a integração das disciplinas teóricas e instrumentais.

Ainda nessa perspectiva teórico-prática, com relação ao ensino de língua foi questionado junto ao professor formador (MP1) do Curso de Letras da UEPG de que maneira se dá a teoria e a prática da gramática diante dos conteúdos estabelecidos para sala de aula:

Há uma concepção muito errada entre os professores e os acadêmicos ainda.

Quando começaram a falar na análise lingüística, não sei como, nem por que surgiu isso; Alguns professores pensaram que não precisavam mais trabalhar com a gramática, que bastava trabalhar com a leitura e a produção de texto, que a gramática caiu em desuso e que não precisava trabalhar mais, que não se cobrava absolutamente nada; Eu vejo que é uma concepção errônea. Hoje o professor precisa saber muito mais gramática do que antes. Quando se trabalhava de forma fragmentada, então para aula de hoje bastava saber por exemplo o que é: substantivo, saber bem essa classe de palavra, talvez para outra por diante. Porque as explicações eram fragmentadas e abordavam exclusivamente aquele conteúdo gramatical. Hoje, quando se parte para o texto, sabemos que no texto uma palavra não pertence exclusivamente a uma classe gramatical, tudo vai depender do contexto. Então o professor deve ter um conhecimento muito mais abrangente e aprofundado da gramática. Hoje o aluno não precisa saber de cor o que, é adverbio, pronome, verbo, porque isso na prática não resolve nenhum tipo de problema, o que ele precisa é compreender como é que as coisas acontecem dentro de um texto e depois ele pode até estar teorizando a partir da compreensão; o processo é inverso; antes se trabalhava a partir da teoria e depois dava frases fragmentadas para exercitar essa teoria, bem tecnicista. Hoje se parte de textos que permeia nossa vida cotidiana e você enxerga as questões gramaticais dentro do texto, você precisa compreender como essas coisas são articuladas na hora que se

escreve, na hora em que se passa para o papel as idéias e a partir daí você pode teorizar com o aluno. Você pode retirar daquele texto não só frases isoladas, mas situações concretas do uso da língua para explorar, para comparar com as mesmas expressões em contextos, para perceber como é que a gramática define certas expressões, e como dá conta da prática. A gente sabe que a teoria não dá conta da prática, se você fica só com a teoria, se fica com uma falsa idéia de como as coisas acontecem realmente. Eu gosto de trabalhar com eles depois que ele compreendeu o mecanismo é que deve ir à teoria observar se a teoria está dando conta. As semelhanças e diferenças. Vamos então construir um conceito mais abrangente que dê conta das regras gerais e das exceções tendo em vista que nossa língua é mais cheia de regras gerais do que de exceções. Para isso o graduando deve dominar a língua, ter um conhecimento, não um conhecimento enciclopédico, mas um conhecimento de utilização.

A fala da professora declara uma proposta que o aprendizado com a linguagem se dá por meio do uso que se faz dela na interação (oral ou escrita) estabelecida com o outro, seja ele real ou virtual.

Pode-se considerar muito positiva a proposta acima, porém de acordo com a afirmação do professor (MP1) no momento em que alguns professores pensaram que não precisava mais se ensinar gramática é que vieram à tona alguns problemas. É o que se percebe quando se analisa a proposta de encaminhamento do estudo gramatical que sugere um trabalho que se distancia do formal, incentivando a intuição do aluno com a linguagem. Contudo, entende-se muitas vezes, nesse contexto, que basta exercitar a intuição e abandonar-se totalmente o ensino de gramática, o que é um equívoco.

Se é verdade que alguns tópicos de gramática (principalmente aqueles mais relacionados aos cuidados básicos que se deve ter na produção de um texto escrito, tais como, concordância verbal e nominal, colocação pronominal, por exemplo) são passíveis de um ensino apenas prático-intuitivo, também é verdade que esse modo de abordar a gramática não é suficiente quando se põe a pensá-la não como um aglomerado de regras e exceções, mas

como o principal documento de consulta sobre um número grande de fatos da língua mais formal, oral e escrita.

Em outras palavras, parece que a proposta dos lingüistas com relação ao ensino gramatical, mesmo de forma não intencional, sugere a exclusão da gramática da escola. E é difícil concordar com isso, porque apesar de todas as críticas que se possa fazer à gramática em virtude de suas imperfeições e impropriedades conceituais e empíricas, deve-se admitir que ela ainda é a principal fonte de referência da normatização da linguagem-padrão falada e escrita do país e que dependendo do momento de uso ela poderá sanar dúvidas do aluno e também do professor. Além disso, a tradição gramatical fornece uma metalinguagem bastante útil para tratar das línguas humanas, metalinguagem que a própria lingüística contemporânea pouco alterou.

Além desse distanciamento da tradição gramatical, embutido na proposta mais prática de encaminhamento do ensino de linguagem, elaborada pelos lingüistas, há ainda um outro problema.

Na pesquisa com professores, e com alunos egressos do Curso de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa, constatou-se que a proposta de se trabalhar com o texto é boa, mas, como não há forma de fugir do normativo, uma vez que o uso da linguagem deve respeitar determinadas regras.

Aparentemente essa expressão parece combinar com a idéia de ensinar a gramática no texto, isto é, com a forma prático-intuitiva de se estudar as regras gramaticais. Contudo, não é assim que muitos professores e alunos percebem o problema ao fazerem uso da expressão destacada acima. Para eles, dar um pouquinho de gramática materializa a necessidade de não abandonar o trabalho formal e abstrato com a gramática tradicional, integrando-o ao trabalho com o texto. Indiretamente, com essa expressão, o que eles dizem parece funcionar como uma cobrança de que em algum lugar a questão não está assim tão clara.

No entanto, a integração que realizam acaba por aglutinar pressupostos de entendimento e trabalho com a linguagem completamente antagônicos. Ou seja, o que fazem é a junção eclética de concepções de linguagem distintas: quando se privilegia o trabalho com o texto, olham a linguagem pela via da interação; quando partem para o estudo gramatical, revelam-se seguidores autênticos da concepção gramatical tradicional, tratando dos conceitos e estruturas gramaticais de forma monolítica e cristalizada.

Nesse sentido, o ensino dos aspectos normativos estaria subordinado ao trabalho com o texto, isto é, as regras gramaticais não seriam mais ensinadas por meio de frases soltas, abstraídas de contexto, e sim na perspectiva de sua funcionalidade textual. Em outras palavras, a proposta dos lingüistas reivindica o abandono da memorização exaustiva dos conceitos e normas gramaticais em frases descontextualizadas, em favor da percepção prático-intuitiva dos fatos gramaticais presentes no texto. Em síntese, parece claro que essa mudança de visão sobre o ensino de linguagem, embora à primeira vista possa parecer apenas uma mudança de opção prática, aponta para problemas de ordem teórica a cerca da linguagem que transcendem os limites da preocupação exclusiva com o seu ensino.

Nessa perspectiva, a teoria deixaria de ser um conjunto de regras, normas e conhecimento sistematizados, passando a ser formulados a partir das necessidades concretas da realidade educacional, concebendo, nessa perspectiva, a prática como ponto de partida e de chegada.

Os componentes curriculares devem articular a teoria e a prática sem dissociá-la para que não se perca a visão globalizante do ensino e não priorizar ora teoria, ora a prática. Busca-se nessa perspectiva uma práxis criadora na medida em que o pensar e o agir pressupõem uma unidade da prática pedagógica.

Percebe-se, pelas falas dos professores entrevistados, que se torna difícil conseguir no curso de Licenciatura em Letras a busca de uma práxis criadora, os professores que deveriam

estar fazendo essa ponte entre o conteúdo aprendido nos anos anteriores e a prática pedagógica, vêm-se obrigados a ensinar conteúdos básicos que deveriam ter sido sanados durante os primeiros anos da graduação, como pontua o professor (MP1) do Curso de Letras da UEPG:

Nós não temos que trabalhar com teorias, mas com textos que levem os alunos a algumas questões ligadas à metodologia. Na verdade, a função do professor de Metodologia é mostrar caminhos de ensaios de prática, enfim, e acaba não acontecendo porque temos que trabalhar com conteúdos. Infelizmente, pois quando chega na hora do estágio o meu calo é sempre a questão ortográfica e a acentuação. No 3º ano eles escrevem Brasil com z, acentuam como no caso de alunos de 5ª e 6ª séries, que acentuam por analogia. Isso é muito público e claro e chato, pois nós não temos a obrigação de trabalhar com língua e nem com literatura. Nós estamos ali para trabalhar pontos metodológicos para o trabalho de língua e literatura, ou seja, eles querem estratégias, maneiras, formas, receitas prontas. Como é que podemos abordar conteúdos de Gramática e Literatura? Mas na realidade, sempre trabalhamos de forma que eles situem-se no contexto.

Está se falando de um problema de ordem epistemológica, toda e qualquer forma de conhecimento, de saber, não podem ser sonegados aos alunos, porque pertencem a todos. Por outro lado existe um outro problema que é o de dar o que não se tem, portanto, se a formação inicial foi falha em alguns aspectos, se falta conhecimento básico para o futuro professor, observa-se que seria difícil para ele conseguir fazer a ponte entre as teorias existentes sobre as concepções de linguagem e uma prática coerente. "Não se trata de confinar a questão do ensino de Língua portuguesa à linguagem, mas trata-se de pensá-la à luz da linguagem." Geraldi (1995, p.78)

O professor do Curso de Letras (MP2) quando questionado sobre qual concepção de linguagem que permeia a prática pedagógica na sua disciplina admite que:

Trabalha-se com as concepções até para resgatá-las. Eu vejo hoje que não existe uma concepção pura, não dá para dizer que somos só sócio-interacionistas, procuramos ter uma postura sócio-interacionista, no entanto não podemos desprezar algumas coisas das outras concepções, não acredito num trabalho puro, de uma linha teórica apenas. A ênfase é na mediação do conhecimento, na valorização de que o aluno já traz, na mudança de conceito de erro (a partir desse momento são tentativas de acerto).

Na crença de que a linguagem é inerente ao ser humano, que a partir da linguagem se pode transformar uma série de coisas. Ainda percebo que se deva fazer ponte com alguma coisa do tradicional, algumas coisas da concepção tecnicista, embora a ênfase seja na interacionista, acho que seria muita presunção dizer que sou adepta apenas de uma concepção; única e exclusivamente sócio-interacionista.

Refletindo sobre a resposta dada pelo professor (MP2) acima, percebe-se que a maioria dos egressos no decorrer de sua formação esteve em contato com várias concepções de linguagem e por isso deve gerar uma certa dúvida sobre qual concepção deve estar presente em sua prática pedagógica. Essa postura fica definida nas palavras dos próprios professores universitários que dizem não ser adeptos de apenas uma concepção.

Segundo Geraldi (2000, p.8)

"focalizar a interação verbal como lugar da produção da linguagem e dos sujeitos que, neste processo, se constituem pela linguagem, significa admitir que a língua não está de antemão pronta, que os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem um com os outros e que as interações não se dão fora de um contexto social e histórico."

Portanto, para o autor, ter uma postura que mescla várias concepções de linguagem, poderá se obter um ensino como reconhecimento e não um ensino como conhecimento e produção.

Porém, há momentos em que o professor, mesmo sendo sociointeracionista, para se fazer entender ou por uma necessidade prática em sala de aula se vê obrigado a ensinar regras, como por exemplo: uma aula sobre crase, é difícil conseguir dar uma aula de uso de crase sem

se utilizar de um processo normativo. Muitas vezes parte-se num primeiro momento do reconhecimento do uso para depois o aluno produzir e utilizar em seu texto .

Ainda para Geraldi, o ensino de língua pode resultar em dois objetivos diferentes dependendo de como o professor objetiva seu ensino, "ou o objetivo será desenvolver no aluno habilidades de expressão e compreensão de mensagens - o uso da língua- ou o objetivo será o reconhecimento do sistema lingüístico – o saber a respeito da língua"(1995, p.118).

O professor (MP1) revela que possui certa dificuldade de se encaixar em uma determinada concepção, como se registra em sua fala:

*É complicado nós nos encaixarmos em alguma concepção, por que são vários e cada um tem as suas concepções, a gente tenta mostrar todas aos alunos, e eu, particularmente deixo bem a vontade para que eles abracem aquela que eles achem viável para a situação nossa. Claro que eu tenho a minha e eu passo isso aos alunos, a minha concepção. Eu sou partidário de que a linguagem está em todos os momentos da vida até do momento em que se nasce e é registrado até o momento em que começa a ter entendimento a falar você começa, tem que usufruir dessa fala, dar valor a essa fala, **no caso os nossos alunos aqui de Letras, não tem essa percepção**, sendo que para eles é estudar um texto, entendê-lo, reproduzi-lo escrito e não é isso. A linguagem está em todos os momentos, eu sempre uso a metáfora da janela onde eles tem que olhar pela janela para enxergar várias coisas, várias leituras o que estabelece um leque de ene situações de leituras e de entendimento de linguagens, pois temos muitos entendimentos para linguagens diversas que temos ai, e não temos oportunidade de parar, pensar determinada forma de leitura e de escrita e assim por diante.*

Encaixar-se em uma concepção não é tarefa fácil, porque depende muito do que se objetiva com o ensino de linguagem, do que se entende por linguagem e segundo o professor (MP1), das leituras que podem ser feitas. Com relação à leitura, a produtividade do ato de compreensão da palavra alheia, do texto que o aluno lê, está diretamente ligada à capacidade do professor de reconstruir os determinantes contextuais – contexto histórico imediato ou distante, situação do autor nesse contexto (seus valores), influências estilísticas e/ou

ideológicas do autor ou dos autores etc. – geradores do texto, cobrindo-o com questões pertinentes que busquem explorar aqueles aspectos que uma leitura superficial normalmente deixa escapar. Em suma, uma boa leitura tem de ser capaz de preencher os claros e os implícitos indicados pelo texto, reconstruindo dessa forma o referencial amplo do dizer do autor. Esse é o primeiro passo na direção de uma possibilidade valorativa do aluno em relação ao texto do autor. Talvez esse deva ser um dos grandes objetivos do trabalho de leitura, uma vez que o exercício de confronto com a palavra do outro é um fator preponderante na formação da subjetividade discursiva do aluno.

A formação inicial deveria estar garantido esses conhecimentos básicos para que os saberes e os licenciados não fossem excluídos do processo pedagógico. Isso tudo na visão de Geraldi (19991, p.121) ocorre porque levam o aluno a ter consciência da língua antes de ele ter posse da língua. Acontece essa inversão, devido à exclusiva soberania da educação mecânica "lavra como peste das escolas às faculdades. Passa das cartilhas às apostilas acadêmicas, e não é só em gramática. Também o que se lê, um universo empobrecido ..." O resultado dessa concepção de ensino e de linguagem é preocupante, porque torna-se um círculo vicioso no qual não se ensina uma língua em uso, mas apenas o saber a respeito da língua.

Há necessidade hoje, de o professor saber muito mais sobre as teorias relativas a sua área de ensino, para que esse possa fazer as melhores escolhas para a prática docente.

Essa busca teórica, no entanto, não deve ser entendida como a negação da prática, já que toda teoria, se quer creditada, tem de ser testada praticamente. O problema é que se acostumou com o sentido negativo do termo. Acredita-se, o contrário, que a teoria desempenha um importante papel na atividade do professor. Ela é um impulso vigoroso para a prática porque estimula a intuição na busca da autonomia, originalidade e independência de trabalho. É claro que esse dinamismo de trabalho, com relação especificamente à prática de

ensino de linguagem, pode ser conseguido pelo contínuo exercício da prática. Além do mais, a preocupação com a teorização é um excelente remédio contra a repetição e a banalidade das práticas.

Por essa razão, ter consciência teórica e prática sobre a área de atuação, ou optar por uma concepção de ensino de linguagem conscientemente, são fundamentais para que o ensino de Língua Portuguesa seja realmente significativo.

4 INVESTIGANDO AS CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LINGUAGEM DOS ALUNOS EGRESSOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

4.1 Apresentação do Instrumento Empregado para a Coleta de Dados dos Alunos Egressos.

Classificou-se esta pesquisa como um Estudo de Caso, pois segundo Triviños (2001, p. 74), um estudo de caso é um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Esta definição determina, segundo o autor, duas condições básicas do estudo de caso: a abrangência da unidade e também sua complexidade.

A partir dos caminhos metodológicos descritos por Triviños, escolheu-se um delineamento qualitativo, por considerar que essa forma de agir atenderia melhor aos objetivos propostos. Para as entrevistas foram escolhidos os egressos que haviam se formado apenas na Licenciatura Simples, ou seja, em Língua Portuguesa.

4.2 Apresentação dos dados

A seguir são apresentados os dados, onde se formulou quadro demonstrativo, visando mostrar o perfil dos alunos egressos e também algumas tabelas nas quais se encontram as respostas coletadas nas entrevistas. Foram selecionados trinta egressos, que se formaram no período de 1993 a 2003, seriam três entrevistados por ano, mas muitos se negaram a participar da pesquisa. Os entrevistados participantes foram dez professores, três do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idade que varia de 25 a 45 anos; atuam nas escolas da rede pública e privada de Ponta Grossa.

E importante esclarecer que esses professores concluíram o Curso de Letras-Português entre os anos de 1993 a 2003, por essa razão já atuam há alguns anos e já possuem certa

experiência como docentes, o que favorece um olhar mais atento e crítico sobre suas práticas pedagógicas e sobre o curso que concluíram. Convém salientar que todos os entrevistados já concluíram especialização na área de Língua Portuguesa. A princípio seriam coletadas trinta entrevistas, três para cada ano, porém, não foi possível, devido à dificuldade no retorno das entrevistas ao se negarem a participar da pesquisa, alegando não haver tempo ou por não gostarem de expor a sua prática.

Tabela 01 - Perfil dos entrevistados (Alunos egressos)

Egressos	Ano de conclusão do curso	Especialização	Idade	Experiência profissional	Leciona na rede pública ou privada
Egresso 1 (E1)	1999	sim	45	2 anos	Pública
Egresso 2 (E2)	2000	sim	25	7 anos	Pública e privada
Egresso 3 (E3)	2001	sim	40	3 anos	Pública e privada
Egresso 4 (E4)	1993	sim	42	10 anos	Pública
Egresso 5 (E5)	2002	sim	42	7 anos	Pública
Egresso 6 (E6)	1999	sim	27	4 anos	Pública
Egresso 7 (E7)	1996	sim	31	15 anos	Pública e Privada
Egresso 8 (E8)	1997	sim	38	7 anos	Privada
Egresso 9 (E9)	2003	sim	38	2 anos	Pública
Egresso 10 (E10)	1998	sim	32	3 anos	Pública

Os nomes verdadeiros dos entrevistados foram substituídos por letras e números (E1, E2...) e foram omitidos para que se sentissem mais à vontade para responder às questões propostas na pesquisa e, dessa forma, são nomeados no quinto capítulo, no qual aparecem as análises das entrevistas.

Esta pesquisa foi realizada por meio de um conjunto de quinze perguntas, voltadas para a concepção de ensino de linguagem e para a formação inicial dos egressos, as quais foram coletadas por meios variados. A princípio, foram entrevistas gravadas, mas a maioria dos professores escolhidos não ficava à vontade com o gravador e se negava a responder as

questões. Por essa razão, alguns solicitaram que deixassem as entrevistas por escrito para que pudessem responder com mais reflexividade e outros solicitaram que enviasse por e-mail. Essas quinze perguntas tiveram como objetivo principal responder ao que foi proposto: identificar qual a concepção de ensino de linguagem dos egressos do Curso de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa e se essas concepções estão suscitando novos conteúdos e novas metodologias. A seguir, apresentam-se as questões formuladas, informando para que intuito foram utilizadas e uma tabela para observar as respostas dadas por cada egresso :

A **primeira questão** indagou o seguinte:

"Qual a sua concepção de linguagem ou como você visualiza as concepções no âmbito da prática de ensino-aprendizagem de Língua Materna?"

Com essa questão objetivou-se levantar perante os entrevistados qual concepção de linguagem bem como descobrir qual metodologia é utilizada pelo professor sem, no entanto, criar determinantes que lhes tolhessem a liberdade de expressar-se.

Tabela 2- Respostas da questão 1

Entrevistado 1	Passo para meus alunos todas as manifestações da linguagem viva, corporal, parto de uma noção ampla.
Entrevistado 2	A maneira como a pessoa usa a língua seja falada ou escrita.
Entrevistado 3	A linguagem é um instrumento de interação entre nós seres humanos, não só de comunicação, você tem intenções, você age.
Entrevistado 4	Linguagem são as diversas formas que usamos para nos expressarmos.
Entrevistado 5	A concepção é ampla, a língua materna é a mais difícil, pois exige regras acentuações.
Entrevistado 6	O professor deve valorizar o que o aluno já sabe, mas também mostrar que há uma língua padrão, de maior prestígio na sociedade e que, se ele não souber dominá-la pode ser mais um excluído na sociedade preconceituosa em que vivemos.
Entrevistado 7	Capacidade humana de se comunicar através da língua. Expressão do pensamento.
Entrevistado 8	Linguagem é ação, é atividade humana, é comunicação, portanto depende dos interlocutores, do momento, do ambiente.
Entrevistado 9	É muito amplo para definir, eu não sei ao certo. Deve ser a expressão do homem.
Entrevistado 10	Eu sou sócio-interacionista. A linguagem está em todos os momentos da vida.

A **Segunda questão** foi proposta nos seguintes termos:

"Como se dá a teoria e a prática de gramática diante dos conteúdos de sala de aula?"

Com tal questão objetivou-se vislumbrar se a prática de gramática é tradicional ou não, e como o professor avalia essa prática, ou seja, as suas idéias sob o ponto de vista real-prático.

Tabela 3 – Respostas da questão 2

Entrevistado 1	É complicado trabalhar com gramática e ao mesmo tempo ela nos deixa na mão...Eu procuro trabalhar com gramática dentro do contexto do texto
Entrevistado 2	Pensei que iria aprender gramática para Ter base para trabalhar com o aluno. Isso não aconteceu. Aconteceu agora que me deparei com a sala de aula que tive que correr atrás, então eu acho que está errado, pois se trabalha uma teoria fundada em nada. É preciso o professor saber gramática para saber ensinar,não vai ensinar a gramática normativa, mas vai ensinar o aluno a encontrar caminhos.
Entrevistado 3	Eu trabalho com textos.
Entrevistado 4	O ponto de partida é a produção de textos. Faço a verificação dos problemas. O importante é levar o aluno a reconhecê-los, substituindo o conceito de erro pelo de adequação às diversas formas.
Entrevistado 5	Contextualizado, como o professor de língua trabalha, mas também sou a favor do ensino tradicional para que o aluno reconheça com mais facilidade as regras.
Entrevistado 6	Há na maioria das vezes, uma distância entre teoria e prática, pois muitos professores continuam ensinando a gramática pela gramática, por não saberem trabalhar com a gramática contextualizada, porque não tiveram formação para isso.
Entrevistado 7	Só trabalho o que realmente indispensável ao aluno para que ele desenvolva sua habilidade de ler. Interpretar e escrever. Tudo que não tem essa finalidade eu descarto.
Entrevistado 8	A teoria é mais presente do que a prática e isso acontece em virtude da pressão sobre o cumprimento do currículo.
Entrevistado 9	Eu ainda misturo o atual com o tradicional.
Entrevistado 10	Eu ainda não me desvinculei totalmente do método tradicional, porém prefiro trabalhar com textos.

A **terceira questão** investigou:

"Como você prevê estratégias de leitura para diferentes níveis de ensino?"

Nesta questão, objetivou-se verificar como o professor entende as atividades de leitura fora àquelas que se mantêm pela tradição.

Tabela 4 – Respostas da questão 3

Entrevistado 1	A prática do dia-a-dia muda certas concepções . Levo o texto para sala de aula, procuro fragmentar a leitura, cada aluno lê um pedaço depois faço uma leitura geral. Levo textos diferenciados. No ensino Fundamental temos o livro didático a nosso favor, não quer dizer que eu fique só no livro. Sinto dificuldades de trabalhar com leitura no ensino Médio. Talvez esse suporte a Universidade ficou nos devendo. No Ensino Médio não tem livro didático e nós não temos roteiro de trabalho.
Entrevistado 2	Tem leituras obrigatórias, porque tem momentos que você tem que obrigar o aluno a ler alguma coisa. Mostrar ao aluno que tudo que transmite uma mensagem é um texto. A leitura livre aparece para que leiam o que tem vontade.
Entrevistado 3	No Desafio (escola) trabalho com blocos de textos, trabalho com projetos. Na escola pública, com poesias. Com a criança da escola pública a leitura é lazer e na particular é maçante.
Entrevistado 4	Levo em conta os temas mais interessantes para a classe, baseado em sua faixa etária, nível sócio-econômico-cultural, aspirações, necessidades, conscientização. .
Entrevistado 5	A estratégia é saber o gosto do aluno para melhor retribuição as propostas.
Entrevistado 6	E possível utilizar-se do mesmo texto para séries diferentes , aprofundando-se menos ou mais na leitura.
Entrevistado 7	A tendência é levar em consideração os interesses individuais do educando.
Entrevistado 8	"vale tudo" ler é permitido, assim como trazer leituras de interesse dos alunos para sala nem que isso comprometa o "conteúdo" da aula. A quantidade de livros lidos pelos alunos não pode ser desvinculada das características dos adolescentes que vivem num mundo digital.
Entrevistado 9	Levo os alunos à biblioteca, trago jornais, escolho o texto de acordo com a idade.
Entrevistado 10	Levo à biblioteca, trago leituras diversificadas.

Na **Quarta questão:**

"Como você trabalha/ria a literatura? Como você concebe o ensino de literatura?"

Objetivou-se verificar, sob ponto de vista do professor de que forma a Literatura pode ser entendida: se é um sistema de obras, autores e público; disciplina que se confunde com história literária; textos consagrados pela crítica como sendo literários; ou é um trabalho de linguagem e de imaginação, podendo ser consagrado ou não.

Tabela 5 - Respostas da questão 4

Entrevistado 1	Não respondeu.
Entrevistado 2	O primeiro passo é o professor gostar de literatura.
Entrevistado 3	Eu trabalho um livro bem lido, eles fazem resumo e depois uma apresentação criativa.
Entrevistado 4	Os alunos se interessam mais pela literatura na proporção que ela ilustra contextualiza a realidade temporal, atual ou passada pela necessidade de compreendê-la melhor.
Entrevistado 5	Proponho leituras que sintam o prazer em ler e não a obrigação em ler.
Entrevistado 6	A literatura deveria ser trabalhada de forma contextualizada, comparando textos de diferentes épocas que tratam do mesmo tema, desta forma os alunos se interessam mais e podem compreender como acontecimentos históricos interferem no comportamento da sociedade.
Entrevistado 7	Não concordo com o ensino de literatura baseado tão somente nos principais autores, obras e características de cada período. A literatura é muito mais que isso. Ela representa os hábitos, comportamentos, reflete a cultura e as atitudes das pessoas com relação a fatos históricos, sociais, desenvolvimento científico.
Entrevistado 8	No Fundamental trabalho com textos e a contextualização. Desenvolvimento de projetos de poesia e de cronistas brasileiros a Literatura deveria continuar cronológica, mas aliada a disciplina de História no Médio.
Entrevistado 9	Não respondeu
Entrevistado 10	Não respondeu

Na **Quinta** questionou-se sobre:

"O que você pensa sobre o currículo baseado em projetos?"

Com essa questão buscou-se verificar se o professor está aberto a novas propostas, ou se ele está apenas centrado em seu esquema de ensino.

Tabela 6 – Respostas da questão 5

Entrevistado 1	Acho bom, é válido. Dentro das minhas possibilidades eu tento trabalhar a interdisciplinaridade, ela só é válida na hora que o o aluno percebe que está havendo isso, e que o professor trabalhe em conjunto.
Entrevistado 2	Eu acho não, tenho certeza, hoje se trabalha muitos projetos e a parte de conteúdos fica perdido. Eu acredito que a escola vê a pedagogia de projetos de forma equivocada, deveria ser criado um projeto para ser trabalhado o ano todo.
Entrevistado 3	Tudo com projeto não dá é muito trabalhoso.
Entrevistado 4	Na minha concepção projetos são teorias criadas sem saber se surgirá algum efeito, são tentativas de mudanças para melhor. Eu acredito em trocas de experiência, mas infelizmente os professores não gostam muito.
Entrevistado 5	É difícil pois cada professor tem seu método, torna-se metódico e o aluno precisa de inovações a cada instante.
Entrevistado 6	É utopia, nossas escolas não têm estrutura nem para trabalhar de forma tradicional(falta professores, espaço físico, salas de aula, recursos, livros, biblioteca organizada)
Entrevistado 7	Se constitui na forma mais ampla de de aprendizado.
Entrevistado 8	Seria a grande virada no ensino, mas algumas escolas, professores, pais precisam entender como isso aconteceria.
Entrevistado 9	Na Pública não da certo vira só confusão.
Entrevistado 10	É difícil trabalhar com projetos numa sala com 40 alunos.

Na **Sexta questão** perguntou-se:

"Qual o seu referencial para planejamento? Currículo Básico ou PCNs ? "

Com tal questão, pretendeu-se compreender a real opinião do professor em face de seu planejamento anual. Cabe observar que a partir de 2005, não há mais o Currículo básico e sim as Diretrizes Curriculares.

Tabela 7- Respostas da questão 6

Entrevistado 1	Eu gosto dos PCNs porque dão liberdade e são instrumentos que estão a nossa disposição.
Entrevistado 2	Busco nos PCNs que se tem mais contato e algumas leituras de Bagno, Possenti, Geraldí, Bakhtin, Ingdore e as orientações da apostila do Positivo.
Entrevistado 3	No Desafio uso os PCNs e na Pública o Currículo Básico.
Entrevistado 4	Todo ano fazemos planejamento e os referenciais são os PCNs.
Entrevistado 5	Não respondeu
Entrevistado 6	Baseio-me primeiramente no Currículo Básico, porque os PCNs, muitas vezes, fazem com que o professor fique sem rumo e acabe esquecendo-se dos conteúdos.
Entrevistado 7	Tudo que preciso para desenvolver um trabalho em torno das teorias nas quais acredito, que é um ensino calcado em desenvolver habilidades de leitura, escrita e oralidade.
Entrevistado 8	PCNs e material didático da escola, porque preciso do meu emprego.
Entrevistado 9	PCNs e material didático.
Entrevistado 10	PCNs por obrigação da escola.

À partir da questão sete, foram feitas indagações a respeito da formação inicial dos alunos egressos do Curso de Letras da UEPG. As perguntas de sete a quinze estão articuladas

de modo a dar uma visão mais abrangente de como se processou a teoria e a prática dos acadêmicos, e de como foi a formação inicial deste professor.

7 - No curso de Letras você sentia a divisão entre as disciplinas teóricas e instrumentais?

Houve certa preocupação em contemplar essa pergunta, porque sempre foi uma das maiores queixas de acadêmicos no Curso de Letras antes das reformulações.

Tabela 8 – Respostas da questão 7

Entrevistado 1	Eu acho que a teoria está aliada à prática , mas poderia ser melhor.
Entrevistado 2	Até hoje não há um consenso, ensina-se a teoria de um jeito e as instrumentais de outro. Deveriam caminhar juntas
Entrevistado 3	Completamente, porque a teoria era dissociada da prática. Como é que se vai ensinar um conteúdo X em uma 5ª série? Eles dizem que estão formando o professor para atuar no Fundamental e no Médio, mas fica apenas numa discussão acadêmica.
Entrevistado 4	As disciplinas instrumentais eram teóricas com um novo enfoque pedagógico.
Entrevistado 5	A teoria que recebi não estava voltada para prática.
Entrevistado 6	Não havia ligação entre as disciplinas teóricas e práticas, por exemplo, em língua portuguesa ninguém nos ensinou como ensinar os conteúdos de forma contextualizada.
Entrevistado 7	Na verdade eram absolutamente teóricas, mas como já trabalhava pude aproveitar os postulados para aperfeiçoar a minha prática.
Entrevistado 8	Totalmente desvinculadas.
Entrevistado 9	Eu achava bem desarticuladas.
Entrevistado 10	Eram absolutamente teóricas.

8 - A fundamentação teórica estava voltada para a prática e vice-versa?

A Questão oito foi de grande relevância, visto que o Curso de Letras vinha contemplando durante alguns anos a formação teórica, deixando a parte prática apenas para os estágios.

Tabela 9 - Respostas da questão 8

Entrevistado1	Elas estavam voltadas para a prática com um bom referencial.
Entrevistado 2	Alguns sim, mas outros não .Foram poucos que trabalharam voltados para a prática(raros).
Entrevistado 3	Foram raras.
Entrevistado4	Não. A preocupação estava em passar conhecimentos, principalmente literatura, na grande maioria do curso.
Entrevistado 5	Não respondeu
Entrevistado 6	Ficava apenas na teoria.
Entrevistado 7	Eram teóricas.
Entrevistado 8	Estava voltada para o umbigo dos professores do curso, ou seja, os professores da graduação estão a anos-luz do que do que acontece em uma sala de aula do Fundamental e do Médio a falha está aí.
Entrevistado 9	Mais ou menos, como já disse tive bastante dificuldade.
Entrevistado 10	Pouco.

9 - As práticas do curso estavam voltadas para o Ensino Fundamental e Médio?

Muitos dos professores formadores, raras vezes foram professores do Ensino Fundamental ou do Médio, talvez resida aí a grande dificuldade em fazer a ponte entre as teorias estudadas e a realidade.

Tabela 10 - Respostas da questão 9

Entrevistado 1	Não. Tanto que quando eu fui para sala de aula é que fui me dar conta de que iria ser professor e eu não sabia o que queria.
Entrevistado 2	Depende do professor, eu acredito que aquele que teve a prática ou tem de sala de aula dá uma visão do que acontece no Fundamental e Médio.
Entrevistado 3	O acadêmico entra não sabendo e muitos saem da Universidade sem saber e entra em uma sala... a pessoa entra pensada que vai aprender e não aprende, aí fica a crítica a situação .
Entrevistado4	Não. O que direcionou foram os livros didáticos.
Entrevistado 5	Temos escolas com alunos carentes e a própria escola não tem aparelhos e o professor é obrigado a deixar suas mais dinâmicas com sua própria criatividade.
Entrevistado 6	Não. São totalmente diferentes.
Entrevistado 7	Não respondeu
Entrevistado 8	Em parte. O que faz falta talvez não seja o aumento de carga horária das práticas, mas a prática na teoria do curso, o acadêmico precisa de experiência, no Fundamental Médio, do professor de Literatura, Lingüística, além de seu Mestrado e Doutorado.
Entrevistado 9	Mais ou menos como já disse tive dificuldades.
Entrevistado 10	Pouco

10 - Como foi a prática de ensino/estágio na sua formação?

O estágio para alguns é o único momento em que realmente o acadêmico percebe que ele vai ser professor e não bacharel, e houve aqui nessa pergunta a intenção de observar como cada aluno egresso concebeu a sua prática de estágio.

Tabela 11 - Respostas da questão 10

Entrevistado 1	Não gostei no Fundamental achei difícil. Nós estávamos expostos com 40 alunos, professor de estágio, professor da sala. No Médio foi projeto de leitura aos sábados, sem cobrança. O retorno foi um comentário do professor regente.
Entrevistado 2	Tive muita sorte, minha professora de prática atuava no fundamental. Os estágios eu fiz nas turmas dela. Não dei nenhum retorno.
Entrevistado 3	O estágio foi bom, porque desenvolvemos projetos. No final fizemos um relatório e foi onde o pessoal se bateu, porque não tinham a noção de como deveria ser feito.
Entrevistado 4	Pode-se dizer que foi superficial. Retorno para escola, talvez só nas cabeças dos alunos. Estagiários não são bem vindos pelos docentes porque interrompem sua "rotina".
Entrevistado 5	Foi um estágio rápido no Fundamental e Médio e não houve retorno para a escola.
Entrevistado 6	Foi a única disciplina que nos ajudou a conhecer um pouco da realidade de sala de aula.
Entrevistado 7	Não acrescentou muito.
Entrevistado 8	Fraca, deveria aumentar o número de aulas nos dois níveis.
Entrevistado 9	Foi razoável, foi mais um teatro do que realidade.
Entrevistado 10	Não acrescentou muito.

11 - Depois do estágio houve um retorno do trabalho para a escola ou para a comunidade universitária?

Essa questão analisa o estágio visto apenas como prática utilitária, o qual acaba e não acontece um retorno de sua prática para a sociedade educativa.

Tabela 12 - Respostas da questão 11

Entrevistado 1	Relatório da prática (entregue ao professor de estágio)
Entrevistado 2	Não dei nenhum retorno.
Entrevistado 3	Relatório da prática.
Entrevistado 4	Só na cabeça dos alunos.
Entrevistado 5	Não
Entrevistado 6	Não
Entrevistado 7	Se houve eu não sei.
Entrevistado 8	Nem para uma visita.
Entrevistado 9	Se teve eu não soube.
Entrevistado 10	Não que eu soubesse.

12 - Há na formação do Curso de letras a orientação dada para formar o professor pesquisador?

Questionou-se aqui um fator de muita relevância para saber que tipo de profissionais está se formando na academia, pois no Curso de Letras são poucos os acadêmicos que se engajam em projetos de pesquisas ou iniciação científica.

Tabela 13- Respostas da questão 12

Entrevistado 1	Eu devo isso à Universidade. Hoje estou meio preguiçoso, na graduação como bolsista do CNPq tive oportunidade de estar pesquisando. Eu era o único pesquisador da turma.
Entrevistado 2	Foi uma decepção, pois no curso de Letras não há monografia, não há nenhum incentivo à pesquisa.
Entrevistado 3	Eu vejo muita novidade em língua estrangeira, pesquisa, técnicas; em língua portuguesa, não. O acadêmico não foi preparado para pesquisa, quando uma professora quis fazer uma pesquisa sociolinguística com base em Tarallo o povo enlouqueceu, chegaram a jogar material e ir embora.
Entrevistado 4	Todos os melhores e poucos professores alertaram para a importância da pesquisa prévia, durante e após qualquer trabalho. A mesmo não se pode dizer da maioria docente acomodada.
Entrevistado 5	Não houve uma orientação firme somente algumas pinceladas.
Entrevistado 6	Não. Acho um absurdo que na conclusão do Curso de Letras não seja feita monografia. Não há incentivo algum.
Entrevistado 7	Em momento algum eu soube que existiam programas para incentivo à pesquisa como CNPq e outros. Esta é a maior mágoa que tenho em relação à instituição que em nenhum momento me preparou para iniciar pesquisa científica. Durante cinco anos de graduação nunca fui instigada a produzir um artigo sequer.
Entrevistado 8	Não, o curso de Letras não forma nem professores nem pesquisadores, e isso eu já questionava na época.
Entrevistado 9	Se teve eu não soube.
Entrevistado 10	Nunca participei, se houve nunca fui convidada.

13 - O que faltou na sua formação que você sente na sua prática pedagógica?

A intenção maior dessa pergunta é colher alguns elementos relacionados à prática que os egressos possuem e o que lhes faltou na formação inicial.

Tabela 14 - Respostas da questão 13

Entrevistado 1	Faltou eu aproveitar mais.
Entrevistado 2	Formação teórica para poder ir na sala e aplicar aquilo para daí ver quais são os problemas. A Gramática foi muito superficial.
Entrevistado 3	O que faltou foi mais práticas, pois não dá para o aluno chegar num 4º ano e dar uma aulinha e acabou.
Entrevistado 4	A gramática deixou a desejar.
Entrevistado 5	Como enfrentar a realidade das salas de aula.
Entrevistado 6	Quase tudo até mesmo os conteúdos tivemos que aprender depois de formados.
Entrevistado 7	A falta de incentivo à pesquisa.
Entrevistado 8	Embasamento teórico e prático para ensinar, o curso não instrumentalizava o professor, e isso faz com que se reproduza o ensino que tivemos há trinta anos.
Entrevistado 9	Embasamento teórico que levasse a uma prática da realidade.
Entrevistado 10	Incentivo à pesquisa e a parte prática relacionada à teoria .

14 - Desde que você se formou houve por parte da instituição formadora um momento no qual você foi convidado para participar de encontros, de grupos de estudo, formação continuada, ou você buscou por conta própria?

A pergunta quatorze evidencia se houve por parte da universidade que formou o professor uma preocupação com o que ela deixou de fazer por eles.

Tabela 15 - Respostas da questão 14

Entrevistado 1	Não. Precisa sim, principalmente de material, de ajuda dos professores da graduação.
Entrevistado 2	Não. Seria bom que tivesse grupos de estudos para ver se o que se aprendeu está de acordo com a prática e para se fazer uma avaliação do próprio curso e também uma orientação aos alunos egressos, porque se a universidade não cobra, o mercado de trabalho cobra. Você numa escola particular é cobrado e é onde se aprende a trabalhar, no Estado é também o grande problema, pois, não há cobrança, está todo mundo encostado, vendendo catálogo do Avon, roupa, está todo mundo doente com depressão, mas não trabalham, não tem o que fazer.
Entrevistado 3	Voltei para falar sobre minha experiência em sala e apresentar a minha monografia.
Entrevistado 4	Em nenhum momento. As universidades não querem saber se as quantidades de profissionais que despejam no mercado serão absorvidos ou rejeitados, pois uma estatística real disto mostraria que muitos cursos já deveriam Ter sido extintos, outros reestruturados.
Entrevistado 5	Que eu me lembre não, houve cursos pagos para elevação de nível.
Entrevistado 6	Não, apenas a professora Sandra fez convites para participar de cursos, encontros, congressos.
Entrevistado 7	Não.
Entrevistado 8	Busquei a especialização no ano seguinte da conclusão do curso, porque senti que havia passado por um curso desorganizado e que não me preparara para ser professora de Língua Portuguesa. Infelizmente a história se repetiu e podemos contar nos dedos as disciplinas da especialização, assim como os professores, que acrescentaram algo no meu dia-a-dia.
Entrevistado 9	Alguns convites, mas de colegas.
Entrevistado 10	Não.

15 - Você acha que as disciplinas pedagógicas foram importantes para sua formação? Por quê?

Nessa última pergunta, questionou-se as disciplinas pedagógicas por ser elas ministradas por professores de Departamentos diferentes, para alguns profissionais elas não são vistas com bons olhos, por serem bastante teóricas e por não entenderem a relação destas com a prática.

Tabela 16 - Respostas da questão15

Entrevistado 1	São muito teóricas, uma chatice que só é solicitada em concursos.
Entrevistado 2	Pouco acrescentaram à minha profissão.
Entrevistado 3	Eu acho que deveria ser dado um espaço maior para elas, pois dão um suporte muito grande para lidar com as realidades que encontramos.
Entrevistado 4	As disciplinas pedagógicas não passam de teorias e mais teorias. Quando se está na sala de aula, o mudo é outro. Acabamos montando nossas teorias a partir de experiências.
Entrevistado 5	Toda disciplina tem sua importância, mas estas não estão dentro da realidade que nosso aluno vive.
Entrevistado 6	São essas disciplinas que fazem a diferença entre um professor e um bacharel.
Entrevistado 7	Sim, porque dão suporte no que diz respeito a questões educacionais.
Entrevistado 8	Sim e muito. Para mim foram muito mais produtivas do que muitas outras, e sempre acreditei que fosse porque eram ministradas por profissionais envolvidos com as práticas nas escolas e porque os Departamentos de Educação e Métodos eram organizados de forma diferente, tornando as Disciplinas mais comprometidas com o objetivo de formar professores realmente. Até hoje procuro participar de cursos oferecidos por esses Departamentos.
Entrevistado 9	Sim, hoje percebo na prática a importância delas.
Entrevistado 10	Foram importantes como suporte à prática, à realidade.

As respostas dadas pelos egressos serão utilizadas no capítulo relativo à análise das entrevistas.

Com relação aos professores do Curso de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa, foram entrevistados dois professores da Disciplina de Metodologia e Prática de Ensino da Língua Portuguesa. A escolha sobre esse grupo recaiu por ser esses professores que recebiam os acadêmicos do curso com as concepções de ensino de linguagem difundidas por outros professores em anos anteriores, e por ser eles que detectam com mais facilidade as falhas da formação acadêmica, pois precisam de um bom referencial teórico dos acadêmicos para poder difundir as práticas que até então eram previstas no sistema 3+1, três anos de formação teórica e um ano de formação prática, convém ressaltar que até 2003 era dessa forma.

Os dois professores entrevistados serão nomeados na pesquisa por MP1 e MP2 e atuam no Curso de Letras há cerca de dez anos, ambos possuem Mestrado. As perguntas feitas a esses professores foram as nove primeiras realizadas com os egressos, que objetivavam observar a concepção de ensino de linguagem.

As entrevistas com os professores foram realizadas mediante depoimento oral gravado. Por se tratar apenas de dois entrevistados e devido ao fato das respostas dos formadores serem extensas, não se utilizou de tabelas para exposição. Para análise das informações utilizou-se o método de análise de conteúdo, o mais adequado segundo Triviños (1992, p. 160). As respostas foram transcritas, passando a constituir fonte primária de dados, as quais fazem parte do capítulo quatro.

5 AVALIAÇÃO DO CURSO DE LETRAS PELOS ALUNOS EGRESSOS E AS CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LINGUAGEM QUE SUBJAZEM A PRÁTICA PEDAGÓGICA

As licenciaturas pretendem apresentar aos alunos um quadro teórico-prático global com o objetivo de possibilitar sua formação, como futuro profissional da área escolhida.

Porém, a situação de atraso do Brasil com relação às mudanças nas instituições da formação de professores, assim como o descompasso entre o que a sociedade tem cobrado da formação educacional e o que ela tem podido oferecer dentro deste contexto, são indicadores marcantes de uma crise educacional que se mantém desde o estabelecimento das primeiras escolas do país.

O curso de Licenciatura em Letras tem formado professores que, muitas vezes, retornam às universidades, perguntando-se sobre **o que ensinar, a quem ensinar, de que maneira ensinar ou ainda o que é ensinar, o que é aprender**, ou seja, o que fazer no cotidiano de ensino. A partir dessa problemática, pode-se perceber que a formação inicial não tem dado conta de uma formação completa.

Houve, por esse motivo, o aumento dos cursos de reciclagem ou atualização, no qual se vê uma tentativa de suprir as lacunas deixadas pela graduação. Porém, com relação aos cursos de Língua Materna observa-se a ocorrência de meros treinamentos para manuseio de conceitos e definições que pouco acrescentam a prática do professor.

Por esse motivo e também por exigências relacionadas às Leis Nacionais, o Curso de Letras da UEPG e de outras instituições foram reformulados, ou estão sendo reformulados para tentar preencher as lacunas que a formação inicial tem deixado.

Segundo Schon (1987), os cursos de licenciatura, como os demais cursos da universidade, seguiram de modo geral, o modelo da racionalidade técnica, pelo qual as disciplinas de conteúdos específicos são ministrados antes daqueles de cunho pedagógico, em momentos distintos do curso, e via de regra, ficando a parte prática ao final dele, quando a maioria dos conteúdos teóricos já foi estudado. Nesse modelo de racionalidade técnica há a ilusão de que conhecendo a parte teórica o indivíduo pode melhor aprender a técnica, ou seja, o professor estaria "instrumentalizado" para solucionar os problemas escolares.

Gómez (1992, p. 96), reconhece que "é uma concepção metodológica da prática herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo século XX, servindo de referência para a educação e socializações dos profissionais e dos docentes em particular".

O modelo da racionalidade técnica concebe o sujeito como uma "tábula rasa" na qual são depositados e registrados dados científicos dentro de um campo que se supõem neutros e objetivo. Isso tem gerado uma lacuna percebida pelos licenciados quando esses assumem uma sala de aula, pois o que ocorre é a falta de uma prática mais efetiva, na qual estudante universitário possa ter contato com os alunos e suas singularidades, visto que a prática de ensino vigente é insuficiente para proporcionar experiência aos acadêmicos. Porque o professor recém formado possui dificuldades que muitas vezes só são sentidas e percebidas quando assume uma sala de aula. É nesse momento que se percebe a diferença entre o que a academia proporcionou em termos e fundamentos teóricos e a prática que ele passa a vivenciar como docente.

Os alunos egressos do curso de Letras da UEPG reclamam sobre conhecimento do conteúdo específico, pois no segundo grau não foi aprofundado e quando chegam à universidade esperam que pelo menos a gramática seja realmente dominada e isso muitas vezes não acontece como afirma a aluna egressa (E 3) do Curso de Letras formada em 2001:

O acadêmico entra não sabendo e muitos saem da universidade sem saber e entra em uma sala de aula. O vai fazer? A pessoa entra pensando que vai aprender e não aprende, aí fica crítica a situação. A grande maioria não sabe, não domina conteúdos e isso apavora !! O acadêmico não sabe escrever, não sabe corrigir, daí ele fica dizendo: “esta 5ª. série não aprende, não vai, não entende”. E a bola de neve se forma.

Cabe então, aos profissionais formadores de professores terem clareza suficiente de que os professores que estão formando, além da competência em relação ao conteúdo com o qual irão trabalhar, precisam saber como transformar o conteúdo científico aprendido em um conteúdo escolar de modo a ser aprendido pelo aluno, isto é, ele precisa também da formação política pedagógica e epistemológica do conhecimento. Há também a necessidade grandiosa de se integrar à didática, domínios de conteúdo, metodologia e formação pedagógica.

Segundo Gómez (1992) e Zeichner (1993), a formação do docente tem como fundamento as aquisições próprias da investigação científica. Investe-se no professor como um intelectual, não se concedendo grande importância ao conhecimento pedagógico que não esteja relacionado às disciplinas ou ao modo de transmissão nem ao conhecimento conquistado na prática docente.

Devido a isso tudo, há grande necessidade de se buscar as contribuições de Shullmann (1987), no que diz respeito aos tipos de conhecimento do professor. A tipologia apresentada por ele delineia-se da seguinte forma: conhecimento da matéria; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico da matéria; conhecimento de seus alunos e de suas características; conhecimento do contexto educacional e conhecimento dos objetivos educacionais.

Os conhecimentos são citados pelo autor, mas não são explicitados os conceitos de cada um, por parecer a nomenclatura utilizada bastante elucidativa. Contudo serão explicitadas três definições.

O primeiro tipo diz respeito ao conhecimento de conteúdo específico, próprio da área de conhecimento de que é especialista o professor, por exemplo, no Curso de Letras deverá o professor possuir o domínio da leitura, produção escrita, literatura e análise lingüística e transformá-los em conteúdos compreensíveis ao aluno no nível em que se encontra. A falta desse conhecimento pode tanto afetar o estilo de ensino quanto a matéria a ser ensinada, pois os professores quando não possuem esse conhecimento ficam inseguros e preferem muitas vezes a aula expositiva a dar oportunidades às perguntas dos alunos. Pela falta desse conhecimento percebe-se a metodologia do professor, como pode ser apreciado em revelações que foram feitas por alunos egressos (E1, E4, E2, E6) e agora professores atuantes de Língua Portuguesa, quando questionados sobre o que lhes faltou na graduação com relação a conteúdos que eles sentem falta no cotidiano de sala de aula:

Na graduação foi intenso o trabalho com literatura, porém a gramática deixou a desejar (E4).

Formação teórica. É importante ter a formação teórica para poder ir para a sala de aula e aplicar aquilo, daí ver quais são os problemas. E falando sobre a minha formação, ou seja de nossa turma, foi muito superficial. Tem aquele professor que pega a disciplina para complementar a carga horária e daí não gosta. Trabalha o que quer. Para se Ter uma idéia tinha um professor que você tirava 8,5 no 1º. bimestre, essa nota era a mesma em todos os bimestres seguintes, não houve cobranças. A teoria foi o que mais deixou a desejar e agente cai no mercado de trabalho e para quem vai pedir ajuda (E 2).

Quase tudo. Até mesmo os conteúdos, tivemos que aprender depois de formados, pois muitas disciplinas não foram bem trabalhadas como a gramática por exemplo(E 6).

Estou buscando cursos para ensinar gramática(E1).

Os valores vigentes para os alunos egressos que freqüentaram Curso de Licenciatura em Letras da UEPG são o de possuir o domínio profundo do conteúdo, no caso de língua

portuguesa, possuir o domínio da gramática, estão capacitados para poder ensinar, porém com relação a isso e de acordo com as falas anteriores pode-se observar que isso também não aconteceu e pode-se observar que a concepção de ensino de linguagem parece estar atrelada mais ao ensino gramatical.

O segundo conhecimento é o pedagógico do conteúdo, que permitirá ao professor saber quando um conteúdo é mais fácil ou mais difícil, isto é, esse conhecimento permitirá ao professor melhor agir como mediador da construção do conhecimento do aluno; é esse conhecimento que os professores precisariam obter para saber sobre os objetivos de se ensinar tal disciplina e as diferentes filosofias que permeiam o ensino. O conhecimento pedagógico propicia a adequação de uma ou outra atividade dentro de um contexto apropriado. Porém com relação às disciplinas pedagógicas incluídas no Curso de Letras, percebe-se por parte de alguns egressos a pequena valorização que é dada a elas no âmbito acadêmico e profissional que pode ser identificado claramente ao contemplar as falas de alguns dos sujeitos da pesquisa ao serem questionados sobre o valor dessas disciplinas para vida acadêmica e profissional.

Pouco acrescentam a minha profissão(E2).

São muito teóricas, uma chatice que só é visto a validade em concursos(E1).

As disciplinas pedagógicas não passam de teorias e mais teorias. Quando se está em sala de aula o mundo é outro(E4).

Toda disciplina tem sua importância, mas essas não estão dentro da realidade que nosso aluno vive (E5).

Por meio das respostas acima se observa que as disciplinas que deveriam ser vistas como fundamentais para a formação do docente, para sua melhor atuação em sala de aula não são vistas com bons olhos por alguns professores, conforme salienta o professor (MP1) da UEPG:

Eles (acadêmicos) reclamam muito das disciplinas pedagógicas, tenho alunos que odeiam qualquer coisa que se relaciona à pedagogia.

Porém há outros egressos que conseguem vislumbrar a importância dessas disciplinas para sua prática em sala de aula como se pode ver nas seguintes passagens, extraídas das entrevistas realizadas com os docentes egressos (E6, E7, E8, E9e E10):

São essas disciplinas que fazem a diferença entre um professor e um bacharel(E6).

Sim, porque dão suporte no que diz respeito a questões educacionais(E7).

Sim e muito. Para mim foram muito mais produtivas do que muitas outras, e sempre acreditei que fosse porque eram ministradas por profissionais envolvidos com as práticas nas escolas e porque os Departamentos de Educação e Métodos eram organizados de forma diferente, tornando as Disciplinas mais comprometidas com o objetivo de formar professores realmente. Até' hoje procuro participar de cursos oferecidos por esses Departamentos(E8).

Sim , hoje percebo na prática a importância delas(E9).

Foram importantes como suporte à prática, à realidade(E10).

A egressa (E8) ressaltou a importância das disciplinas pedagógicas do Curso de Letras serem ministradas por professores de outro departamento e segundo ela, isso aparece como um elemento importante para a formação do professor.

O terceiro tipo de conhecimento é o curricular que diz respeito ao conjunto de conteúdos a serem ensinados nos diferentes níveis de escolaridade assim como os materiais didáticos utilizados para obter a aprendizagem, pois não se ensina, por exemplo, um mesmo assunto em séries diferentes da mesma maneira. É nesse momento que o professor de Língua

Portuguesa busca alternativas e soluções para os problemas relacionados ao ensino de linguagem. Essa busca fará a diferença na prática profissional.

De acordo com Silva (in SUASSUNA, 1995) "a forma como se vê a linguagem define os caminhos de ser aluno e de ser professor". Por essa razão, algumas entrevistas foram realizadas com alunos egressos do Curso de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa a fim de pontuar a questão epistemológica que subjaz o ensino de Língua Portuguesa desses ex-acadêmicos e detectar o objeto de ensino de Língua Portuguesa.

Para alguns egressos do curso, houve uma dificuldade bem grande em analisar em seus discursos qual seria a concepção de linguagem. Quatro dos egressos entrevistados concebem a linguagem dentro de uma vertente regida por normas, ou seja, manifestou uma prática bem gramaticalista como se registrou nas falas a seguir:

A concepção é ampla, a língua materna é a mais difícil, pois exige regras acentuações(E5).

Linguagem são as diversas formas que usamos para nos expressarmos(E4).

Capacidade humana de se comunicar através da língua. Expressão do pensamento(E7).

É muito amplo para definir, eu não sei ao certo. Deve ser a expressão do homem(E9).

Os egressos ao conceberem a linguagem como expressão do pensamento estão objetivando uma concepção que se prende a regras na qual as pessoas que não se expressam bem é porque não pensam . Inseridos nessa concepção, estariam envolvidos em sua prática ao ensino prescritivo, que visa substituir sua atividade lingüística por outra considerada aceitável, isto é, corresponde à concepção de linguagem como expressão do pensamento que visa levar o aluno a dominar a norma culta e a variedade escrita da língua.

Também ocorreram definições que caracterizaram a **linguagem como instrumento de comunicação**: é onde há um emissor , uma mensagem e um receptor (regras) ou seja , transmitir informações a outrem. Nessa perspectiva o ensino é o descritivo, pois procura mostrar como a linguagem funciona e como pode ser utilizada. Esse ensino existe a partir das gramáticas descritivas e das normativas, esse tipo de ensino corresponde ao estruturalismo (a partir de Saussure) e o transformacionalismo (a partir de Chomsky).

Três professoras apenas se voltaram para a concepção sócio-interacionista da Linguagem, ou seja, a linguagem voltada para a Teoria da Enunciação-**linguagem como forma ou processo de interação**: é realizada através de ações é o agir , atuar sobre e com os interlocutores, cujo ensino pode ser denominado produtivo e tem por objetivo ensinar novas habilidades da linguagem, isso não representa alterar a língua que o aluno possui, mas entender o uso da língua, aumentando as possibilidades e potencialidades dessa língua, esse ensino corresponde a lingüística da enunciação (a partir de Bakthin) como apontam as seguintes definições:

A linguagem é um instrumento de interação entre nós seres humanos, não só de comunicação, você tem intenções, você age (E3).

Linguagem é ação, é atividade humana, é comunicação, portanto depende dos interlocutores, do momento, do ambiente(E8).

Eu sou sócio- interacionista. A linguagem está em todos os momentos da vida(E10).

Os demais alunos egressos demonstraram em suas falas noções bem amplas de linguagem e na realidade torna-se difícil enquadrá-los em alguma concepção :

Passo para meus alunos todas as manifestações da linguagem viva, corporal, parto de uma noção ampla(E1).

A maneira como a pessoa usa a língua seja falada ou escrita(E2).

As concepções de linguagem que subjazem às práticas de algumas professoras parecem ser as seguintes:

- a) a concepção de linguagem enquanto expressão do pensamento, isto é, a gramática tradicional, que, baseada na lógica grega clássica, categoriza palavras e funções sintáticas, na pretensão de com isso atingir e melhorar os mecanismos lógicos do raciocínio e do pensamento humano;
- b) a linguagem como instrumento de comunicação, que corresponde ao estruturalismo e ao transformacionalismo, para os quais a língua é estrutura, cujo domínio pelo falante ideal leva a uma comunicação social mais eficiente. Isto pode ser confirmado pelas atividades relatadas neste trabalho; como exemplo, os exercícios estruturais utilizados por algumas delas.

No entanto, alguns professores já começam a buscar a terceira concepção de linguagem apontada por Geraldini (1995), que é a linguagem enquanto interação. Embora timidamente, isso pode ser percebido.

Ocorreu nas entrevistas uma fala que demonstra preocupação com relação ao preconceito lingüístico:

O professor deve valorizar o que o aluno já sabe, mas também mostrar que há uma língua padrão, de maior prestígio na sociedade e que, se ele não souber dominá-la pode ser mais um excluído na sociedade preconceituosa em que vivemos (E6).

Em Bagno (2003, p.16) surge uma discordância sobre esse assunto, visto que o autor vem se dedicando há alguns anos ao estudo do preconceito lingüístico na sociedade brasileira e revela que: “A principal conclusão que tirei dessa investigação é que, preconceito lingüístico não existe, o que existe de fato, é um profundo e entranhado **preconceito social**”.

Seu posicionamento é revelador de que a linguagem, de todos os instrumentos de coerção social talvez seja o mais complexo e mais sutil, isso porque acontece de maneira natural. Para o lingüista acusar alguém de não saber falar a própria língua materna é tão absurdo quanto acusar uma pessoa de não saber utilizar os órgãos do sentido e a demonstração mais nítida de preconceito lingüístico é a noção de erro que prevalece nas escolas e na sociedade.

Nas respostas dadas pelos alunos egressos/atuais professores revelam vestígios de quase todas as concepções em sua prática. Observa-se que ao relatarem sua ação pedagógica baseiam-se muitas vezes em sua intuição por desconhecer as teorias sobre sua área de conhecimento. Apontam essas falas para uma questão epistemológica da linguagem que, de acordo com as falas dos egressos, deixou muito a desejar na formação inicial.

Quanto às transformações ocorridas nos estudos da linguagem a partir da primeira metade do século passado, em que a escola se fez mais presente no cotidiano das comunidades industrializadas. Pode-se caracterizá-las, genérica e inicialmente, por transformações de concepções sobre a linguagem humana que foram de uma perspectiva de língua como expressão do pensamento, passando pela visão de língua como instrumento de comunicação, até chegar a uma concepção de língua como interação. Essas mudanças relacionadas às concepções de linguagem e de ensino, aliadas à dificuldade em acompanhar o progresso teórico da área, talvez seja uma das causas do problema do como ensinar Língua Portuguesa.

Com relação ao ensino da gramática observa-se que alguns egressos realizam com suas turmas um trabalho mais voltado para a gramática tradicional, ou seja, mais estimulados às atividades metalingüísticas, de acordo com as falas a seguir:

Contextualizado, como o professor de língua trabalha, mas também sou a favor do ensino tradicional para que o aluno reconheça com mais facilidade as regras(E5).

A teoria é mais presente do que a prática, e isso acontece em virtude da pressão sobre o cumprimento do currículo(E8).

Eu ainda misturo o atual com o tradicional(E9).

Eu ainda não me desvinculei totalmente do método tradicional, porém prefiro textos.(E10).

Por meio da leitura desses discursos que refletem a prática do professor, observa-se que se privilegia a aprendizagem abstrata de normas gramaticais, mescladas ao ensino contextualizado. Há uma contradição em suas falas, pois alguns deles dizem ter uma concepção sociointeracionista da linguagem, porém trabalham ainda dando ênfase à gramática tradicional. Ao dar ênfase ao ensino da gramática tradicional, e ao texto como pretextos para o ensino da língua acabam, muitas vezes, por afastar o sentido que a linguagem tem na vida das pessoas.

Geraldi propõe um trabalho de reflexão sobre a língua, no qual o aluno irá refletir sobre a língua, sobre as palavras que empregam neste ou naquele contexto, e que essa reflexão deve estar voltada para o uso da língua no momento em que ela se realiza. Ao desenvolver tal prática os alunos poderão ser gradativamente conduzidos às atividades de metalinguagem, isto é, quando já tiverem refletido sobre os meios de expressão utilizados em suas interações. Porém, percebe-se que as atividades de metalinguagem são muito utilizadas e valorizadas pelos egressos.

Por outro lado, acusar o professor de não saber trabalhar com a gramática, leitura e escrita é muito fácil, porém devem-se buscar as raízes do problema como se justifica no depoimento abaixo (E2):

O que eu senti na Universidade é que a formação não tinha um embasamento. Então de repente os PCNS e o Currículo básico ele é lido de maneira equivocada, chega-se à conclusão de que não é mais para se ensinar gramática na escola, então você vai ensinar o que para os alunos?

Então os professores que estão trabalhando com formação de professores têm essa mentalidade, deparei-me com essa mentalidade na Universidade, me decepcionei um pouco porque pensei que iria aprender gramática para ter base para trabalhar com o aluno. Isso não aconteceu.

Aconteceu agora, que me deparei com a sala de aula que tive que correr atrás do prejuízo, então eu acredito que está equivocado, pois se trabalha uma teoria fundada em nada. É preciso o professor saber gramática para saber como vai ensinar. Não vai ensinar a gramática normativa, mas ele vai Ter que ajudar o aluno a encontrar o caminho de como aplicar a gramática nos textos.

De acordo com o desabafo do egresso (E1), parte da culpa vem do sistema de ensino na formação inicial que o Curso de Letras vinha proporcionando até o momento, ao citar que o seu aprendizado se deu depois de formado. Pode-se detectar por meio dessa fala que o problema maior estaria relacionado aos conteúdos considerados básicos para instrumentalização do professor e por essa razão precisam ser revistos, para que isso não continue acontecendo.

Outra questão na pesquisa que deu voz ao egresso foi, ***O que faltou na sua formação que você sente na sua prática pedagógica?*** As falas a seguir são reveladoras das angústias de quem enfrenta a sala de aula e do que lhe foi negado enquanto acadêmico.

Faltou eu aproveitar mais(E1).

Formação teórica para poder ir na sala e aplicar aquilo para daí ver quais são os problemas. A Gramática foi muito superficial(E2).

O que faltou foi mais práticas, pois não dá para o aluno chegar num 4º ano e dar uma aulinha e acabou(E3).

A gramática deixou a desejar(E4).

Como enfrentar a realidade das salas de aula(E5).

Quase tudo ate mesmo os conteúdos tivemos que aprender depois de formados(E6).

A falta de incentivo à pesquisa(E7).

Embasamento teórico e prático para ensinar, o curso não instrumentalizava o professor, e isso faz com que se reproduza o ensino que tivemos há trinta anos(E8).

Embasamento teórico que levasse a uma prática da realidade(E9).

Incentivo à pesquisa e a parte prática relacionada à teoria(E10).

Por meio dos depoimentos acima citados, percebe-se que realmente faltou aos egressos o embasamento teórico próprio da área de conhecimento que os conduzisse a uma prática mais efetiva da realidade e também a questão dos conteúdos como a gramática, por exemplo, não supriu as necessidades dos acadêmicos que agora são professores.

A crítica feita pelo egresso (E7) de que a falta de um embasamento teórico e prático faz com que se tenha um ensino voltado para a reprodução, de acordo com o egresso, esse ensino vem sendo aplicado no curso como era trinta anos atrás. Isso pode ser muito grave, porque deve gerar problemas no Fundamental e Médio, pois se o ensino tem sido reprodutivo no Curso de Letras, supõe-se que essa mesma reprodução esteja acontecendo também nas escolas.

Para que o ensino deixe de ser reprodutivo, talvez a pesquisa possa ser um auxílio para melhora do ensino e para formação dos acadêmicos. Porém, ao questionar os egressos com relação à pesquisa, verificou-se que apenas um dos entrevistados teve a oportunidade de ser um pesquisador:

Eu devo isso à Universidade. Hoje estou meio preguiçoso, na graduação como bolsista do CNPQ tive oportunidade de estar pesquisando. Eu era o único pesquisador da turma(E1).

Foi uma decepção, pois no curso de Letras não há monografia, não há nenhum incentivo à pesquisa(E2).

Eu vejo muita novidade em língua estrangeira, pesquisa, técnicas; em língua portuguesa, não. O acadêmico não foi preparado para pesquisa, quando uma professora quis fazer uma pesquisa sociolinguística com base em Tarallo o povo enlouqueceu, chegaram a jogar material e ir embora(E3).

Todos os melhores e poucos professores alertaram para a importância da pesquisa prévia, durante e após qualquer trabalho. A mesmo não se pode dizer da maioria docente acomodada(E4).

Não houve uma orientação firme somente algumas pinceladas(E5).

Não. Acho um absurdo que na conclusão do Curso de Letras não seja feita monografia. Não há incentivo algum(E6).

Em momento algum eu soube que existiam programas para incentivo à pesquisa como CNPq e outros .Esta é a maior mágoa que tenho em relação à instituição que em nenhum momento me preparou para iniciar pesquisa científica. Durante cinco anos de graduação nunca fui instigada a produzir um artigo sequer(E7).

Não, o curso de Letras não forma nem professores nem pesquisadores, e isso eu já questionava na época(E8).

Se teve eu não soube(E9).

Nunca participei, se houve nunca fui convidada(E10).

Embora apenas um egresso tenha citado sua participação em pesquisa científica, vale ressaltar que só há pouco tempo é que se tem motivado os acadêmicos à essa prática, para poucos foi dada a oportunidade de ser um acadêmico-pesquisador. Os demais egressos foram bem pontuais em suas queixas quanto à pesquisa científica. No Curso de Letras da UEPG, não houve produção de TCC, ou seja, a produção de uma pesquisa para conclusão do curso, enquanto que em outras Licenciaturas isso se faz presente, e de certa forma direciona para construção de novos conhecimentos.

A pequena, ou quase insignificante produção acadêmica foi evidenciada pelo egresso (E7), ao relatar que em cinco anos de graduação não produziu nenhum artigo. Supõe-se que no Curso de Letras deva ser dada ênfase à produção escrita dos acadêmicos e a partir dessa observação, evidenciou-se não ser uma prática constante no Curso.

O egresso (E 3) relatou que no ensino de Língua Estrangeira há pesquisas e novidades, já no ensino de Língua Portuguesa isso não ocorre. Também dá um exemplo bem forte de como o acadêmico não está preparado para pesquisar, ao se negar participar de pesquisas, ou ao se negar a ouvir a proposta e sair da sala.

Se falhas houve durante a formação inicial, isso não se pode negar. Por outro lado, deve-se ter clareza do que pode ser feito para melhorar a prática dos egressos atuantes nos ensinos Fundamental e Médio. Percebe-se hoje, uma preocupação com relação a essa problemática, por esse motivo que existe as especializações, os cursos de formação continuada entre outros.

Poder-se-ia dizer que a grande preocupação dos acadêmicos, alunos egressos, professores que participam de cursos de formação contínua é sempre a busca de receitas milagrosas, ou seja, estão preocupados sobre como se deve ensinar (prática) determinado assunto e não o que ele, professor, deve saber (teoria) para poder ensinar.

Os egressos foram questionados quanto ao acompanhamento que a Universidade deveria ter lhes proporcionado, ou seja, a Universidade forma o professor, ele vai para o mercado de trabalho e não se sabe mais nada ao seu respeito e muito menos se a Universidade cumpriu o seu papel.

Não. Precisa sim, principalmente de material, de ajuda dos professores da graduação(E1).

Não. Seria bom que tivesse grupos de estudos para ver se o que se aprendeu está de acordo com a prática e para se fazer uma avaliação do próprio curso e também uma orientação aos alunos egressos, porque se a universidade não cobra , o mercado de trabalho cobra. Você numa escola particular é cobrado e é onde se aprende a trabalhar, no Estado é também o grande problema, pois não há cobrança, está todo mundo encostado, vendendo catálogo do Avon , roupa, está todo mundo doente com depressão, mas não trabalham, não tem o que fazer(E2).

Voltei para falar sobre minha experiência em sala e apresentar a minha monografia(E3).

Em nenhum momento. As universidades não querem saber se as quantidades de profissionais que despejam no mercado serão absorvidos ou rejeitados, pois uma estatística real disto mostraria que muitos cursos já deveriam ter sido extintos, outros reestruturados(E4).

Que eu me lembre não, houve cursos pagos para elevação de nível(E5).

Não, apenas a professora Sandra fez convites para participar de cursos, encontros , congressos(E6).

Não(E7)

Busquei a especialização no ano seguinte da conclusão do curso, porque senti que havia passado por um curso desorganizado e que não me preparara para ser professora de Língua Portuguesa. Infelizmente a história se repetiu e podemos contar nos dedos as disciplinas da especialização , assim como os professores , que acrescentaram algo no meu dia-a-dia(E8).

Alguns convites, mas de colegas(E9).

Não(E10).

As falas dos egressos são reveladoras de que não houve por parte da Instituição um apoio mais evidente para o ex-acadêmico. Percebe-se que em suas práticas existe a necessidade de um acompanhamento, ou ajuda, também foi citada a formação de grupos de estudo para os egressos para acompanhar as práticas. Outra questão é a quantidade de professores que, segundo o egresso (E4), são despejados no mercado de trabalho e que não há pesquisas ou estatísticas comprovando como eles têm se saído como profissionais, ou seja, em que funções estão atuando, se foram absorvidos, ou não, caso tenham sido rejeitados o porquê disso.

Já com as reformulações o perfil desejado do egresso, de acordo com o Projeto Pedagógico que evidencia a concepção do Curso de Letras (2003, p. 7), baseia-se em três aspectos: atitude de pesquisa, espírito de iniciativa e a autonomia da ação pedagógica, que são requisitos para atuar como professor, pesquisador, crítico literário, tradutor, intérprete, revisor de textos, roteirista, secretário e assessor cultural.

A esperança de verdadeiras mudanças reside na concepção de ensino de linguagem, que devem ser aprendidas, estudadas e discutidas durante a formação inicial, para que realmente, não deixe tantas lacunas e que os egressos futuros possam realmente ter atitudes de pesquisa, espírito de iniciativa e autonomia pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção deste trabalho foi, sobretudo, entender a maneira como o egresso do Curso de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa concebe o ensino de linguagem. A análise das principais concepções de linguagem que se inserem em algumas correntes teóricas é de crucial importância para se entender o trabalho com o ensino de Língua Portuguesa. Tal análise teórica permite que se distingam as tarefas que cabem ao professor em se tratando do uso da língua na escola, quando subsidiadas por uma concepção de linguagem.

Cabe ao professor, pois, desenvolver uma forma de ensino que realmente lhe pareça produtiva para atender à consecução dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa que se tem em mente. A reflexão sobre o seu fazer pedagógico, no entanto, deve ser consciente e, caso pretenda operar a uma mudança de atitude, deve ter claro que, para haver mudanças, não basta mudar a prática, a metodologia. Há uma questão mais séria a ser resolvida antes de se adotar uma nova linha metodológica, antes de se pensar em novos procedimentos de ação. Trata-se de aderir ou conhecer profundamente as concepções de ensino de língua/linguagem, sem as quais não conseguirá ultrapassar a insegurança de uma alteração de atitude, de refletir sobre os pressupostos da metodologia que adotará em sala de aula.

Muitos professores resistem a mudanças e, ainda hoje, estudos revelam que ocorrem práticas pedagógicas ligadas às velhas concepções de linguagem. É certo, no entanto, que as novas propostas de ensino estão sendo incorporadas no plano de curso das escolas e das Universidades e que muitos professores têm-se esforçado para assimilá-las. Porém, é consensual entre os estudiosos da linguagem a necessidade urgente de mudar de postura, visto que os alunos têm o direito de manejar eficientemente a língua e a morosidade da

transformação por um ensino que lhes assegure a proficiência da linguagem em situações de interação comunicativa, causa-lhes graves prejuízos perante uma sociedade competitiva como se vive na atualidade.

Voltando-se, então, às hipóteses propostas no início do trabalho, conclui-se que a concepção de linguagem que permeava o curso de formação do professor de Língua Portuguesa foi regida por uma vertente tradicional. Segundo a opinião da maioria dos egressos a sua formação se fez dentro de modelos que podem ser chamados de tradicionais, modelos que enfatizaram a prática gramaticalista da linguagem, ou seja, a linguagem como expressão do pensamento, permanecendo no plano ideal, muito longe do plano real. Todavia, um outro lado já se vislumbra; os avanços tecnológicos, científicos e as transformações que vem surgindo, exigem agora um novo modo de ser e agir dos professores em sala de aula.

Sabe-se que, apesar da boa vontade da maioria dos professores formadores, e por mais que tenham ocorrido grandes mudanças no ensino de linguagem, poucos egressos possuem conhecimento aprofundado do objeto de ensino, que no caso da Língua Portuguesa seriam as concepções de linguagem. A partir do momento que se concebe teoricamente o objeto de ensino é que poderá haver mudanças de ordem prática.

A formação do professor é um processo que nunca está concluído, pois ele se realiza de modo dialético durante a vida profissional. Por essa razão a formação inicial deveria ser baseada em concepções de ensino de linguagem que dessem condições ao professor de produzir saberes que sirvam como referência ou como ponte para a construção de novos conhecimentos que levam a uma prática pedagógica voltada para a realidade dos alunos.

Muitos são os teóricos (PICONEZ, 1991; PIMENTA, 1994; LEITE, 1995; in PIMENTA, 2000 p.16) que afirmam que a formação inicial não tem dado conta de formar professores e em suas pesquisas "têm demonstrado que os cursos de formação ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da

realidade das escolas pouco têm contribuído para uma prática social de educar.” Os egressos entrevistados também fazem acusação de que a formação inicial que permeou sua vida acadêmica foi falha em alguns aspectos, talvez por terem se formado dentro do esquema 3+1 em que a prática foi muito ínfima, ou porque as teorias que deveriam ter servido como embasamento para a prática, também não foram suficientes.

Por esse motivo os professores estão sempre procurando cursos de formação contínua e a prática mais comum tem sido o de realizar cursos de suplência ou de atualização de conteúdo de ensino. Esses cursos têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente, e por conseqüência pode acontecer o fracasso escolar. Talvez a alternativa para superar o fracasso escolar seja a busca de uma formação inicial que possibilite aos novos professores articular e traduzir saberes em novas práticas.

Necessita-se, hoje, de sujeitos que estejam comprometidos com uma concepção de ensino de linguagem e que a assumam como interação, como discurso, como ato político, como ação entre os sujeitos para serem mais participativos na vida em sociedade.

Considerando que a linguagem está situada no emaranhado das relações sociais, a formação do professor de Português deve contemplar a origem, as formas e possibilidades de conhecimento. Devido a isso, deve-se reconhecer o processo histórico de produção de conhecimento, tanto em termos teóricos, quanto na prática pedagógica, valorizando-se a pesquisa como suporte para garantir o diálogo entre os diversos níveis de ensino. Pressupõe-se, então, que um embasamento teórico prévio consistente para a interpretação da realidade observada, o que não é usual de encontrar nos jovens ingressantes nas licenciaturas e muito menos se formados em instituições que não ofereçam condições concretas para tal.

Esse estudo mostra, ainda, que nem sempre o professor (egresso) está consciente da teoria lingüística ou do método que embasa o seu trabalho. Muitas vezes, não ocorre uma reflexão sobre os pressupostos da metodologia adotada em sala de aula, chegando mesmo a

não saber exatamente o que está fazendo e qual o objetivo pretendido com os seus procedimentos. Essa questão é alarmante, pois não há ensino satisfatório sem o conhecimento profundo da concepção de linguagem e, conseqüentemente, da definição de seu objeto específico, a língua. Essa concepção (consciente ou não) interfere nos processos de ensino/aprendizagem, determinando o que, como e para que se ensina. Em outras palavras, subjacente à prática pedagógica do professor, instaura-se, primeiramente, a sua concepção de língua/linguagem, ainda que essa não seja consciente.

É certo, porém, que o fato de se pensar de uma determinada forma e agir de acordo com ela não significa que o professor esteja alheio a tudo que o rodeia e que tenha uma postura irredutível diante das situações. A sensibilidade, a percepção e a intuição aguçadas caracterizam os profissionais dessa área e os tornam capazes de, a qualquer momento, refazer o traçado do próprio caminho.

Alguns questionamentos se fazem necessários, a partir dessa pesquisa, para se refletir sobre que professor de Português se quer formar no Curso de Letras na atualidade: Que professores de Língua Portuguesa a Universidade está formando? Eles se encontram dentro do perfil desejado? No atual estágio de desenvolvimento em que se encontram os conhecimentos sobre a língua, que conteúdos devem compor a formação de professores? Como estabelecer a relação entre esses conhecimentos e o ensino da língua? Que concepção se deve ter, hoje, da língua nos cursos de formação de professores, e, portanto, que concepção se deve ter do ensino da língua? Conseqüentemente, e não menos importante: que formação deve ter os que formam os professores?

Nessa perspectiva, o presente trabalho propôs apresentar os modos de se conceber a linguagem, relacionados aos modos de se ensinar Língua Portuguesa, a fim de que o professor possa, com esta reflexão, procurar fontes de apoio para uma tomada de consciência acerca da importância dessa abordagem, tendo em vista o desenvolvimento da linguagem, e se

posicionar quanto à concepção que julga ser conveniente para o ressurgimento de melhores resultados nas aulas de Português.

BIBLIOGRAFIA

ANASTASIOU, L. das G. C. e ALVES, L. P.. **Processos de ensinagem na Universidade:** pressupostos para estratégias de trabalho em sala de aula. Joinville-SC: Univile, 2003.

Ata da primeira reunião do Departamento de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa: UEPG, 04 de outubro de 1963.

Ata da terceira reunião do Departamento de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa: UEPG, 29 de junho de 1964.

Ata da vigésima sétima reunião do Departamento de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa: UEPG, 29 de novembro de 1966.

Ata da trigésima quarta reunião do Departamento de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa: UEPG, 02 de setembro de 1969.

Ata da quadragésima terceira reunião do Departamento de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa: UEPG, 30 de outubro de 1970.

Ata da sexagésima sexta reunião do Departamento de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa: UEPG, 26 de setembro de 1973.

Ata da centésima décima primeira reunião do Departamento de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa: UEPG, 26 de agosto de 1978.

Ata da centésima quadragésima sétima reunião do Departamento de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa: UEPG, 15 de março de 1984.

Ata da ducentésima oitava reunião do Departamento de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa: UEPG, 28 de agosto de 1989.

BAGNO, M.. **A norma oculta:** Língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.

BASTOS, N. B. (org). **Língua portuguesa** - Uma visão em mosaico. São Paulo: EDUC, 2002.

BARROS, D. L. P.. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**, dialogismo e construção do sentido. São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.

BRASIL, **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial, Brasília : v.134, n. 148,23 dez. 1996.

BORBA, F. da S.. **Introdução aos estudos lingüísticos.** 12. ed., Campinas-São Paulo: Pontes, 1998.

BRITTO,L. P.L. **A sombra do caos** - ensino de gramática X tradição gramatical. Campinas-S.P. , Mercado das Letras, 2004.

CANDAU,V. M. (org). **Magistério construção cotidiana.** 4^a ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____ **Rumo a uma nova didática.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

CABRAL, L. S. **Introdução à lingüística.** 7. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1988.

Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União. Brasília: 4 de março de 2002. Seção 1, p.8.

Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União. Brasília: 4 de março de 2002. Seção 1, p.9.

CITELLI, A. O. O ensino de linguagem verbal em torno do planejamento. In: MARTINS, M. H. (Org.) **Questões de linguagem** . 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas-SP: Papirus, 2001 .

DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos , 1978.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo Gramática?. In: LOPES, H. V. et al (Org.). **Língua Portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade**. São Paulo: Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREGONEZI, D. E. **Elementos de ensino de Língua Portuguesa**. 2^a ed. São Paulo: Arte & Ciência, 1999.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1998.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo. Ática, 2003.

_____. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W. & CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. v. 1, São Paulo: Cortez, 1997b.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo .In NÓVOA,A (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote /IIE, 1993.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. **L linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação** . Campinas-SP: Mercado de Letras-ALB, 1996.

LEITE, L. C. M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: LOPES, E. **Fundamentos da lingüística contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 1979.

_____. (Org.) **O texto na sala de aula** . São Paulo: Ática, 1997a.

MATÊNCIO, M. de L. M. **Leitura e Produção de texto na escola**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.

ORLANDI, E. P. **O que é lingüística**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PIMENTA, S.G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PEDRA, J. A. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas-S.P: Papirus, 2000.

PEREIRA, J. E. D. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente.** Campinas-SP: Educação & Sociedade, 1999.

PIMENTA, S. G.(org.). **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal, São Paulo: Cortez, 2000.

_____. (org) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2000.

POSSENTI, S. **Por que não ensinar gramática na escola.** Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004.

PRETI, D.. **Sociolinguística:** os níveis da fala. São Paulo: EDUSP, 2002.

Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa: UEPG, 2003.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação do Brasil.** 24^a. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

ROMANOWISKI, J. P. M; JUNQUEIRA P.L.O.; S.R.A. (org.). **Conhecimento local e conhecimento universal.** Pesquisa, Didática e ação docente. vol.1. Curitiba: Champagnat, 2004.

SANTOS, B. de S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H. da. **Reestruturação Curricular - novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulinas, 1996.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral.** Tradução de CHELINI, A. & PAES, J. P. & BLIKSTEIN, I. São Paulo: Cultrix, 1969.

SCHON, D. A.. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A.(org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de estudos e Pesquisas sobre Educação Fundamental. **Subsídios para a elaboração de proposta de diretrizes curriculares gerais para as licenciaturas**. Brasília: MEC, 1999.

SHULMAN, L.S. **Knowledge and teaching: Foundations of new reform**. Harvard Educational, 1987.

SILVA, L. L. M. da et al. **O ensino de língua portuguesa no primeiro grau**. 2. ed. São Paulo: Atual, 1986.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2002.

SUASSUNA, L. **Ensino da Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas-SP: Papirus: 1995.

TEIXEIRA, A. **Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de Gramática**. 9^a ed, São Paulo: Cortez, 2003.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Bases teórico - metodológicas da pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 1992.

TODOROV, T. (1979) Prefácio. In: Bakhtin. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

VASQUÈZ, A. S. **Filosofia da práxis** . 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra , 1977.

ZEICHNER, K. M. **Cartografias do trabalho docente**: professor pesquisador. Campinas: Mercado das Letras , 1998.

VOLOSHINOV, V.N. -1929- **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.