

ALESSANDRA GARCIA DA SILVA

SER OU NÃO SER PROFESSOR?

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA
NO CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

MARINGÁ
2003

ALESSANDRA GARCIA DA SILVA

SER OU NÃO SER PROFESSOR?
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA
NO CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

MARINGÁ
2003

de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

S586s Silva, Alessandra Garcia da
Ser ou não ser professor?: a formação de professores de
Língua Portuguesa no curso de Letras da Universidade
Estadual de Maringá. / Alessandra Garcia da Silva. --
Maringá : [s.n.], 2003.
141 f.

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Sonia Aparecida Lopes Benites.
Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Maringá,
2003.

1. Professores - Formação. 2. Letras (Curso) -
Currículos - Avaliação. 3. Língua Portuguesa - Ensino e
aprendizagem. I. Universidade Estadual de Maringá. Programa
de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. II. Título.

CDD 21.ed. 370.7118162
378.125008162

ALESSANDRA GARCIA DA SILVA

SER OU NÃO SER PROFESSOR?

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURSO DE
LETRAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Área de Concentração: Ensino-aprendizagem de Língua Materna da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonia Aparecida Lopes Benites

MARINGÁ
2003

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço aos professores e acadêmicos que foram sujeitos desta pesquisa. Seus nomes não podem ser revelados, mas gostaria de agradecer-lhes por compartilhar comigo suas histórias. Agradeço também:

Ao programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade Estadual de Maringá, por proporcionar, através de seus professores e funcionários, ambiente propício e estímulo para o desenvolvimento deste trabalho. Especialmente ao Professor José Roque Aguirra Roncari, que semeou a idéia deste trabalho, à professora Silvia Vasconcelos, que me orientou nos primeiros momentos e, de modo muito particular, à professora Sonia Aparecida Lopes Benites, por, dentre outras atenções, ouvir minhas histórias e ajudar-me a contar esta.

A meus amigos do curso, por sua inteligência e criticidade, que me fizeram amadurecer nas discussões em sala, e pelo bom-humor, que fez tudo mais interessante. A meus amigos de fora do curso, por permanecerem amigos, apesar do pouco contato gerado pela falta de tempo.

À CAPES, pelo auxílio financeiro no primeiro ano de mestrado, à Cultura Inglesa de Maringá, onde trabalho, pela licença naquele ano, e a meus alunos, pelos vários ajustes de horários e reposições que se fizeram necessários nos dois anos subseqüentes, além de todo o incentivo, tanto por parte dos colegas quanto dos próprios alunos.

À minha família, que merece um agradecimento especial, pelo apoio contínuo, e a ajuda efetiva de minha cunhada Meire e minha irmã Anelize, na transcrição das entrevistas. Além, é claro, das orações de minhas duas mães: a primeira, Maria, e a que ganhei durante o desenrolar desta jornada, minha sogra Valcira.

Finalmente agradeço a meu marido Sérgio, pela paciência e por todas as outras razões.

E a Deus, por permitir que todas as pessoas aqui citadas existam, e nos momentos em que elas pareciam distantes (e nos que elas estavam presentes também), estar ao meu lado.

Dedicatória

*Se existem analfabetos,
provavelmente não é por vontade dos professores.
Se existem letrados,
é porque um dia tiveram seus professores.
Se existem Prêmios Nobel,
é porque alunos superaram seus professores.
Se existem grandes sábios,
é porque transcenderam suas funções de professores.
Quanto mais se aprende, mais se quer ensinar.
Quanto mais se ensina, mais se quer aprender.*

Yçami Tiba

Aos professores que se superam na arte de serem mestres
e, mais ainda, aos que buscam dia-a-dia chegar lá,
mais aprendendo e mais ensinando, mais ensinando e mais aprendendo,
dedico este trabalho e minhas esperanças por uma escola melhor.

Sumário

Resumo	v
Abstract	vi
Introdução	1
Capítulo 1 – Revisitando a teoria	8
1. 1 Teorias lingüísticas e ensino de língua materna	8
1.1.1 Por que ensinar - objetivos do ensino-aprendizagem	9
1.1.2 Para quem ensinar - concepção de aluno	11
1.1.3 O que ensinar - conteúdos	13
1.1.4 Como ensinar - encaminhamentos metodológicos	16
1. 2 Pressupostos teóricos em Análise do Discurso	20
1.2.1 Formações ideológicas e formações discursivas	23
1.2.2 Memória discursiva, interdiscurso e esquecimentos	25
1.2.3 Heterogeneidade e sujeito	27
Capítulo 2 – O ideal e o oficial	30
2. 1 O ensino e o ensinador	30
2.1.1 Um solucionador de quebra-cabeças intelectuais	33
2.1.1.1 O professor curioso	34
2.1.1.2 O professor cientista	35
2.1.1.3 O professor criativo	37
2.1.1.4 O professor profissional	38
2.1.2 O dilema da realidade versus a teoria	41
2. 2 As vozes oficiais referentes aos cursos de Letras	43
2.2.1 O “Provão”	44
2.2.2 As Diretrizes Curriculares	52
2.2.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais	55
2.3 Finalizando o esboço	56
Capítulo 3 – Em busca da concretização	60
3. 1 Encaixando-se na forma – a auto-imagem do curso de Letras da UEM revelada por seu projeto pedagógico e pela voz da coordenadora	60
3. 2 Os professores-formadores	68
3.2.1 Imagens do aluno virtual	68
3.2.2 Atitudes frente ao aluno real	72
3.2.3 Imagem da estruturação do curso	77
3.2.4 Concepções metodológicas	80
3.2.5 O curso como mercadoria	82
3.2.6 A avaliação externa	84
3.2.7 Auto-avaliação	85

Capítulo 4 – Concretizando	95
4.1 Com a palavra, os professorandos	95
4.1.1 Imagens da profissão	95
4.1.2 Imagens do curso ideal	99
4.1.3 Imagens do professor ideal	102
4.1.4 O professorando e as políticas oficiais	104
4.1.5 O curso real	106
4.1.6 Auto-avaliação	109
4.1.7 O professorando como professor	112
4.2 O professorando como aluno	116
Considerações Finais	121
Referências Bibliográficas	128
Anexos	131

Resumo

No âmbito das discussões nacionais sobre a educação e sua melhoria estão sempre presentes opiniões diversas sobre a pessoa do professor e o papel que ele deve exercer. Também surgem as inevitáveis considerações a respeito das condições de trabalho, de sua formação profissional e da necessidade de uma verdadeira revolução que garanta um aproveitamento escolar satisfatório para formar cidadãos ativos e conscientes, conforme preconizam as políticas públicas de ensino.

Este trabalho enfoca a questão da formação, em nível superior, de professores de Língua Portuguesa. Sua principal contribuição é estabelecer o diálogo entre as diversas instâncias que compõem o curso, ressaltando a interdependência entre elas dentro do processo de ensino-aprendizagem; os diferentes microcosmos dentro do curso de Letras precisam conhecer-se para construir uma nova postura de ensinar e aprender. Chamamos atenção também para a necessidade de os professores em formação experienciarem, desde o início da formação, a vivência do ambiente escolar, para que a graduação lhes permita conhecer mais do que um esboço da futura profissão. É somente no contato constante com a realidade que nossas impressões se convertem em questionamentos e mudanças efetivas de postura.

Podemos dizer que temos aqui uma arena de debates que, embora altamente desejável, não acontece na prática. Para compor esta arena, começamos por retomar algumas perguntas nascidas ainda nos tempos da graduação em Letras: *como resolver a dicotomia bacharelado x licenciatura? Por que os alunos vieram fazer este curso? Querem realmente ser professores? Os graduandos se vêm como profissionais?* Escolhemos o curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá para lançarmos nosso olhar analítico porque a experiência de acadêmica de graduação do mesmo curso nos daria um ponto de partida interessante. A partir dele, passamos a ouvir as diversas vozes que compõem o universo do curso, desde os documentos e diretrizes oficiais que o regulamentam e avaliam, passando pelas vozes de acadêmicos, professores-formadores e do curso “em si”, através de seu projeto pedagógico e de sua coordenadora. Ao final, expomos nossa breve experiência de docência, no mesmo curso, em uma das turmas entrevistadas. Nosso gesto interpretativo está pautado na Análise de Discurso de linha francesa, além de concepções teóricas de língua, ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: formação de professores, currículo de Letras, ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa

Abstract

When discussing the standards of education and the urgent need of improvement, a very frequent issue is the teacher and his or her role in the teaching and learning process. Also common is the conclusion that the working conditions and the quality of the training programmes are part and parcel of any plan to assure that our schools will foster the education of informed and critical citizens, as the recent governmental educational policies state.

This research focuses on undergraduate teacher training for Portuguese teachers in the *Letras* course, as it is known in Brazil. Its main contribution is to simulate a dialogue in which all the elements that constitute the course take part, emphasising the reciprocal dependence among them. In order to bring about a new approach to the teaching and learning in the *Letras* course, other types and sources of knowledge need to be fostered. While training to become teachers, students need to know not only the universe they are living in but also the one where they will work in the future. Therefore, the contact with the school environment provided by the course needs to cater for more than just a sketch of the job. Only when the contact becomes frequent and effective will the sketches become a detailed picture of school reality, allowing for more critical views and changes of approach.

We could say that this work became a highly desirable yet currently inexistent debate arena between the parts that make up the course's own universe. To set up this arena, we brought back some of the questions from our own undergraduate experience: *how can the course dilemma between being a BA course or a teacher training programme be solved? Why are the students here? Do they want to become teachers? Do they see themselves as qualified teachers?* We chose the Universidade Estadual de Maringá *Letras* course because the experience as a former student could be a starting point. We decided to hear the various voices which constitute the course, ranging from undergraduate students' and teachers' voices to the "voice" of the course itself, via its pedagogical project and its coordinator. In the end, we describe our brief experience as a teacher of one of the classes which were interviewed. Our interpretative look is based on French Discourse Analysis and on theoretical concepts of language, teaching and learning.

Key words: teacher training, *Letras* undergraduate courses, Portuguese teaching and learning

Introdução

Esta dissertação de mestrado nasceu da curiosidade de investigar o aprender e ensinar Língua Portuguesa dentro de um universo particular: a graduação em Letras. As reflexões geradas pelas disciplinas durante a fase de créditos nos fizeram alargar os horizontes e pensar na graduação em Letras, não apenas como um dos ambientes em que se ensina-aprende Língua Portuguesa, mas como um ambiente especial, pois se trata do momento inicial da formação dos professores de tal disciplina. Após muitos ajustes de vieses teóricos e procedimentos metodológicos, optamos por investigar como, diante do atual quadro de reconhecimento nacional das deficiências na formação de professores, o nosso curso de Letras se apresentava.

A escolha pelo curso de Letras da UEM deu-se não apenas pela conveniência de ser a mesma instituição em que o programa de Mestrado se insere, mas também pelo fato de termos cursado tal graduação como a primeira turma do regime implementado pelo Projeto Pedagógico aqui analisado – tal experiência nos conferiria um olhar único sobre o objeto de pesquisa. Ser acadêmica do curso aliado à oportunidade de presidir seu centro acadêmico (CA) na primeira gestão, após anos sem movimento estudantil organizado, permitiu-nos entrar em contato com as diversas séries do curso e ouvir dúvidas, sugestões, reivindicações e críticas (mais estas do que aquelas, é verdade). Não demorou muito para percebermos que o curso era muito mais do que nossa série, ou a visão que os alunos faziam dele. Havia os professores, os cargos de chefia, as legislações, as restrições resultantes do sucateamento do ensino... Começamos no CA com sonhos de revolução e terminamos passando o cargo para a gestão seguinte sem lembrança do entusiasmo de quando havíamos começado tudo. Logo vieram os estágios, a monografia, o fim do curso e com ele a despedida, com votos de que as coisas fossem se ajeitando.

Anos depois, voltando à universidade, desta vez para a pós-graduação, o contato com a graduação em si ficava muito limitado; os horários não coincidiam, mas a curiosidade de saber como as coisas estavam era grande. Decidimos, então, retomar uma pergunta dos tempos da graduação e das discussões no CA: o curso forma professores ou bacharéis em Letras? Após uma disciplina em que discutimos a função e a formação do

professor, surgiu esta pesquisa, buscando inicialmente um diagnóstico do formando em Letras. Mais tarde, ampliamos seu foco, objetivando traçar, ainda que em esboço, um diagnóstico da formação de professores de Língua Portuguesa da UEM. Algumas de nossas perguntas de pesquisa eram semelhantes às que discutíamos nas reuniões do CA: *Como resolver a dicotomia bacharelado x licenciatura? Os alunos querem ser professores? Por que vieram fazer este curso? O que farão depois?* Outras foram se acrescentando: *Como os alunos vêem a forte carga contenciosa? O curso tem dado conta de inserir as questões metodológicas dentro das diversas disciplinas, ou elas continuam restritas à Prática de Ensino? Qual o “sentimento de conclusão de curso” – os formandos se sentem profissionais preparados para o mercado de trabalho?* Nossa hipótese inicial era a de que a maioria dos alunos apontaria muitas falhas no curso, nos professores, ora porque sua vocação (a dos alunos) era mais bacharelística, ora porque queriam um curso mais voltado à licenciatura, e o intuito do curso em dar conta dos dois aspectos acabava frustrando quem vinha em busca de apenas um e tinha que lidar com o outro.

Para passarmos de nossa visão de acadêmica e dos acadêmicos de nossa época ao que dizem os acadêmicos do presente, precisávamos entrar em contato com os alunos e os professores, assim como com os documentos do curso, como descreveremos adiante. Aqui salientaremos que, além da oportunidade de contato propiciada pela coleta de dados para a pesquisa, quando estivemos com todas as turmas que cursavam a disciplina de Prática de Ensino, ampliamos nossa vivência com os alunos de uma das turmas (e com o curso) através do “estágio de docência na graduação”, obrigatório após o ano como bolsista da Capes. O estágio de docência permitiu uma visão muito nova do curso, agora pelo viés de professora, enriquecendo ainda mais nosso leque de experiências dentro do curso de Letras da UEM.

Esta é, portanto, uma pesquisa necessariamente enviesada. Não buscamos a assepsia de dados “limpos”, livres do contato pessoal do cientista, posto que, mesmo nas pesquisas que arrogam um distanciamento necessário e neutro em relação aos dados, o viés faz a análise. O recorte teórico, a filiação a esta ou àquela corrente, o momento da realização da pesquisa, a história do pesquisador sempre são forças atuantes no trato com o dado, que não pode ser interpretado ele próprio como portador da verdade. É a curiosidade motivadora da pesquisa que direciona a seleção dos dados; ela também tem o poder de transformar o trivial em objeto de análise. No nosso caso, a graduação em

Letras, seus alunos, professores e a legislação pertinente são dados à primeira vista frios, depreensíveis sem maiores dificuldades, através dos mais variados mecanismos de coleta. Pode mesmo parecer que não haja muito o que investigar, uma vez que, em cada um dos microcosmos referidos – alunos, professores, legislação – tem-se a impressão de que todos já conhecem o que se passa, não apenas em seu interior, mas também fora dele, nos outros microcosmos. Sendo assim, os alunos emitem opiniões, imaginando conhecer o que se passa no microcosmo dos professores e do “currículo”; imaginam também que o que pensam é conhecido nas outras esferas. Em outro exemplo, a legislação acerca do curso é um discurso tal que parece levar em conta seus professores e seus alunos, partindo também do princípio de que estes a conhecem. No entanto, como nossa pesquisa procura evidenciar, nem o conhecimento do outro nem o diálogo ocorre. Em cada instância, há uma série de pressuposições sobre a realidade do(s) outro(s), algumas das quais parcialmente verdadeiras, mas o contato acontece no âmbito do informal, do acaso, não havendo uma arena de debates aberta, em que todos se encontrem. Esta dissertação, com todas as suas limitações, torna-se, assim, o local de encontro dos diversos microcosmos que formam o universo do curso de Letras da UEM; pretendemos com ela possibilitar o diálogo fundamental e menos freqüente do que o necessário entre seus “habitantes”.

Explicando os termos

Parece-nos interessante, senão mesmo necessário, explicitar a escolha de alguns termos adotados neste trabalho.

Diagnóstico parece, a priori, atribuir uma visão negativa ao curso. Uma vez que o termo remete à doença - diagnosticar é procurar a natureza e a causa da afecção (cf. Houaiss eletrônico) - parece justo dizer que a escolha demonstra que algo vai mal. Confessamos nosso receio inicial pela escolha do termo, uma vez que, no embrião da idéia que desencadeou esta pesquisa, a visão geral do curso era positiva, a mídia alardeava o triplo A no Provão por dois anos consecutivos, seguido de um B que não lhe retirava o mérito. No entanto, exatamente no ano da nossa pesquisa, o conceito caiu para C. Por

mais que este retrocesso possa ser questionado, uma vez que o Provão em si é mais do que questionável, sua ocorrência, aliada aos primeiros achados da pesquisa com os alunos, nos autorizaram a utilizar o termo.

Professorando surgiu da busca inicial por uma palavra que remetesse à condição singular do aluno de Letras que, ao mesmo tempo em que é aluno em sala de aula, prepara-se para ser professor. Nas leituras sobre formação de professores, encontramos diversas possibilidades, como *professor-em-formação*, *professor-aluno*, *aluno-professor*. Optamos por *professorando*, não apenas pela economia, mas também por sugerir um sujeito em desenvolvimento; a forma nominal de gerúndio enfatiza o processo inconcluso (cf. Camara, 1991:102), encaixando-se ainda mais dentro do quadro que buscávamos esboçar: um aluno que se encontrava na fase em que se convencionou chamar de formação inicial. Assim sendo, *professorando* busca ressaltar que a graduação é apenas uma etapa de uma formação que deverá estar sempre em evolução.

Professor-formador parece um termo auto-explicativo, adotamo-lo para nos referirmos aos professores da graduação. Destacamos que a opção não elimina esses professores da idéia exposta acima; a formação do professor está sempre em evolução, ou seja, em última análise todo professor é, de fato, um professorando; para diferenciar os sujeitos, precisávamos diferenciar os termos, daí a adoção de *professor-formador*. Além disso, consideramos que o professor-formador é aquele que tem conhecimentos e experiências que, ao serem partilhados, contribuirão com a formação dos professorandos.

Pondo a idéia em prática

Ouvir as diferentes instâncias já apresentadas – alunos, professores, legislação – não se justifica apenas pela triangulação necessária entre os dados, mas também pelo fato de que o outro é necessariamente constituinte do eu. Com exceção dos documentos escritos, cuja obtenção não seria muito difícil, sabíamos desde o início de algumas limitações que encontraríamos com os sujeitos envolvidos. Antecipamos a relutância em participar da pesquisa, por parte de alguns alunos e possivelmente de professores, a dificuldade em confiar em dados de um virtual questionário escrito, pois que poderia ser respondido às pressas, ou com má vontade, ou, pior, não ser devolvido. Optamos então

pela árdua tarefa de entrevistar os envolvidos oralmente, gravando os dados em fitas de áudio. Além disso, como queríamos entrevistas em grupos, parte das questões foram mantidas na forma escrita, o que permitiria que cada aluno, ainda que não tivesse participado oralmente, expressasse suas opiniões.

Os quase cem alunos ouvidos nesta pesquisa cursavam, em 2000/2001 o quarto ano do curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá, ano em que se insere a disciplina de Prática de Ensino de Língua Materna. Em termos práticos, isto significa que uma das turmas, a de habilitação única em Língua Portuguesa, era de formandos, enquanto nas cinco outras os alunos teriam ainda mais um ano de graduação, pois tratava-se de habilitações duplas em Língua Portuguesa e Inglesa ou Língua Portuguesa e Francesa, que compreendem, dentre outras disciplinas, a Prática de Ensino das respectivas línguas estrangeiras, no quinto ano. Descrições mais detalhadas encontram-se no Anexo 1.

Decidimos por entrevistá-los no horário dedicado à disciplina de Prática de Ensino, por ser esta a disciplina que dedica tempo e especial atenção às questões referentes ao ensino-aprendizagem da língua. Apresentamos temas para discussão em torno dos elementos que compõem o universo da formação inicial do professor de língua materna, como a escolha da profissão, as expectativas em relação ao curso de graduação, as frustrações durante o curso, a imagem do professor ideal de língua portuguesa, os sentimentos face ao exercício da docência. Buscamos levantar a visão do professorando, não somente a respeito do universo concreto e imediato de sua formação, mas também fazendo menção às políticas oficiais relacionadas, que remetem ao universo maior do curso de Letras, o Exame Nacional de Cursos (Provão) e os Parâmetros Nacionais para Língua Portuguesa (PCNs).

Nossa intenção inicial era entrevistar todas as turmas em fases de pré-regência e pós-regência, de modo a obtermos depoimentos, o mais autênticos possível, especialmente no que se refere às questões que versam sobre o estágio em si. No entanto, nosso intento não foi possível, uma vez que várias turmas haviam se antecipado ao calendário previsto para entrada em sala de aula, em virtude, dentre outras causas, da possível greve dos servidores estaduais, que afetaria (como aconteceu, de fato) não apenas as atividades na graduação como nas próprias escolas em que a regência seria feita. Desta

forma, apenas uma turma foi entrevistada em dois momentos, antes da regência, através da entrevista oral e do questionário escrito¹, e depois da regência, com outro questionário escrito. As demais turmas foram entrevistadas no período “entre regências”, ou seja, depois de terminada a regência no ensino fundamental e antes de começado o estágio no ensino médio.

As entrevistas com os professores-formadores foram inicialmente pensadas para acontecerem pouco após as entrevistas com os alunos. No entanto, a paralisação dos professores e funcionários das universidades estaduais inviabilizou tal propósito; no retorno da greve, as atenções voltaram-se ao calendário de reposição de aulas, visando ao fim do ano letivo, de modo que, depois de uma certa normalização das atividades, partimos para a coleta de dados com os professores-formadores. A idéia inicial de realizar as entrevistas em grupos durante as reuniões de área logo mostrou-se improdutivo, dado o fato de que as pautas recheadas de questões administrativas reservariam pouco tempo para uma conversa tranqüila. Assim sendo, coletamos os dados em entrevistas com um pequeno grupo, de cinco professores, com uma dupla e seis professores individualmente. Os professores escolhidos ministram disciplinas pertencentes às três áreas que julgamos centrais na formação do professor de Língua Portuguesa, a saber, Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura. Seguimos um roteiro semi-dirigido², no qual foram incluídas, além de questões sobre imagens relativas aos alunos e às expectativas geradas por tais imagens e de questões de cunho avaliativo, perguntas que refletiam os achados das outras duas fontes de dados: as entrevistas com os alunos e a análise preliminar dos documentos oficiais.

Organização do texto

No Capítulo 1, **Revisitando a teoria**, fazemos uma incursão pelos conceitos teóricos de Lingüística Aplicada em que nos apoiamos para analisar os dados obtidos. Após revisarmos algumas concepções referentes ao ensino-aprendizagem de língua materna, fazemos um pequeno histórico da Análise do Discurso, teoria que balizará a análise dos documentos orais e escritos, discutindo alguns conceitos fundamentais para

¹ Vide Anexo 2

² Vide Anexo 3

nossa análise, como formação ideológica e formação discursiva; memória, interdiscurso e esquecimentos; e, finalmente, heterogeneidade e concepção de sujeito.

No Capítulo 2, **O ideal e o oficial**, discutimos algumas características do professor ideal, como a curiosidade, o espírito investigativo-científico, a criatividade e o profissionalismo. Além disso, analisamos alguns dos documentos pertinentes aos cursos de Letras em geral, a saber, o Provão e as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, porta-vozes de parte das políticas governamentais para o curso de Letras e os PCNs, que trazem a voz oficial diretamente dirigida aos professores de Língua Portuguesa.

No Capítulo 3, **Em busca da concretização**, analisamos o Projeto Pedagógico do curso de Letras da UEM, através da leitura de seu texto e da entrevista com a coordenadora do curso, buscando sua relação com os documentos oficiais. Apresentamos também os achados das entrevistas com os professores-formadores, ressaltando as expectativas que têm em relação aos alunos; sua avaliação do curso e do profissional que ele forma, dentre outros pontos.

O Capítulo 4, **Concretizando**, traz os achados das entrevistas com os professorandos. Nele, abordamos questões como a origem de seu interesse pelo curso; suas expectativas; suas frustrações, seus sentimentos em relação à profissão; sua auto-avaliação. Ao final desse capítulo, inserimos nossa visão como professora-formadora, resultado de uma breve experiência como docente do curso, em um contra-ponto final entre o ser aluno e ser professor.

As Considerações Finais, **Abrindo para mudanças**, trazem o resumo das análises feitas, assim como algumas sugestões para futuros trabalhos, além de nossas reflexões finais sobre a formação de professores de Língua Portuguesa na UEM.

Capítulo 1 – Revisitando a teoria

Neste capítulo, faremos duas visitas. A primeira passará pelas teorias lingüísticas que, direta ou indiretamente, dizem respeito ao ensino-aprendizagem de línguas. Trata-se de uma revisão teórica das principais correntes lingüísticas, associando seus conceitos com questões relativas ao ensino-aprendizagem de língua materna. A segunda visita trará um pequeno histórico da Análise do Discurso, assim como alguns conceitos com os quais trabalhamos em nossas análises.

1.1 Teorias Lingüísticas e Ensino de Língua Materna

*(...) as principais contribuições da lingüística para o ensino da língua não têm muito a ver com a introdução de gramáticas melhores nas escolas (...), mas, fundamentalmente, com a colocação em cena de atitudes diversas dos professores em relação ao que sejam uma língua e seu processo de aprendizado (ou aquisição).
Possenti, 1996: 10*

Pensar ensino em termos de teorias lingüísticas não é uma tarefa muito simples. Se é verdade que a toda prática subjaz uma teoria, nem sempre a teoria documentada considerou importante explicitar suas conseqüências para o ensino de uma língua. É bastante recente o interesse pela mediação entre o que se faz na academia e as práticas na sala de aula, sendo esse, ainda assim, um caminho marcado por muitos tropeços. Nesta parte do trabalho, procuramos mostrar as implicações para o ensino de língua materna das concepções de língua e linguagem dentro de três correntes lingüísticas, que chamaremos tradicional, estruturalista (com espaço cedido à gerativista, em alguns momentos) e a sócio-interacionista.

Centraremos nossa discussão em torno de quatro eixos principais: por que ensinar, para quem ensinar, o que ensinar, e como ensinar. Para discutir as características de cada corrente, tomamos Eddy Roulet (Roulet, 1978) como ponto de partida para as escolas tradicional e estruturalista. Já para representar a escola sócio-interacionista, tomaremos os PCNs de Língua Portuguesa (Brasil, 1999b), justificando nossa escolha por duas frentes. Primeiramente, acreditamos que os PCNs representam, no cenário educacional brasileiro,

uma espécie de resumo das principais teorias que se desenvolveram no país nas últimas três décadas, a saber, teoria dos atos de fala, semântica argumentativa, análise da conversação, teoria da enunciação, em suma, o que se convencionou chamar de *pragmática*, além da contribuição da análise do discurso. O segundo motivo pela escolha dos PCNs, em detrimento das diversas fontes que lhes deram origem, é que os PCNs são o porta-voz da política educacional vigente. Constituem uma rica fonte de informação para deprendermos o modelo teórico-prático para o ensino de Língua Portuguesa dentro das correntes políticas públicas de educação.³

Cada corrente analisada é considerada em função dos conceitos e atitudes envolvidos em detrimento da precisão histórico-cronológica, porque consideramos que as atitudes do professor, dos alunos, da escola e da família exercem mais peso sobre o modo de ensinar do que o rótulo teórico que se coloca para o ensino, em um dado momento histórico. Sendo assim, mesmo que hoje o discurso do sócio-construtivismo encontre-se amplamente difundido, ainda encontramos muitas posturas tradicionalistas ou estruturalistas nas salas de aula. Vejamos então algumas características centrais dessas correntes.

1.1.1 Por que ensinar – objetivos do ensino-aprendizagem

Por que ensinar? Por que aprender? Estas são talvez as perguntas mais necessárias e as menos respondidas por todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem de uma língua. Muitas respostas certamente se aproximarão das concepções ligadas ao tradicionalismo e ao estruturalismo. O mais grave, porém, pode ser justamente o caso em que a resposta dada está em consonância com as tendências mais atuais, mas não encontra correspondência na prática. Em qualquer um dos casos, vale a pena revisar o que cada abordagem pressupõe quanto aos objetivos do ensino e do conhecimento da língua.

A tradição gramatical tem um objetivo muito claro em termos de ensino: ensinar como a língua deve ser. O peso do normativismo é tamanho que tudo o que foge à norma padrão, adotada pela escola, é simplesmente taxado de desviante, errado e, portanto, desconsiderado. Prescrever o que é certo e o que é errado é papel da escola e do

³ Pagliarini (1993) reúne sob o termo de *Discurso Progressista em Ensino da Língua Portuguesa* muitos dos pontos aqui associados aos PCNs.

professor. A partir dos exemplos dos clássicos literários, e das regras expostas pelos professores, os alunos devem aprender a organizar seu pensamento e expressá-lo corretamente. O objetivo do ensino é cristalizar uma única forma da língua; impedindo que se fuja aos cânones, impede-se a mudança, e busca-se a homogeneidade da língua.

O estruturalismo e o gerativismo propõem que a atividade do lingüista deva ser descrever como é a língua corrente, falada, em uso em uma dada comunidade. No entanto, no que se refere ao ensino, as idéias sofrem um certo grau de deturpação: mantém-se o tratamento preferencial à língua escrita, e o descritivismo pregado é pouco adotado. No máximo, as construções de registros diferentes do culto padrão são tomadas como instâncias de desvio, e o objetivo final do ensino é fazer com que o aluno domine a estrutura e a nomenclatura sintática da língua, ainda considerando a língua como homogênea.

Os PCNs adotam uma postura muito mais abrangente e dinâmica para o ensino da língua, desvinculando-a da exclusividade do ensino da norma culta. Como os alunos, mesmo aqueles que cursam as séries iniciais, já falam sua língua, poderíamos pensar, então, em eximir a escola do ensino de língua portuguesa, porque “a escola de fato não ensina língua materna a nenhum aluno” (Possenti, 1996: 31). O que acontece é que, como o mesmo autor reflete, os alunos falam e dominam dialetos desvalorizados que lhes permitem interagir com sucesso em sua esfera social, mas interessa saber agir também em outras esferas, dentre as quais as que exigem a norma culta. Sendo assim, o objetivo do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa é:

[o] desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. (Brasil, 1999b: 38)

A atitude mais desejável é que o professor não objetive prender o aluno em uma camisa de força de termos e regras incompreensíveis, mas que busque, com o aluno, formas de “falar/escrever/ler melhor” (Brasil, 1999b: 34). Aqui lembramos também a necessidade de “ouvir melhor”, posto que em nossa sociedade, a força da palavra falada é muito grande, sendo ela, em muitos casos, a única fonte de informações. Portanto, ela deve também merecer a atenção da escola, na escuta de programas de rádio e TV que

utilizam diferentes normas, discutindo-as quanto à adequação. Possenti (1996: 17-20) tem uma postura semelhante, ao defender que a escola deve ensinar o português padrão “a quem não o fala usualmente”, ou seja, usa outras variantes em seu dia-a-dia. O autor defende que o “domínio do português padrão” significa que os alunos devem dominar a escrita e a leitura que os permita “escrever sem traumas diversos tipos de textos” (...) e ler “produtivamente textos também variados”.

Podemos concluir que os objetivos do ensino-aprendizagem de língua portuguesa priorizam de modo marcante a atitude de fazer do aluno menos um bom conhecedor da língua do que um usuário competente e crítico dela, como destacamos através do trecho abaixo:

O espaço da Língua Portuguesa na escola é garantir o uso ético e estético da linguagem verbal; fazer compreender que pela e na linguagem é possível transformar/reiterar o social, o cultural, o pessoal; aceitar a complexidade humana, o respeito pelas falas, como parte das vozes possíveis e necessárias pra o desenvolvimento humano (...) enfim, fazer o aluno se compreender como um texto em diálogo constante com outros textos. (Brasil, 1999b: 46)

Em conclusão, temos uma língua que não apenas reconhece a heterogeneidade lingüística, mas também os valores que esta heterogeneidade revela (ou mascara). Na arena de lutas que é a língua (cf. Bakhtin, 1999b: 46), o ensino-aprendizagem deve ser o processo capaz de fornecer ao aluno as armas adequadas para que ele possa competir em condições semelhantes com aqueles que se julgam detentores do poder, manifesto também pelo domínio social da língua.

1.1.2 Para quem ensinar – concepções de aluno

(...) o professor, na instituição, é autoridade convenientemente titulada (...). O professor é institucional e idealmente aquele que possui o saber e está na escola para ensinar, o aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender. O que o professor diz se converte em conhecimento, o que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, no espaço escolar, na aquisição da metalinguagem, a dizer que sabe: a isso se chama escolarização. (Orlandi, 1983: 31)

Creemos que a crítica ao conceito de escolarização dentro do discurso pedagógico, feita por Orlandi, diz muito a respeito das visões de aluno, de professor e de escola no

ensino tradicional e mesmo estruturalista da língua. Em ambos os casos, o aluno é tabula rasa, onde se inscreverá o saber depositado pelo professor e pelo livro didático. Como, em muitos casos, as regras dos manuais tradicionais e estruturalistas não garantem a compreensão do conteúdo, o aluno limita-se a reproduzir os exemplos dados nos livros, na (via de regra) ilusória esperança de que pela repetição chegará à compreensão do assunto (cf. Roulet, 1978: 30). Ele, o aluno, não é visto como alguém que pode contribuir com conhecimentos prévios sobre a própria língua ou sobre qualquer outra coisa. Suas intuições são fontes de preconceitos e erros (Ducrot, 1968: 139) e, portanto, não têm lugar na sala de aula.

Neste sentido, o gerativismo representa um passo adiante. Bach, (1974: 20) coloca que “a língua, como fenômeno cultural e psicológico, não pode ser adequadamente estudada sem referência aos julgamentos dos falantes nativos.” Perini (1976: 17,18) também ressalta a importância do conhecimento intuitivo do falante, de modo que o aluno não pode, nesta perspectiva, ser visto como um recipiente vazio, mas como alguém cujos conhecimentos podem e devem ser levados em conta. O aluno, apoiando-se em seu conhecimento prévio da língua, é também capaz de apreender regras por conta própria, segundo Schwab (apud Roulet, 1978: 50), deslocando, assim, a posição do professor enquanto o único responsável pelo ensino dos conteúdos.

A teoria gerativa também destaca a “utilidade de deixar o aluno cometer erros” (*ibidem*: 57); o aluno é, assim, alguém que, tendo alguns conhecimentos instintivos sobre sua língua e em contato com exemplos ou regras adequados, é capaz de gerar hipóteses que demonstram o processamento de seu pensamento e seu entendimento do conteúdo, constituindo assim valioso instrumento de análise tanto para o professor como para o próprio aluno. Portanto, ele pode contribuir não apenas com seus conhecimentos instintivos, mas é capaz de produzir hipóteses a serem discutidas e analisadas. Além disso, por admitir a capacidade geradora intrínseca ao falante nativo, o gerativismo abre espaço para “a expressão livre, criadora, mesmo que à custa de correção.” (*ibidem*: 58). O aluno não precisa, então, limitar-se à repetição dos modelos expostos, mas pode e deve gerar suas próprias contribuições.

Graças à influência das ciências cognitivas e psicológicas, a importância do aluno enquanto sujeito de seu aprendizado tem sido cada vez mais salientada. O conhecimento

lingüístico e de mundo que ele traz, sua história de vida, seu contexto social são elementos que não podem ser exteriores às situações de ensino porque não o são nas situações de uso real da língua.

Dar voz ao aluno presta-se não apenas ao diagnóstico de suas dificuldades e acertos, mas ao próprio exercício da linguagem. “O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano.” (PCNs, 1999b: 38). Seu direito a voz não é apenas uma atitude democrática, mas a aceitação de seus saberes e valores.

É interessante notar também que, juntamente com a participação, cobra-se do aluno o dever de tomar uma atitude reflexiva:

Compreender as diferenças não pelo seu *caráter folclórico*, mas como algo com o qual nos identificamos e que faz parte de nós como seres humanos, é o princípio para aceitar aquilo que não sabemos. (*ibidem* : 42)

Ou seja, a compreensão das diferenças passa não apenas pela aceitação daquilo que o aluno já sabe, uma variante não padrão, por exemplo, mas pela determinação do que ainda é preciso conhecer, necessidade que deve ser sentida pelo próprio aluno (*ibidem*: 45). O aluno, na visão sócio-interacionista é alguém capaz de dialogar com o conhecimento e, desta forma, aprender a aprender; e também, “poderá fazer previsões e escolhas adequadas na fala/escrita, bem como olhar para o texto de forma crítica, ampliando os significados para além da palavra escrita” (*ibidem*).

1.1.3 O que ensinar – conteúdos de uma aula de língua

A visão tradicional de uma aula de língua é aquela em que os alunos debruçam-se sobre livros de regras e exercícios formais. Nos livros, muitas lições sobre morfologia e ortografia e listas intermináveis de exceções a serem memorizadas com o objetivo de não cometer erros. De fato, a concepção de linguagem enquanto expressão do pensamento considera que um texto bem elaborado, formalmente correto, seria o reflexo de um pensamento bem organizado, claro e lógico. Há também a convicção de que a norma culta literária seja aquela que melhor reflete o pensamento lógico e, portanto, serve como modelo por excelência. A ênfase é, deste modo, centrada exclusivamente na escrita. O maior problema é que a concepção de texto é a de um conjunto de palavras, e,

conseqüentemente, não há preocupação em sistematizar as regras de forma a colaborar para que o aluno possa efetivamente escrever melhor. Como diz Roulet (1978: 2,3), o ensino é compartimentado e o tradicionalismo em si está cheio de “falhas nocivas ao ensino de línguas vivas.” Nesta concepção, a língua não é considerada mesmo como viva ou em construção; mas como um produto pronto, fixo e imutável, que deve ser preservado como tal. Sendo assim, acaba sendo identificada como um todo homogêneo e asséptico.

O estruturalismo impõe inovações interessantes, deslocando o foco de atenção para a língua falada e ampliando o alcance das regras para o nível das frases simples. No entanto, embora atente para a heterogeneidade lingüística, limita-se à descrição de uma única modalidade, a culta. O nível de detalhamento das descrições lingüísticas é também bastante melhor que o tradicional, mas a descrição da estrutura depreendendo seus constituintes imediatos (cf. Roulet, 1978: 23) desconsidera os níveis semântico e pragmático, fazendo com que os exercícios de aprendizagem da língua se limitem à manipulação da estrutura em si, não se preocupando com a adequação das sentenças na vida corrente ou explorando o nível das frases complexas (*ibidem*: 34). Continuamos aqui com uma visão de língua enquanto produto, algo que o falante encontra pronto ao nascer e do qual faz uso.

O gerativismo busca sanar as deficiências estruturalistas, tratando justamente de estabelecer como construir orações complexas, constituindo um potencial instrumento do ensino da escrita (*ibidem*: 49); a fonologia gerativa também acaba sendo um auxiliar no ensino da passagem do código oral para o escrito. No entanto, graças ao formalismo exagerado envolvendo as transformações estruturais, as poucas tentativas de aplicação da teoria gerativa ao ensino efetivo de línguas acabam sofrendo do mesmo mal estruturalista: a manipulação de estruturas, só que agora com regras muito mais complexas.

Se, por um lado, poderíamos considerar positiva a busca pelo conhecimento dos princípios gerais sobre o sistema e o funcionamento de línguas a partir da intuição do falante, por outro, o estudo gerativista continua no nível abstrato, uma vez que o falante-ouvinte aqui é ideal, aquele que conhece intuitivamente todas as regras da língua. Além disso, a semântica fica em segundo plano e os exercícios lembram muito mais cálculos

matemáticos do que qualquer tipo de reflexão sobre a língua. A língua continua abstrata, ideal, manipulável em laboratório, longe da realidade dos falantes.

O avanço do gerativismo para o nível da sentença não dá conta ainda de tratar o veículo através do qual interagimos, o texto. Em todo ensino considerado tradicional, o ensino de língua é entendido como ensino de gramática, e nenhuma das escolas até aqui discutidas propõe uma gramática do texto, que é compreendido apenas como um amontoado, mais ou menos estruturado, de palavras, sentenças ou mesmo de orações complexas. As tentativas de estabelecimento de uma gramática do texto depararam-se com uma constatação hoje comum: a compreensão do texto extrapola as visões de língua e linguagem para muito além do nível estrutural da palavra ou da frase. Isto acontece porque o texto é a concretização heterogênea de cada ato de fala, individual ou socialmente “escrito”.

Como os PCNs (Brasil, 1999b: 38) definem:

O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem é visto como um texto que constrói textos.

Assim, o que a escola deve ensinar, de acordo com os PCNs, é a interação adequada com os diferentes tipos de textos, sendo radicalmente contrária a qualquer tentativa de referendar o estudo de uma língua isolada do ato interlocutivo; deve-se privilegiar a adequação da linguagem às situações de uso. Especificamente quanto à Língua Portuguesa, o documento frisa que seu ensino/aprendizagem deve pressupor uma visão sobre o que é a linguagem verbal. E define:

Ela se caracteriza como construção humana e histórica de um sistema lingüístico e comunicativo em determinados contextos. Assim, na gênese da linguagem verbal, estão presentes o homem, seus sistemas simbólicos e comunicativos, em um mundo sociocultural. (*ibidem*: 36)

Conseqüentemente, os conteúdos tradicionais ficam para segundo plano, funcionando como auxiliares na compreensão, interpretação e produção de textos. “O estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade.” (*ibidem* 33). A aula de língua portuguesa deve ser o lugar da avaliação

e interpretação do ato interlocutivo; da tomada de posição consciente e responsável por um determinado discurso, que é necessariamente histórico e socialmente situado (cf. PCNs, 1999b: 45). Vemos assim, uma clara preocupação com a língua concreta, em uso real pelos seus falantes/escritores e, portanto, heterogênea, constituindo uma identidade totalmente nova para a língua.

Em resumo, na abordagem dos PCNs, a aula de língua portuguesa deve propiciar situações de uso da língua como forma de habilitar o aluno para o seu desempenho social, já que “o uso da língua só pode ser social” (*ibidem*). O espaço da língua portuguesa é então permeado por discussões e temas que vão muito além dos conteúdos tradicionais, para dar conta das implicações inerentes ao conceito de uso da língua e da linguagem, enfatizando o(s) uso(s) da língua e a reflexão sobre esse uso:

(...) o uso em um processo que exige competências complexas cognitivas, emocionais e comunicativas (...) O uso depende de se ter conhecimento sobre o dito/escrito (a leitura/análise), a escolha de gêneros e tipos de discurso. Tais escolhas refletem conhecimentos e domínio de *contratos* textuais não declarados, mas que estão implícitos. Tais contratos exigem que se fale/escreva desta ou daquela forma, segundo este ou aquele modo/gênero. Disso saem as formas textuais. (*ibidem*)

1.1.4 Como ensinar – encaminhamentos metodológicos

Não costuma haver, como já dissemos, uma ligação necessária e natural entre o que se pesquisa na academia e uma pedagogia de ensino. Procuramos aqui descrever as metodologias de ensino associáveis a cada teoria, a partir do que temos discutido e do que indicam alguns autores.

Sabemos que os manuais tradicionais apresentam-se repletos de regras e exemplos retirados de livros clássicos. Basta abrir qualquer gramática de língua portuguesa ou livro didático datado de uma ou duas décadas atrás (ou bem mais recente, infelizmente) para constatar o fato. Constatamos também que as explicações são usualmente organizadas de acordo com as categorias gramaticais e as divisões clássicas da gramática em morfologia, sintaxe, alguma discussão sobre a fonética e fonologia, algo sobre a estilística, e, inexoravelmente um capítulo para a pontuação e outro para a acentuação. Não queremos aqui defender que não haja mais gramáticas que sistematizem informações

sobre a língua, nosso ponto é outro: não podemos imaginar que um curso organizado segundo as divisões da gramática possa garantir progressão adequada sequer do conhecimento sobre a língua, quanto mais de seu uso.

Além do emprego de exemplos literários, justamente aqueles que mais refletem a inventividade e os jogos de sentido, em oposição ao uso regular da língua, as explicações são normalmente dadas segundo critérios semântico-filosóficos (cf. Roulet, 1978: 07). Ou seja, a probabilidade de o aluno confundir-se com os critérios e de estranhar os exemplos é altíssima; a rejeição a tal tipo de estudo é mais do que justificada.

Os manuais estruturalistas representam um avanço, na medida em que apresentam descrições mais detalhadas da língua e exemplos retirados da oralidade (no entanto, a escola de hoje ainda privilegia os clássicos literários (amor à “boa literatura” ou receio de embrenhar-se nas irregularidades da língua viva?). Também introduzem critérios formais e distribucionais para a classificação das palavras e seu emprego nas frases. Por influência do contexto histórico, a metodologia behaviorista é adotada para o ensino de línguas e o resultado é um ensino baseado em formação de hábitos que, virtualmente levariam ao domínio da norma padrão, através de repetições e exercícios de substituição orais, totalmente desvinculados do contexto e sem a preocupação explícita com o significado das estruturas manipuladas.

Roulet (1978: 36) reproduz a crítica de Chomsky, publicada em seu livro *Linguistic Theory* (1966):

(...) tais princípios não são meramente inadequados, mas provavelmente mal concebidos; (...) tratam de aspectos marginais da aquisição de conhecimentos sem tocar o cerne do problema. Em particular, parece-me impossível aceitar a concepção segundo a qual o comportamento lingüístico seria questão de hábitos e seria adquirido lentamente por reforço, associação e generalização.

Como vemos, a crítica é dura, porém Chomsky se exime da responsabilidade de propor alguma alternativa para o ensino de língua, a partir de sua teoria. O gerativismo traz, no entanto, algumas interessantes colaborações teóricas para a sala de aula, conforme encontramos em Roulet (1978), das quais destacamos: através de regras mais gerais, os alunos podem passar de sentenças simples a orações complexas, melhorando o desempenho escrito; o erro não é considerado como desvio e algo a ser evitado e

eliminado da sala de aula, mas é visto como um teste de hipóteses que o aluno levanta. Além disso, por considerar que, a partir de determinados dados de entrada, o dispositivo de aquisição de linguagem presente na mente de cada falante gera dados de saída aceitáveis, a criatividade do falante é aceita, sendo ainda possível analisar as razões de determinados enunciados serem mais ou menos desviantes em relação à norma desejada. Temos uma introdução à idéia de que a língua é processo, um elemento vivo sobre o qual o falante pode atuar.

O problema em relação a uma tentativa de conversão da teoria gerativista em “metodologia gerativista” é que, como falta a mediação autorizada entre os princípios teóricos e a metodologia de ensino, os manuais didáticos acabam por adotar apenas o formalismo exacerbado das transformações e as aulas de língua assemelham-se mais a aulas de cálculo, nas quais, através de um sistema de notação bastante próximo ao matemático, os alunos transformam orações simples em derivadas, numa simplificação ingênua da teoria chomskiana. Novamente a crítica que se faz é que o significado fica relegado a um segundo plano, restando aos alunos a manipulação vazia de estruturas. Assim, as intenções dos interlocutores, a opção por determinada forma (e também as exigências advindas do lugar social do indivíduo, do tipo de texto, dentre outras), não são levadas em conta.

Em contrapartida, uma das propostas dos PCNs acerca de *como* ensinar nos diz:

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas de língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. (1999b: 38)

O primeiro ponto que consideramos relevante é a natureza sócio-interacionista da proposição, privilegiando “propostas interativas” em oposição às metodologias discutidas anteriormente que dissociam a língua de seu uso e a linguagem, da interação. Além disso, o documento propõe “uma abertura para construção de significações” (Brasil, 1999b: 39), de modo que o ensino não é encarado como um ato estático, de partilha de verdades prontas a respeito da língua, mas aberto à contribuição da recorrência a outras fontes de

saber, que serão acolhidas e avaliadas, podendo surgir novos saberes, a partir da colaboração dos alunos:

(...) adesões, contradições e até novas formas de classificação [em um processo de] aprender a aprender, ou mais, aprender a escolher, sustentar as escolhas (...) no jogo dialógico do *eu* com o *outro*. (*ibidem*)

Deste modo, a metodologia básica que os PCNs sugerem é, em uma palavra, o diálogo. Este é entendido não apenas em termos da interação verbal do aluno com o professor e com os colegas, mas como forma de aprender a “confrontar, defender, explicar suas idéias de forma organizada, em diferentes esferas de prática da palavra pública” (*ibidem*: 45), e aprender a refletir sobre e lidar com o entorno enunciativo (a posição dos interlocutores, o contexto extra-verbal com suas normas e expectativas), sabendo realizar as escolhas adequadas.

Um último aspecto que gostaríamos de destacar é o tratamento inter e transdisciplinar que deve ser adotado no estudo da disciplina (Brasil, 1999b: 35). Tanto a língua portuguesa permeia o ensino de todas as demais disciplinas, como o conhecimento de outras disciplinas pode contribuir para vários aspectos do aprendizado de língua portuguesa, notadamente aqueles que exigem o desvendamento das “estratégias discursivas e recursos utilizados para se dizer uma coisa que procura *enganar* o interlocutor ou subjugar-lo” (*ibidem*: 40). Assim, conhecimentos das disciplinas da área das ciências humanas, como o próprio documento já sugere, e mesmo de outras áreas, podem ser extremamente valiosos.

É neste sentido que entendemos um dizer que está-se tornando popular, e, ao nosso ver, incompreendido: “Todo professor deve ser professor de Língua Portuguesa”. Para nós, não significa que cada professor deva promover reflexões gramaticais sobre a língua, mas estabelecer um tratamento crítico dos textos com os quais lida e dos conteúdos de sua disciplina, relacionando os contextos com os discursos produzidos e estes com as ideologias predominantes em uma dada circunstância histórica ou científica; destacando o modo como a língua presta-se a ser veículo de disseminação ou resistência ideológica. Como usuários maduros da língua, os professores podem auxiliar os alunos nestes pontos em que certa vivência e conhecimento acadêmico e de mundo podem ser fundamentais.

Nossa visita pelas correntes lingüísticas teve o objetivo de contrastá-las, não para sugerir que tenha havido uma sucessão homogênea e pacífica de uma teoria para outra, numa substituição do velho pelo mais novo e “mais correto”. Ao contrário, visamos destacar, dentro das diversas visões possíveis, como cada vertente, em termos gerais, vê a linguagem, a língua e sua decorrente contribuição, direta ou indireta, para o ensino da língua. O contraste das diversas correntes com a teoria absorvida pelos PCNs tampouco visava apresentar a visão oficial como a única correta, mas unicamente destacar os pontos principais do documento oficial sobre o ensino de Língua Portuguesa mais divulgado e comentado recentemente.

Se é verdade que, para os professores de língua, público-alvo dos PCNs e de outros textos referentes à linguagem e ao ensino, seria mais fácil encontrar uma receita única, simples e homogênea, com garantias de sucesso, e segui-la à risca, também é verdade que os próprios professores já se conscientizaram de que tal receita não existe, porque cada sala de aula é um universo à parte, com problemas e soluções próprios, e o que importa é ter uma postura minimamente bem fundamentada e na qual acreditem.

Em nossa visão, o conhecimento de uma teoria e uma eventual “filiação” a ela não deve representar a negação radical das outras, o que inauguraria um período de confortável e perigosa estagnação em que se acreditaria estar fazendo o que é certo porque a teoria assim o diz. Uma atitude como esta dissocia-se do dinamismo próprio da linguagem e da sociedade em que vivemos. Se, por um lado, passear por diferentes teorias pode ser visto como inconsistente, por outro, uma visita crítica pode destacar as contribuições de cada vertente, de modo que a visão final seja mais bem fundamentada.

Veremos, a seguir, alguns pressupostos essenciais que esboçarão um arcabouço teórico da Análise do Discurso e servirão de base na construção de um quadro teórico de referência, a partir do qual realizaremos nossas análises.

1.2 Pressupostos teóricos de Análise do Discurso

A *Escola Francesa de Análise do Discurso* (AD) desenvolveu-se a partir da tradição francesa de unir reflexão sobre o texto e sobre história, transformando o processo de análise textual em uma atividade interdisciplinar. De fato, os formalistas russos já antecipavam alguns princípios interessantes à AD, ao se preocuparem não apenas com *o que* o texto significa, mas *como* ele significa. Assim, a AD estabelece a interação entre o lingüístico e o social, partindo do conceito de *discurso* como o elemento que “materializa o contato entre o ideológico e o lingüístico no sentido de que ele representa no interior da língua os efeitos das contradições ideológicas” (Courtine, 1982: 240 *apud* Brandão 1998b: 83).

Apesar de situar-se fora do campo da Lingüística, a AD pressupõe a ciência da linguagem, apropriando-se de alguns de seus conceitos e métodos. Segundo Pêcheux & Fuchs (1997: 163-164), um quadro epistemológico geral da AD deve articular 3 regiões do conhecimento científico:

1. o *materialismo histórico*, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
2. a *lingüística*, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
3. a *teoria do discurso*, com teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Convém explicitar ainda que estas três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de *natureza psicanalítica*). (grifo nosso)

Sendo assim, podemos pensar em três personagens centrais cujas obras inspiraram o desenvolvimento da AD: a tríade Marx-Saussure-Freud. Foi, no entanto, Pêcheux, o responsável por desenvolver, na França, a partir da década de sessenta, o que ele chamou de *Análise Automática do Discurso*. Surgida da crítica à prática comum na lingüística imanente de limitar o estudo da linguagem ao nível da frase, a AD propõe que não se pode dar conta do texto em toda sua complexidade sem levar em conta o que está no exterior lingüístico. A este respeito, Maingueneau (1989: 11-12) contrapõe o estudo da

⁴ BRASIL, 1999b:25

⁵ A este respeito, GOLDEMBERG (1999b) tece uma interessante reflexão.

⁶ BRASIL, 1999bb:43. Outras 14 deficiências quanto ao modelo de formação em vigência no país são apontadas no mesmo documento

língua enquanto uma rede de propriedades formais, no sentido saussureano, ao estudo da linguagem que se justifica “apenas à medida que esta faz sentido para sujeitos inscritos em estratégias de interlocução, em posições sociais ou em conjunturas históricas.”

No quadro teórico que estamos traçando, Benveniste pode ser reconhecido como um dos colaboradores para o desenvolvimento dos estudos discursivos, por conta de seus estudos a respeito dos elementos dêiticos, que remetiam à exterioridade textual, questionando, também, o caráter exclusivamente representacional da linguagem. Como lemos em Benveniste, 1966 (*apud* Dascal, s/d: 52)

“Qual é então a ‘realidade’ a qual se referem *eu* e *tu*? Tão somente uma ‘realidade de discurso’, o que é coisa muito singular. (...) *Eu* significa ‘a pessoa que enuncia a presente ocorrência de discurso contendo *eu*’. Ocorrência única por definição, é válida somente em sua unicidade.”

Benveniste complementa esta idéia, desenvolvendo estudos acerca de outros elementos que remetem para a instância que ele denomina *realidade de discurso*; dentre estes elementos, podemos lembrar, além dos pronomes pessoais, os pronomes demonstrativos, o tempo presente, e considerações a respeito do significado e da implicação discursiva de alguns verbos, como *presumir* e *supor*, que são indicadores de subjetividade, que confere “à asserção seguinte o contexto subjetivo – dúvida, presunção e inferência – próprio para caracterizar a atitude do locutor perante o enunciado que profere” (Benveniste, 1966).

Nesse último campo, outro nome que merece destaque é o de Austin (1990), que propôs, através do estudo das implicações de determinados verbos no contexto em que são empregados (como, por exemplo, *prometer*, *jurar* e *batizar*), que a linguagem não apenas representa, mas faz coisas. O desenvolvimento dos estudos da linguagem como ação levou à Teoria dos Atos de Fala, que influenciou mais a análise do discurso anglo-saxã do que a francesa. Contudo, tanto da *teoria dos atos de fala* como, principalmente, das proposições de Benveniste, originou-se a concepção de que o sujeito é capaz de apropriar-se da língua e usá-la segundo suas intenções. Se tomarmos a célebre colocação de Benveniste (1966: 51), “é ego quem diz ego”, parece possível concluir que o falante tem o poder de, apropriando-se da linguagem, instaurar-se como sujeito, sendo, portanto, senhor de seu dizer.

Assim, a linguagem poderia ser vista como um instrumento a serviço das intenções do locutor. No entanto, Austin mesmo já previa que nem todo sujeito pode fazer o que quiser com a linguagem, posto que há condições que devem ser satisfeitas para que, ao dizer algo, este aconteça; as condições impostas pelo entorno enunciativo poderão (e certamente podem) limitar o poderio do locutor. Assim, há condições para que enunciados como “Eu te batizo” ou “Eu vos declaro marido e mulher” sejam reconhecidos como os atos de batizar e realizar um casamento, por exemplo. Na linha francesa, à qual nos filiamos, as condições de produção dizem respeito não apenas ao contexto imediato em que ocorre o discurso, mas, em sentido mais amplo, referem-se aos contextos histórico-social e ideológico em que o discurso é produzido.

Discutimos, nas seções a seguir, alguns conceitos basilares para a AD e para nossas análises, são eles os conceitos de formação ideológica e formação discursiva; memória, interdiscurso e esquecimentos; e, finalmente, heterogeneidade e sujeito.

1.2.1 Formações ideológicas e formações discursivas

Segundo Pêcheux & Fuchs (1997: 166), a materialidade ideológica se concretiza no discurso. Sendo assim, o sentido, ou melhor, os efeitos de sentido, de um discurso dependem das posições a partir das quais o discurso é produzido. Neste quadro, precisamos então discutir as noções de *ideologia* e *formação ideológica*.

A ideologia (...) não é vista como conjunto de representações, como visão de mundo ou como ocultação da realidade. Não há aliás realidade sem ideologia. Enquanto prática significativa, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido. E como não há uma relação termo-a-termo entre linguagem/mundo/pensamento essa relação torna-se possível porque a ideologia intervém como seu modo de funcionamento imaginário. (...) é também a ideologia que faz com que haja sujeitos. O efeito ideológico elementar é a constituição do sujeito. (Orlandi, 1999: 48)

Assim, a ideologia é vista como o elemento que interpela os indivíduos em sujeitos, dando-lhes a impressão de serem agentes de seu dizer e viver. Conforme Pêcheux & Fuchs (*ibidem*) explicam, cada sujeito “é *conduzido*, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a *ocupar o seu lugar* em uma ou outra das

duas classes sociais antagonistas do modo de produção.” As formações ideológicas decorrem da estratificação social, mantida pelos aparelhos ideológicos do estado, que estabelecem as regras pelas quais se determinam os lugares de cada classe e as relações entre esses lugares.

Orlandi (1999: 42-43) complementa a relação das formações ideológicas com o discurso, ao dizer que “as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas ‘tiram’ seu sentido dessas posições.” Precisamos agora ver a noção de *formação discursiva* (FD), posto que as formações ideológicas são permeadas por formações discursivas (Cf. Haroche *et al* (1971: 102 *apud* Pêcheux & Fuchs 1997: 166). Foucault (1997: 14) define formação discursiva como:

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa.

Segundo Haroche *et al* (*ibidem*), as formações discursivas determinam “o que pode e deve ser dito (...) a partir de uma posição dada numa conjuntura”, e complementam: “toda formação discursiva deriva de *condições de produção* específicas.” Em nosso caso, a descrição da coleta de dados, não apenas envolvendo o momento vivido pelas turmas, mas também o momento vivido pelo curso de formação, assim como pelos cursos superiores dentro do universo educacional brasileiro, além da realidade da educação em si e dos valores ideológicos associados a ela, *significam* juntamente com o que é dito.

Uma FD pode parecer uma região delimitada por fronteiras claramente demarcadas, mas raramente acontece de conseguirmos definir todos os elementos que a compõem, determinando todas as posições ou papéis ocupados por nossos sujeitos de pesquisa. Ao falar como acadêmicos do curso, nossos sujeitos de pesquisa não deixam de ser brasileiros, homens ou mulheres, filhos e/ou pais, trabalhadores, pertencentes a uma dada classe social, tudo isso ao mesmo tempo. Em alguns momentos fala mais alto a posição de acadêmicos, alunos de um curso universitário; costumam ver-se, nesta FD, como receptores de conhecimento; em outros, a posição de (quase) professores é mais evidente, trazendo consigo a conscientização de que poderiam engajar-se mais em sua formação.

Acontece, desta forma, um processo de deslizamento de uma FD para outra, provocando um aparente efeito de incoerência nos sujeitos. Na maioria das vezes não nos damos conta desta incoerência, posto que tendemos a não perceber as fronteiras entre uma FD e outra; em outros momentos, ao percebermos que ocupamos não uma, mas algumas FDs, podemos passar por uma crise de identidade. Segundo Hall (2000), esse é um fenômeno provocado pelo fato de os lugares sociais que ocupamos não serem claramente delimitados.

Como afirma Maingueneau (1989: 112), discutindo um artigo de Cortine & Marandin, “uma formação discursiva não deve ser concebida como um bloco compacto que se oporia a outros (...) mas como uma realidade ‘heterogênea por si mesma’.” Assim, muitos dos professorandos entram no curso de Letras com uma visão de que seu lugar é o de receptor passivo, posto que foi este o lugar que ocuparam enquanto alunos nos ensinos fundamental e médio; é difícil, portanto, compreender que, sem deixar de ser alunos, devem engajar-se como agentes em sua aprendizagem. A posição deles é especialmente heterogênea e contraditória, uma vez que, como alunos, estão formando-se professores, desestabilizando ainda mais as fronteiras de uma região para outra.

1.2.2 Memória discursiva, interdiscurso e esquecimentos

Outra noção importante à AD é a de *memória discursiva*. Ela faz parte da produção do discurso, acionando as condições de produção, que dizem respeito, como já vimos, não apenas ao contexto imediato em que se produz o discurso, mas também ao processo sócio-histórico em que os dizeres acontecem. A memória discursiva funciona como *interdiscurso*, “que disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (Orlandi, 1999: 31), remetendo o discurso à sua exterioridade. Segundo Courtine & Marandin (*ibidem*),

O interdiscurso consiste em um processo de *reconfiguração incessante* no qual um formação discursiva é levada (...) a incorporar elementos pré-construídos, produzidos fora dela, com eles provocando sua redefinição e redirecionamento, suscitando, igualmente o chamamento de seus próprios elementos para organizar sua repetição, mas também provocando, eventualmente o apagamento, o esquecimento ou mesmo a denegação de determinados elementos.

Desta forma, em nossa pesquisa, todos os discursos sobre a profissão de professor e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa têm um efeito sobre o que ouvimos e analisamos; têm efeito também sobre o que disseram nossos sujeitos de pesquisa e sobre os textos oficiais que analisamos. O interessante é que, ao dizermos, temos a impressão de estarmos sendo originais, de estarmos dando a nossa opinião como se fosse originada em nós mesmos. Esta sensação opõe-se à idéia de interdiscurso, porque, conforme afirma Maingueneau (1989: 120) “um discurso não nasce, como geralmente é pretendido, de um retorno às próprias coisas, ao bom senso, etc., *mas de um trabalho sobre outros discursos.*”

O funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e polissêmicos. Isso significa que em todo dizer há algo que se mantém estável, semelhante a outros dizeres, a memória discursiva; e há algo “novo”, resultado do trabalho sobre os dizeres do interdiscurso.

Por que, então, temos a pretensão de que o que dizemos é auto-gerado? Porque nos esquecemos do já-dito e dos sentidos pré-existentes. Segundo Pêcheux (1975 *apud* Orlandi, 1999: 34-36), podemos falar em dois tipos de esquecimento no discurso, o esquecimento ideológico (também conhecido como esquecimento número um) e o esquecimento enunciativo (ou esquecimento número dois).

O esquecimento ideológico “é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia” (*ibidem*). Este é o esquecimento que nos dá a ilusão de sermos a origem do nosso dizer, quando, na verdade, estamos retomando sentidos pré-existentes. O sonho adâmico, de ser o primeiro a dizer as primeiras palavras, atribuindo a elas o sentido que pretendemos, não passa de um apagamento do fato de que os sentidos “são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isto que significam e não pela nossa vontade” (*ibidem*).

O esquecimento enunciativo diz respeito à impressão de que o modo como dizemos é o melhor para representar com precisão o sentido que pretendemos, reforçando a sensação de que há “uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo” (*ibidem*). Na verdade, quando dizemos algo, dispomos de muitas possibilidades, famílias parafrásticas aludindo ao fato de que nosso dizer poderia ter sido produzido de

outra forma. O esquecimento enunciativo é menos ilusório do que o ideológico, posto que muitas vezes fazemos uso das famílias parafrásticas para reelaborar o que dizemos.

Em nossa pesquisa, muitos de nossos sujeitos indicam saber que estão apenas parafraseando o já-dito, de modo a ser mais claros ou a adequar os dizeres sobre ensinar e aprender ao contexto em questão; outros demonstram sinais de uma certa *ilusão adâmica*, ao produzirem dizeres que, reproduzindo muitos discursos sobre ensinar e aprender, dentre outros temas, parecem colocar-se como origens desses discursos.

1.2.3 Heterogeneidade e sujeito

O *esquecimento ideológico*, de que tratamos na seção anterior, também pode ser entrecortado por “recordações”, ou seja, há momentos em que nos damos conta de que o que dizemos já foi dito por outrem, de que os sentidos que pretendemos já estão em circulação. Em tais ocasiões, costumamos demarcar o dizer do outro, seja pelo uso de aspas ou referências, em textos escritos, ou pela mudança de inflexão ou alusão ao autor da fala, em produções orais. No entanto, esta “recordação”, na verdade, acoberta a natureza intrinsecamente heterogênea do discurso, uma vez que, como dissemos, não somos a origem do nosso dizer, mas, ao delimitarmos o trecho do nosso dizer que reconhecemos pertencer ao outro, implicamos que o restante, este sim, nos pertence.

Sobre a heterogeneidade, são especialmente interessantes os trabalhos de Authier-Revuz. Esta autora parte das noções de interdiscurso, do dialogismo como proposto por Bakhtin e da relação sujeito-linguagem advinda das contribuições de Lacan sobre a obra de Freud para propor que, na verdade, todo discurso é constitutivamente heterogêneo: “as palavras são, sempre e inevitavelmente, ‘as palavras dos outros’.” (Authier-Revuz, 1990: 26-27). Em seguida, retomando Bakhtin (1975), a autora complementa: nenhuma palavra é ‘neutra’, mas inevitavelmente ‘carregada’, ‘ocupada’, ‘habitada’, atravessada pelos discursos nos quais ‘viveu sua existência socialmente sustentada’.”

De fato, para Bakhtin, o outro é a instância que permite o reconhecimento do eu. A partir do outro, entramos em contato com todo o sistema de valores ideológicos, lingüísticos e históricos que nos darão a impressão de sermos nós mesmos.

Não tomo consciência de mim mesmo senão através dos outros, é deles que eu recebo as palavras, as formas, a tonalidade que formam a primeira imagem de mim mesmo.

Só me torno consciente de mim mesmo, revelando-me para outro, através do outro e com a ajuda do outro. (Bakhtin, 1981: 148)

Authier-Revuz (*ibidem*: 28) refuta a noção de sujeito como indivíduo (in-diviso) e, retomando a psicanálise, propõe a dupla concepção de uma fala *fundamentalmente heterogênea* e de um sujeito *dividido*. O discurso é, assim, não apenas atravessado pelo inconsciente mas produzido por um sujeito que não é uno, mas “descentrado, dividido, clivado.” Vale lembrar que na afirmação de que o discurso do sujeito se constrói em relação ao outro, este outro não deve ser pensado apenas como o interlocutor em função de quem o locutor pensa a sua fala, mas também aos discursos-outros, ou seja, os discursos historicamente constituídos e que emergem na sua fala. Assim, pois, para a autora, “o discurso é um produto de interdiscursos” (*ibidem*: 26).

Questionando a concepção radical de sujeito completamente assujeitado, impossibilitado de conhecer-se e de conhecer o outro, de se controlar e de controlar o outro, Furlanetto (2000) alerta que reconhecer nossa impotência não se mostra um fenômeno muito produtivo; é preciso consciência para reconhecer o inconsciente, ou seja, o sujeito não é um ser inerte ante a história. Se assim o fosse, pesquisar sobre ensino-aprendizagem seria inútil, uma vez que nosso assujeitamento à história e às ideologias dominantes nos impediriam de vislumbrar alternativas e realizar mudanças. Dessa maneira, acreditamos no que propõe Possenti (1993: 58):

Em suma, o falante nem é inútil, nem todo-poderoso. Entre ele e o ouvinte está a língua, e na verdade, o que foi dito, se por um lado, é a garantia à qual pode apelar o locutor, se acusado de produzir um efeito que não intencionava, pode ser a garantia do interlocutor de que tal efeito decorre do que foi dito. É que é possível um trabalho diferente sobre a mesma coisa. É nisso, aliás, que se distinguem os sujeitos. Especificamente, um constitui um enunciado para produzir um certo efeito, e outro trabalhou sobre um enunciado para extrair dele um certo efeito. A coincidência não é garantida, (...) não é de qualquer maneira que um locutor pode expressar ou dar a entender sua intenção. Os interlocutores não são nem escravos nem senhores da língua. São trabalhadores.

Dentro desta perspectiva, não buscamos determinar o que os discursos analisados querem dizer visando à verdade escondida por detrás das palavras, como se fosse uma só e perfeitamente depreensível. Realizamos um gesto interpretativo que, sabemos, é permeado pelo nosso olhar e que traz à tona um dos possíveis sentidos da formação de professores de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Maringá. Acreditamos que esta pesquisa constitui um cenário privilegiado de diálogo entre os discursos que atravessam o curso de Letras, a saber, o discurso oficial (nas vozes dos documentos oficiais), o discurso ideal (nas vozes dos documentos oficiais, do projeto pedagógico do curso, e da coordenadora do curso) e os discursos da concretização deste ideal (nas vozes dos professores-formadores e dos professorandos do curso).

Como acontece com a linguagem, não acreditamos que os sujeitos desta pesquisa sejam escravos ou senhores deste processo de formação, mas *trabalhadores*. Assim, esperamos que nosso trabalho seja não apenas um gesto interpretativo que relate o que se passa no curso hoje, mas que possa gerar reflexões interessantes sobre o sentido que o curso tem na formação profissional desses sujeitos.

Capítulo 2 – O ideal e o oficial

Neste capítulo, discutiremos as imagens ideais associadas ao curso de Letras através da leitura de documentos e publicações do Ministério da Educação. Primeiramente, faremos uma incursão pelas imagens relacionadas à figura do professor. Discutiremos, a partir de uma análise dos *Referenciais para formação de professores*, o perfil ideal de professor, que deverá incluir curiosidade, espírito investigativo-científico, criatividade e profissionalismo. Em seguida, analisaremos a portaria que regulamenta o Exame Nacional de Cursos, as Diretrizes Curriculares e os Parâmetros Curriculares Nacionais, procurando ver em que medida estes últimos estão em sintonia com o primeiro.

2.1 O ensino e o ensinador: reflexões sobre a formação do profissional da educação

Não é difícil para o cidadão comum imaginar que o professor seja um dos problemas da educação. Afinal, são muitas as críticas que poderíamos listar aqui, contemplando desde aspectos pessoais, como personalidade e motivação, até questões nitidamente profissionais, como as condições de trabalho. A esses somam-se os aspectos relativos ao tipo de formação que o professor em geral recebe e à qualidade desta formação, pois nem sempre a conclusão de um curso de formação profissional assegura que esta tenha sido adequada.

Dentro dessa perspectiva, em busca de um discurso que representasse as expectativas oficiais quanto à formação de professores, escolhemos os *Referenciais para formação de professores* (Brasil, 1999c), doravante *Referenciais*. O documento é endereçado particularmente aos cursos de Pedagogia, mas apresenta diversas respostas pelas quais procurávamos. A primeira delas é a constatação de que o professor não pode ser encarado como a única peça com problemas no motor do ensino.

O professor não pode ser visto como ‘o’ problema, mas como imprescindível para a superação de parte dos problemas educativos. (Brasil, 1999c: 33)

Em uma primeira análise desse dizer, destacamos a visão positiva da figura do professor, indicando uma nova postura em relação ao problema do ensino: afinal, o professor é justamente aquele que está em contato direto com a sala de aula, sendo, portanto, o agente preferencial, mas não exclusivo, de transformação no ensino. Sabemos que as políticas públicas, as contribuições de educadores-pesquisadores e as pressões da sociedade podem gerar um debate produtivo acerca das mudanças que se fazem necessárias, ainda que o real trabalho continue acontecendo dentro da sala de aula. É fundamental, portanto, que o professor esteja bem capacitado para ser agente de transformação.

Uma outra postura, que colocasse no professor toda a responsabilidade (geralmente travestida, de atribuição divina, dom) por transformar a educação seria mais popular, porém mais enganosa. Quando se considera alguém, especialmente uma categoria profissional, como a única solução para uma determinada situação, indica-se que todo o problema está concentrado nesta pessoa (ou categoria profissional), de modo que dizer que os professores poderão mudar toda crise educacional implica dizer que eles somente são o problema. Admitir que o professor é protagonista na superação de *parte* dos problemas educativos desemboca na admissão de que há outras peças que precisam de conserto no motor educacional, dentre as quais o estabelecimento de uma verdadeira política pública de educação e o enfrentamento de problemas sócio-econômicos dos mais diversos, como a fome, a miséria, a violência, as deficiências dos serviços de saúde pública, além dos problemas pessoais e morais, como a má gestão dos recursos e o desvio de verbas destinadas à educação.

Conscientes do fato de que estaremos tratando de apenas um dos requisitos básicos para a melhoria da educação, a dizer, a formação dos professores, veremos agora algumas características dos professores-alunos, quando entram para os cursos de formação, algumas prerrogativas para a mudança deste quadro e alguns pontos a respeito do professor recém-formado.

Conforme veremos em mais detalhe em 4.1 e 4.3, uma das principais características do professor em início de formação é que ele já traz consigo um modelo mais ou menos pronto do que são professores e alunos, do que é um bom ou mau professor ou um bom ou mau aluno. Ao contrário do que ocorre em muitas profissões, o

professorando tem uma larga vivência de seu futuro ambiente de trabalho, pois conviveu com ele durante os onze anos dos ensinos fundamental e médio, no mínimo. O mais interessante é que, apesar de ter convivido com alunos reais e professores reais, o aluno chega ao início do curso de formação com um estereótipo de aluno e professor, desconsiderando a diversidade como característica fundamental do ambiente de ensino-aprendizagem.

Apesar de os modelos pré-adquiridos não serem necessariamente nocivos, acabam limitando os horizontes dos alunos em início de formação. É essencial que a escola de formação — seja ela em nível médio com a habilitação magistério, ou especialmente em nível superior, nos diversos cursos de licenciatura — proporcione momentos de problematização destes modelos, não apenas através de discussão e debates, mas da confrontação com a experiência de sala de aula. A observação de salas de aulas reais, desde o início do curso, pode servir como um bom insumo para discussões que girem em torno de situações reais envolvendo alunos concretos e não-idealizados.

Os *Referenciais* apresentam como essencial esta convivência com a sala de aula em que o futuro professor irá atuar, como um modo de não apenas reverter visões estereotipadas de aluno e professor, mas também de promover a discussão, com bases realistas, sobre “a função social da escola e a importância de seu trabalho”, considerando “a diversidade e heterogeneidade dos alunos e a complexidade da prática pedagógica” (Brasil, 1999c: 68). Há, nos documentos oficiais, uma recomendação expressa quanto à associação entre teorias e práticas, tanto nos *Referenciais* quanto na própria LDB, Art. 61, inciso I, que determina que um dos fundamentos da formação profissional será justamente “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”.

No entanto, é bastante comum que as escolas de formação trabalhem as diversas disciplinas de modo isolado, compartimentando os conteúdos e relegando à disciplina de prática de ensino uma finalidade em si mesma. Para piorar o quadro, é comum que os professores desta disciplina partam do princípio de que o professorando, de alguma forma misteriosa, saberá integrar e transpor para a prática todos os conteúdos trabalhados nas outras disciplinas. Entendemos que a verdadeira capacitação profissional passa

obrigatoriamente pela vivência da profissão nas suas diversas áreas. Sobre a relação teoria-prática, voltaremos a falar na seção 2.1.2.

Como se já não bastassem as dificuldades e carências enfrentadas durante a formação, o professor recém-formado terá um desafio talvez ainda maior: sua entrada no mercado de trabalho. Graças à formação divorciada das salas de aula reais, o professor recém-formado tem uma postura idealista, muito diferente daquela dos professores que já atuam, e a grande tendência é que ele acabe reproduzindo a cultura escolar que encontra, ao invés de ser um agente reformador. Freqüentemente inseguro, acaba considerando mais fácil adotar o modelo pronto do que questioná-lo. Ocorre aqui uma grande perda, pois o professor iniciante seria justamente aquele capaz de notar atitudes e regras de funcionamento incoerentes e levantar discussões. Analisando este ponto, encontramos nos *Referenciais* uma posição que julgamos acertada:

O professor iniciante é tanto mais permeável quanto mais sua formação inicial não tiver se pautado na construção de competências e reflexões sobre a atuação profissional. (Brasil, 1999c: 73)

Efetivamente, as chances de um profissional solidamente capacitado encontrar mais disposição e ter mais auto-confiança para apontar falhas e sugerir alterações na estrutura escolar vigente são muito maiores. Na verdade, não há sempre necessidade de rompimento com o sistema. Muitas vezes, o desenvolvimento de diferentes habilidades, como os *Referenciais* preconizam, leva a um tipo de saber que permite ao professor iniciante apropriar-se de partes do sistema vigente (teorias lingüísticas e metodologias associadas aí incluídas), quando isto lhe trouxer benefícios.

Chegamos aqui ao ponto crucial, que diz respeito aos tipos de saberes que a formação profissional do professor deve contemplar, assunto que discutiremos a seguir.

2.1.1 Um solucionador de quebra-cabeças intelectuais

Do modo como vemos o papel social do professor, sua formação deveria constituir um dos mais sérios processos educacionais. Dessa forma, cabem aqui algumas considerações que avaliamos como essenciais para ao processo de formação de professores. Procuramos eleger quatro principais características que deveriam compor o perfil do professor ideal. Ele deve, antes de mais nada, ser alguém capaz de resolver

quebra-cabeças intelectuais, para o que serão necessárias curiosidade, ciência, criatividade e profissionalismo.

2.1.1.1 O professor curioso

Um primeiro ponto a ser discutido a respeito de quais saberes os cursos de formação devem privilegiar é o desenvolvimento da curiosidade. O professor deve ser, antes de tudo, um curioso. Na verdade, esta qualidade deveria ser instigada desde o ensino fundamental; assim, o professor já chegaria ao curso de formação habituado a “investigar e valorizar o conhecimento”⁷. Como não é este normalmente o caso, é necessário que a curiosidade, que existe em estado bruto na natureza e portanto nos professores-alunos, seja cultivada e sobretudo esmerilhada. De fato, uma atitude curiosa vai ser muito útil na dinâmica do ensino, uma vez que muitos problemas de sala de aula não apresentam soluções fáceis, ou claras; acontece até o caso de os próprios problemas não estarem muito bem postos.

Assim, a curiosidade é que vai estabelecer a relevância do problema que o professor precisa resolver. É ela que vai estimulá-lo a pesquisar e a pôr em ação seus saberes. Para ilustrar a questão da curiosidade a serviço da investigação e da pesquisa, podemos pensar em uma figura relativamente conhecida, o personagem de ficção Sherlock Holmes. Os conhecedores das obras do inglês Conan Doyle devem lembrar-se de que um ponto interessante a respeito da técnica de Holmes é que ele exemplifica a verdadeira curiosidade, aquela que é auto-gerada, ou seja, não se trata de uma indução mecânica, tipo estímulo-resposta, mas uma pergunta pessoal. Holmes fazia perguntas a si mesmo para estabelecer e selecionar os dados que iria analisar. Sem essa seleção inicial, pautada pela pergunta, ele poderia perder-se num labirinto de dados que o afastaria do foco de atenção e o impediria de solucionar seus casos. Transpondo a questão para o universo escolar, é o espírito de curiosidade que vai levar o professor a procurar soluções para um problema que muitas vezes nem é percebido por outros professores. A curiosidade tem o poder de transformar o trivial em algo estranho, intrigante. No ambiente escolar é a curiosidade que vai permitir, por exemplo, que o professor se

questione por que um determinado aluno vem apresentando queda de rendimento associada a mais distrações, enquanto os outros professores podem apenas reclamar que aquele aluno juntou-se ao grupo dos “impossíveis”.

Em outras situações, a curiosidade pode ser externamente gerada. No caso dos contos sherlockianos, o problema era muitas vezes proposto pelo amigo-auxiliar do investigador, Dr. Watson, ou pelos inspetores da Scotland Yard; esse problema servia de estímulo para que Holmes aplicasse não apenas seu método, que tinha o mérito de ir além dos dados, como também seus conhecimentos acumulados. Estes, advindos da seletiva memória das leituras que fazia e de seu contato com o meio ambiente criminal e criminalístico, eram combinados para solução dos casos. Da mesma forma, o professorando necessita dos conhecimentos livrescos para solução dos problemas de sala de aula, mas não pode esquivar-se do ambiente em que o “caso” ocorre, ou seja, a sala de aula. Assim, o contato com a sala de aula é essencial para que o professorando se familiarize com o ambiente de trabalho e aprenda a usar métodos diferentes dos convencionais para a solução dos problemas. Devemos nos recordar que o método de Sherlock contemplava alguns elementos dos métodos convencionais dos outros investigadores, mas ia além deles.

Desta forma, o professorando deve ser iniciado com o ambiente de sala de aula durante toda sua formação, para que conheça suas trivialidades muito bem e possa detectar elementos de estranhamento. Apesar de parcamente incentivada pela sociedade em geral e especialmente pelas políticas governamentais ainda em vigor, a postura curiosa é que permite encontrar no corriqueiro o estranho e, a partir deste, buscar soluções. Sendo assim, um curso de formação de professores deveria iniciar seus alunos nos fundamentos da pesquisa, e em elementos que lhes permitissem aprofundar-se nos pontos de interesse, como veremos no próximo item.

2.1.1.2 O professor cientista

“Todo o conhecimento profissional do professor deve estar a serviço da atuação pedagógica” (Brasil, 1999c). Parece-nos basilar o conceito de que na formação de

⁷ Brasil, 1999c: 25

professores, estamos formando profissionais do ensino-aprendizagem, e que é neste processo que devem concentrar-se todas as atenções. Seria então despropositado falarmos em professor investigador e cientista, quando supostamente deveríamos estar falando em educação? Na verdade, entendemos que os problemas enfrentados em sala de aula constituem muitas vezes quebra-cabeças intelectuais complexos que requerem muito mais que a curiosidade inicial, sendo necessário que o professor lance mão de métodos e estratégias elaboradas na tentativa de solucioná-los. Como nem sempre os conhece, uma atitude investigativo-científica se faz necessária. Tal atitude, aliada à reflexão sobre seu objeto-problema, constituirá um elemento essencial para a construção de conhecimento (cf. Brasil, 1999c: 73).

Conhecer o objeto-problema e delimitá-lo é ponto crucial em qualquer pesquisa, já que é sobre ele que algum conhecimento vai ser produzido. As decisões do professor devem estar sempre afinadas com sua intencionalidade, com o que percebe de seus alunos e da situação educativa (cf. Brasil, 1999c: 60). Assim, na atividade investigativa que envolve a sala de aula e suas peculiaridades, o percurso da pesquisa em si não pode ser um fim em si mesmo. Se o for, a pesquisa será nada mais que um mar de descrições que não chega a porto algum. O professor cientista deve saber olhar para os dados descritos e atuar sobre eles. Sem a atuação sobre os dados, a pesquisa não leva nem a uma teoria nem à sua aplicação, limita-se aos dados. Ou seja, teremos o problema muito bem descrito, mas ainda presente, intocado. Não queremos dizer que toda pesquisa leve necessariamente à solução de problemas ou quebra-cabeças intelectuais; uma breve olhada nos dilemas científicos mais cruciais já lançados nos levará rapidamente a concluir que muitos problemas encontram-se postos e não resolvidos há muito tempo⁸. No entanto, uma boa pesquisa gera algum tipo de conhecimento, uma teoria sobre o objeto, que não significa uma solução, mas uma explicação simples e elegante, proveniente de uma mente criativa, que vai além do objeto.

Outro ponto importante na pesquisa são as referências teóricas. Segundo Proust (1989: 36-40), a ilusão de que a verdade pode ser encontrada em um livro gera a figura do literato que papagueia o que leu, mas “não sabe separar nos livros a substância que poderia torná-lo mais forte”. Não é difícil pensar no professor iniciante (ou não) que fala

sobre teorias pedagógicas e mesmo conteúdos de sua disciplina com alguma desenvoltura, mas não é capaz de encontrar nelas seu próprio pensamento. Perdido e sem convicções torna-se o professor que tem uma prática sem consistência e uma teoria vazia; na busca de referências para a análise de um objeto-problema, espera poder encontrar um texto com todas as respostas. A pesquisa bibliográfica deve servir para a construção de uma teoria do objeto, ela não deveria constituir *per se* o objeto. Infelizmente, em muitas aulas, o texto teórico é o próprio objeto e a discussão limita-se a ele, sem referência ao objeto-problema. No caso da formação de professores, não são poucas as aulas em que o texto assume papel de objeto e as discussões visam esgotá-lo, sem a intervenção da mente criadora, e sem ao menos haver a delimitação de um objeto-problema. Discutem-se textos pela verdade que eles conteriam, sem saber que tal verdade não passa, na realidade, de “seu índice ou prova”, apenas (cf. Proust, 1989: 38).

2.1.1.3 O professor criativo

Recordando a explicação feita por Dale (1972: 76-79) sobre a teoria da aquisição da linguagem de Chomsky e extrapolando-a, podemos dizer que o ser humano possui um mecanismo inato capaz de captar do meio ambiente estímulos desorganizados, incompletos e muito variados, e sistematizá-los de forma organizada, estejamos falando da linguagem, de elementos culturais, de relações afetivas ou outros códigos sociais. Assim, a instrução escolar, ou a formação de professores, é o momento de cooperação em que outra pessoa, o professor de sala ou o professor-formador, conforme o nível de ensino considerado, tenta organizar o estímulo externo, agindo como um facilitador. Também a literatura especializada e a literatura funcionam como estímulos organizados, pré-sistematizados por outros, que serão não apenas estruturados, mas, através da criação individual do espírito, convertidos no que nós chamamos de conhecimento ou saber.

Se não tivermos espírito original, seremos servos dos dados. Como afirma Proust (1989: 38), o livro tem que ser um anjo esvoaçante, não um ídolo imóvel, ou seja, um princípio de vida, não de morte. Assim, buscar em um livro respostas já “esculpidas” por outrem e limitar-se a elas constitui mais um equívoco do que um acerto em termos de

⁸ A este respeito, Goldemberb (1999) tece uma interessante reflexão.

pesquisa, especialmente, se lembrarmos que estamos tratando de uma pesquisa que objetiva servir à sala de aula, extremamente heterogênea e diversa em seu microcosmo e única em relação ao macrocosmo composto pelas outras salas. Em suma, o professor criativo tem que, a partir da leitura de um ou mais livros, criar, para sua turma, algo que não esteja no livro.

Entretanto, conforme muitas pesquisas em Lingüística apontam, a escola, o lugar ideal para a superação dos modelos prontos, tem sido um local de reprodução e ratificação de modelos⁹. Mais grave ainda é o fato de as escolas de formação, incluindo-se aqui as universidades, fazerem o mesmo. Opondo-se a esta tradição, os *Referenciais* pregam que a formação de professores deve garantir a “liberdade de criação pedagógica: nem um conjunto vago de concepções gerais que pouco orientam a prática de ensino dos diferentes conteúdos, nem um receituário prescritivo a ser aplicado de forma irrefletida” (Brasil, 1999c: 95). Desta forma, podemos dizer que a preocupação de evitar o dogmatismo e a robotização está presente nas diretrizes educacionais, porém o necessário equilíbrio entre teoria e técnica nem sempre consegue ser mantido ao longo da formação. E técnica divorciada de teoria implica robotização; uma receita seguida sem reflexão, aplicada apenas por hábito pode gerar resultados desastrosos no ambiente educacional. De modo semelhante, uma teoria que não encontre respaldo na atuação em sala acaba sendo vazia.

A formação do professor deve deixar muito claro que não há um receituário pronto porque as situações de sala de aula são imprevisíveis. Daí a necessidade de não apenas habilitar, mas de exercitar a busca por soluções em situações-problema.

2.1.1.4 O professor profissional

Profissionalismo exige compreensão das questões envolvidas no trabalho, competência para identificá-las e resolvê-las, autonomia para tomar decisões e responsabilidade pelas opções feitas. (Brasil, 1999c: 61)

Pensar o professor como um profissional capacitado implica deixarmos de lado a imagem do professor missionário, que se sacrifica para transmitir conhecimento e que deve ser valorizado simplesmente por suas virtudes de abnegação, sacrifício, bondade e

⁹ Kramer & Oswald, 2001, para citar um exemplo.

paciência. De fato, acreditamos que grande parte dos problemas da educação no Brasil decorrem desta sub-valorização do professor enquanto profissional. O fato de alguns atributos pessoais, como a abnegação e a paciência, serem vistos como os principais atributos que um professor deveria ter parece ter servido de justificativa para uma formação menos exigente. Como decorrência desta mentalidade simplista, aliada a uma política salarial cada vez mais desvalorizadora, a profissão perdeu prestígio e, por muitos anos, ficou sendo uma ocupação para mulheres que trabalham meio período, complementando a renda familiar (cf. Brasil, 1999c: 32).

A continuada desvalorização salarial resultou na necessidade de aumento no número de horas aulas ou a procura por uma ocupação secundária, de modo que sobra muito pouco tempo ou recursos para investir em si mesmo como professor. Temos assim o que ficou conhecido como *cultura da desprofissionalização (ibidem)*. O professor acaba sendo um profissional com formação geral precária, formação profissional deficitária e pouco ou nenhum contato com a produção científica, a tecnologia e os livros.

Ao nosso ver, tal cultura só pode ser alterada a partir da valorização profissional do professor. Sabemos que as políticas públicas, especialmente quanto às condições de trabalho e de salários, exercem influência determinante neste processo, porém não nos parece aceitável esperar pelas mudanças governamentais para corrigir as deficiências ao alcance das escolas de formação e do próprio professorando. Sendo assim, uma grande reviravolta se faz necessária, de modo a resgatar o papel do professor como profissional, a começar pelo comprometimento com a sala de aula. Com isso, queremos ressaltar a importância de o professor em formação ter sempre em mente que está se preparando para atuar como professor e que, portanto, seu papel em sala de aula deve ser menos de aluno do que de futuro professor, engajando-se como agente de sua formação.

Neste contexto, relembremos Sherlock Holmes e sua opinião acerca do conhecimento formal:

(...) um tolo atulha-o [o cérebro] com quanto traste vai encontrando à mão, de maneira que os conhecimentos de alguma utilidade para ele ficam soterrados ou, na melhor das hipóteses, tão escondidos entre as demais coisas que lhe é difícil alcançá-los. (Doyle, s/d: 22)

Ainda que um bom conhecedor das obras de Doyle saiba que os conhecimentos de Holmes seriam por demais especializados para um professor no mundo atual — a quem compete conhecer não apenas acerca de sua disciplina, mas ter um conhecimento de mundo razoável — acreditamos que a colocação acima é um bom argumento contra a erudição vazia. De fato, muito do que o currículo dos cursos de formação de professores contempla acaba ficando atulhado em nosso sótão cerebral, menos por sua possível relevância do que pelo fato de o conteúdo ter sido trabalhado por si mesmo, sem o comprometimento com sua transposição didática.

Por *transposição didática* entende-se “o processo de modificação das práticas sociais e dos conhecimentos científicos e culturais que ingressam na escola para serem ensinados e aprendidos” (Brasil, 1999c: 95). Ou seja, o conhecimento formal sobre um dado assunto ou qualquer outra matéria que venha a constituir conteúdo de aula deverá ser “modificado” de acordo com o nível dos alunos, os objetivos da aula, o tempo disponível, a inserção de tal assunto no contexto de aprendizagem, na seqüência de conteúdos do programa etc. Deste modo, o professor deverá ser capaz de selecionar o quanto de um determinado conteúdo cabe ser trabalhado em uma dada situação, de que forma e quais resultados poderão ser esperados deste trabalho. Parece ser justamente esta a maior deficiência dos professores iniciantes, tão acostumados a trabalhar os conteúdos em si mesmos que se sentem inseguros no momento de transformá-los em aula, de modo que a maioria das aulas se restringe a discussões sobre conteúdos dispersos e isolados, tomados como fins em si mesmos, num círculo vicioso que afasta a escola da vida em sociedade.

Certamente, ao longo dos anos de profissão, muitos professores aprendem a fazer a transposição didática com sucesso, graças a seu engajamento, interesse e sensibilidade. Poderia parecer aqui que nossa profissão tem realmente mais a ver com os dotes pessoais, inatos, do que com habilidades profissionais, passíveis de desenvolvimento e aperfeiçoamento. Tal concepção nos parece tão equivocada quanto dizer que um médico já traz em si o “dom” de diagnosticar ou fazer suturas e não que estas sejam habilidades adquiridas e treinadas durante sua formação em medicina. Da mesma forma, o professorando deve exercitar, em sua formação, a reflexão sobre a ação, avaliando os procedimentos, as opções teóricas, exercício que lhe permitirá manusear os conteúdos e transpô-los com o mínimo de autonomia e confiança. É muito provável que os anos de

profissão o tornarão cada vez mais seguro e capaz e é certo que as pessoas possuem maior ou menor habilidade para determinadas atividades, como um estudante de medicina que pode saber diagnosticar muito bem e suturar de modo apenas satisfatório, podendo até nem vir a precisar suturar no futuro, caso venha a especializar-se em dermatologia estética, por exemplo. Porém, para garantirmos um mínimo de sucesso, acreditamos ser indispensável a reflexão profissional constante, durante toda a formação.

Até aqui, discutimos elementos que consideramos cruciais para a formação de professores que se considerem capacitados a atuar profissionalmente: a curiosidade e o espírito investigativo; a relevância da pesquisa e do conhecimento formal e a habilidade de transpor os saberes para atuação em sala. Debateremos agora uma questão que, de tão discutida, já virou chavão nos ambientes escolares: a teoria *versus* a prática.

2.1.2 O dilema da realidade *versus* a teoria

Parece ser senso comum que teoria e prática são elementos muitas vezes conflitantes e isso acontece em praticamente todas as áreas da vivência humana, o que inclui a ciência. Muitas vezes, basta-nos a teoria, seja porque não a podemos comprovar, seja porque não nos interessa pô-la em prática. Exemplos do primeiro caso são muitos postulados físicos e mesmo dogmas religiosos; no segundo caso, podemos citar os pesquisadores que trabalham com as chamadas ciências puras e cujos trabalhos dispensam os fatores “aplicabilidade” ou “experimentação”. Não é raro tampouco que a simples prática nos satisfaça, caso em que dispensamos a teoria. Todos realizamos atividades com alguma destreza, sem dominar necessariamente sua teoria; dirigir veículos, andar de bicicleta ou mesmo caminhar são atividades explicáveis de diversos pontos de vista: físico, biológico, social ou econômico. Porém, normalmente não procuramos explicar quais as leis mecânicas envolvidas em nosso andar de bicicleta ou as imagens que passamos aos outros pelo modo como caminhamos. Podemos não conhecer tais teorias, podemos conhecê-las e agir de acordo (no caso de caminhar, podemos querer causar uma boa impressão e para isso, modificamos nosso andar), assim como podemos conhecê-las e ignorá-las por motivos diversos.

Normalmente, em termos de ensino, costuma-se dizer que “só se aprende a dar aulas dando aulas” e “na teoria, tudo bem, mas na hora de pôr em prática ... a coisa é muito diferente”. De fato, a teoria apresenta as questões de forma organizada e controlada, enquanto a prática pode apresentar muito mais variáveis do que as contempladas na teoria, fazendo com que a situação pareça fugir-nos ao controle. Os alunos não se sentam calma e ordeiramente para participar das atividades, com empenho e interesse; a escola não tem os equipamentos necessários; a direção não simpatiza com determinados tipos de atividades; a biblioteca da escola é pobre; o programa é muito extenso... A lista de problemas enfrentados por um professor é certamente maior do que esta, e muitas vezes eles estão todos presentes ao mesmo tempo. Torna-se então impossível antecipá-los e preparar inúmeros “planos B” para contornar a miríade de problemas e conseguir desenvolver uma aula adequada. Daí a necessidade de o curso propiciar formas de imersão na realidade, de modo que o derrotismo, aparentemente inevitável, seja substituído por posturas.

O desenvolvimento de competências profissionais exige metodologias pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação profissional. (Brasil, 1999c: 19)

Como fechamento desta seção de discussão a respeito da formação profissional do professor, podemos inferir que a melhoria no ensino passa necessariamente pela evolução não apenas das condições de trabalho, tanto dos professores quanto de seus formadores, mas também por uma mudança radical na concepção do papel do professor. Parece desnecessário fazer apologias ao papel crucial que a educação desempenha na construção e organização da sociedade, uma vez que esta discussão já faz parte do senso comum. No entanto, ainda vemos o professor como o romântico e missionário ser humano, dotado de virtudes essenciais à profissão e que trabalha pelo enriquecimento cultural de seus alunos. A esta visão distorcida, devemos contrapor o profissional professor, que realiza seu trabalho como outros profissionais, mas não recebe a valorização que lhe é devida.

Na próxima seção, analisaremos os documentos oficiais que dizem respeito especificamente ao curso de Letras. Procuraremos neles elementos do perfil de professor

que discutimos até aqui, buscando estabelecer quão distantes ou próximos estão deste ideal.

2.2 As vozes oficiais referentes aos cursos de Letras

Um dos discursos governamentais mais difundidos é o da necessidade de melhorias para a educação. Não são poucas as vezes em que ouvimos dizer que o governo tem se preocupado em providenciar mais verbas, melhor infra-estrutura, mais capacitação para o professor, mais recursos tecnológicos. Tudo isso para formar os cidadãos do futuro, “plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade”, conforme a nota ao professor, assinada pelo Ministro da Educação, na primeira página dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000). Os PCNs fazem parte da maioria das discussões acerca das mudanças pelas quais o ensino precisa passar para atingir o objetivo de termos não apenas educandos, mas cidadãos. Na *Caracterização da Área de Língua Portuguesa* dos PCNs para o ensino fundamental, é apresentado como dado do senso comum o fato de a Língua Portuguesa polarizar as discussões sobre a urgência da melhoria da qualidade de ensino no país. As dificuldades em leitura e escrita são apontadas como as principais causas da repetência escolar com índices “inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres” (Brasil, 1999a: 19). A Língua Portuguesa aparece, então, intimamente ligada ao objetivo maior de melhorar a qualidade da educação no país.

Dentro desse quadro de esforços governamentais com vistas à excelência da qualidade de ensino, há um mecanismo que se tornou ainda mais popular do que os PCNs, por ser empregado na avaliação dos cursos de graduação pelo Ministério da Educação e Cultura. Trata-se do Exame Nacional de Cursos, ou Provão, cuja popularidade se justifica por dois principais motivos: os índices alcançados pelas Instituições de Ensino Superior produzem um efeito de confiabilidade nos dados, as notas no Provão parecem ser o espelho da qualidade do curso, uma vez que, retomando um dizer do interdiscurso, “os números não mentem”. Esta idéia é corroborada pela constatare exposição na mídia dos resultados alcançados pelos cursos, de modo que o discurso da infalibilidade da avaliação acaba por estabelecer-se, apesar de diversas vozes

apontarem falhas no sistema de avaliação. Em suas primeiras edições, a resistência ao Provão era grande, tanto por parte de alunos, como por parte dos analistas que destacavam sua característica acima de tudo classificatória, em detrimento da avaliação que a prova permitiria. Uma outra crítica referia-se à forma como as notas são atribuídas aos cursos, de forma comparativa e não baseada em parâmetros para classificar os cursos em A, B ou C. Porém, o discurso oficial parece ter vencido e o Provão, apesar de continuar recebendo críticas, encontrou seu lugar na tradição universitária brasileira.

2.2.1 O “Provão” para o curso de Letras

Por considerá-lo um importante porta-voz do discurso oficial, o primeiro objeto que utilizamos para levantar as imagens idealizadas do curso de Letras é a Portaria que regulamenta o Provão para o curso, cujas diretrizes, traçadas pelos órgãos oficiais, servem como ponto de partida para a discussão do perfil do graduando em Letras. Criado em 1996 para os cursos de Administração, Direito e Engenharia Civil, o Provão começou a ser aplicado ao curso de Letras, a partir de 1998. A portaria discutida é a de número 011, de 2001, ano da realização da coleta de dados com os alunos sujeitos desta pesquisa. Seu artigo 1º elenca os objetivos gerais do exame em relação ao Curso de Letras, quais sejam:

- a. contribuir para a avaliação das instituições de ensino superior que ministram cursos de graduação em Letras, no intuito de possibilitar ações permanentes voltadas para a melhoria da qualidade do ensino ministrado;
- b. integrar um processo de avaliação continuada da formação pessoal e profissional do graduado em Letras;
- c. fornecer elementos que possam contribuir para a discussão do papel do profissional de Letras na sociedade brasileira;
- d. avaliar em que medida os cursos de Letras estão formando profissionais dotados de repertório cultural e metalingüístico que lhes permita operar com diferentes questões e problemas de linguagem e atuar como multiplicadores. (Portaria nº 011, de 04/01/2001)

Percebemos nestes itens os objetivos oficiais já muito alardeados na mídia, a saber, a melhoria do ensino através da avaliação dos cursos e dos profissionais por eles formados, para que possam prestar melhores serviços ao país. É interessante notar no item *b)* a idéia de que a avaliação será continuada, sugerindo, portanto, uma formação

também continuada do graduado em Letras, tanto no âmbito profissional quanto pessoal. Sabemos que esta formação, de fato não se inicia na graduação, tanto pelo fato de que muitos acadêmicos já cursaram ensino médio voltado ao magistério, quanto pelo fato de que sua formação enquanto leitor e usuário da língua se dá ao longo de toda sua vida escolar e mesmo fora dela. Também é importante percebermos no dizer oficial a preocupação com a formação continuada do profissional de Letras, uma vez que o aprimoramento pessoal e profissional se faz necessário ao bom exercício de qualquer profissão.

Já no item *d)* temos a primeira descrição do profissional em Letras: alguém capaz de *operar* com os fenômenos lingüísticos e *multiplicar* o conhecimento, que não deve se limitar ao campo acadêmico-formal (metalingüístico), mas estender ao mundo ao redor (cultural). Os termos utilizados apresentam uma visão instrumentalista da atuação do graduando.

O documento segue delineando o perfil do formando em Letras. Partindo do “pressuposto que o graduado em Letras deverá demonstrar capacidade de utilizar os recursos da língua oral e escrita, de articular a expressão lingüística e literária com os sistemas de referência em relação aos quais os recursos expressivos da linguagem se tornam significativos e de desempenhar o papel de multiplicador” (*ibidem*), o perfil traçado para o graduando prevê que ele apresente:

- a. capacidade de organizar, expressar e comunicar o pensamento em situações formais e em língua culta;
- b. domínio teórico e descritivo dos componentes fonológico, morfossintático, léxico, semântico e pragmático da língua portuguesa;
- c. domínio de diferentes noções de gramática e (re)conhecimento das variedades lingüísticas existentes e dos vários níveis e registros de linguagem;
- d. capacidade de analisar, descrever e explicar, diacrônica e sincronicamente, a estrutura e o funcionamento de uma língua, em particular da língua portuguesa;
- e. capacidade de analisar criticamente as diferentes teorias que fundamentam as investigações de língua e de linguagem;
- f. domínio ativo e crítico de um repertório representativo de literatura em língua portuguesa e capacidade de identificar relações intertextuais com obras de literatura universal;

- g. domínio do conhecimento histórico e teórico necessário para refletir sobre as condições sob as quais a expressão lingüística se torna literatura;
- h. domínio de repertório de termos especializados com os quais se pode discutir e transmitir a fundamentação do conhecimento da língua e da literatura;
- i. capacidade de usar o padrão culto e de operar, como professor, pesquisador e consultor, com as diferentes manifestações lingüísticas;
- j. capacidade de desempenhar papel de multiplicador, de modo a formar leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de diferentes gêneros e registros lingüísticos e fomentar o desenvolvimento de habilidades lingüísticas, culturais e estéticas;
- k. atitude investigativa que favoreça processo contínuo de construção do conhecimento na área e utilização de novas tecnologias;
- l. capacidade de pesquisar, reelaborar e articular dados, informações e conceitos, com vistas à produção de conhecimento. (*ibidem*)

Inicialmente, a impressão que temos, a partir da leitura destas características, é que o formando em Letras esperado deverá ser aquele que detenha todo o rol de conhecimentos teórico-práticos e habilidades listados, transformando-se assim, em um graduando ideal. Podemos, então, concluir que o perfil traçado é verdadeiramente utópico. O principal motivo é que, além de a lista ser abrangente demais, ela não leva em consideração os perfis individuais dos acadêmicos do curso, que têm mais interesse por algumas áreas do que por outras. Vejamos, então, algumas das razões pelas quais este perfil é inatingível, através do detalhamento de alguns dos itens do artigo 1^o.

Os itens *b)*, *d)* e *e)* primam pelo domínio do arcabouço teórico da língua portuguesa em sua totalidade. O primeiro pede o “domínio teórico e descritivo **dos** componentes...”, ou seja, de todos os componentes mencionados; o item *d)* exige não apenas a capacidade de analisar, descrever e explicar a estrutura e o funcionamento de uma língua, mas toda a estrutura e todo o funcionamento, completude novamente explicitada pelos artigos definidos **a** (**a** estrutura) e **o** (**o** funcionamento). Além disso, espera-se que tal capacidade se aplique tanto à diacronia quanto à sincronia da língua. Finalmente, o item *e)* requer dos graduandos que analisem criticamente todas as diferentes teorias que fundamentam as investigações de língua e linguagem.

Interessante notar que, para a área de literatura as exigências não são tão pesadas, aproximando-se de um perfil mais possível. Não se exige dos graduandos, por exemplo, que tenham domínio ativo e crítico de todo o repertório de literatura em Língua Portuguesa, mas de um repertório **representativo**. Os artigos indefinidos ou a ausência de artigos são mais frequentes nos itens ligados à literatura, facultando um conhecimento não tão totalizador (“capacidade de identificar relações” e não **as** relações, “domínio de repertório de termos especializados” e não **dos** termos especializados)

Os itens *a), c), g), i), j)* e *k)* remetem ao discurso dos PCNs para Língua Portuguesa, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, fazendo referência não apenas ao domínio da norma culta – que cabe à escola ensinar, porém não somente esta norma (cf. Brasil, 2000: 22), – mas também das noções de variação lingüística; à literaridade dos textos; à formação do leitor e do escritor (não-profissional); à influência das manifestações artísticas e culturais; à investigação como fenômeno de construção do conhecimento; e ao uso de novas tecnologias. Podemos dizer que a intertextualidade percebida aqui é um fator positivo, uma vez que é interessante que os objetivos do documento que descreve as premissas para o ensino de Língua Portuguesa (PCNs) e o documento que delinea o profissional que irá ministrar tal disciplina convirjam. Isto, a priori, levaria a prever que o graduando enfrentaria, sem maiores dificuldades, o mercado de trabalho, o que de fato não ocorre, como veremos no Capítulo 4.

Notamos que os conhecimentos teórico-práticos e habilidades expressos pela maioria dos itens serão necessários à formação dos profissionais nomeados no item i.: professores, pesquisadores e consultores. Assim sendo, o curso de Letras não deve ter por único objetivo a formação de professores. Tal fato nos obriga a uma reflexão: uma vez que o curso possibilita a formação em outras áreas, por que um perfil tão homogeneizador, que desconsidera as diferentes habilitações oferecidas pelos diferentes cursos de Letras (professor de língua materna, tradutor, professor de língua estrangeira, bacharel em literatura)? Outra pergunta intrigante é por que tão pouca menção ao ensino e à figura do professor, uma vez que o curso tem uma forte vocação para a licenciatura?

A portaria que regulamenta o Provão de Letras faz pouca menção à palavra **professor**, preferindo o termo **multiplicador**, que, dentre outras acepções, admite, como adjetivo derivado do verbo multiplicar:

- verbo transitivo direto
- 1 aumentar a quantidade de (seres, objetos etc.)
transitivo direto
 - 1.1 render grande quantidade; fazer nascer; produzir muito
transitivo direto
 - 1.2 produzir de novo; copiar, reproduzir
intransitivo e pronominal
 - 1.3 produzir seres da mesma espécie; aumentar a prole; proliferar
transitivo direto e pronominal
 - 2 tornar(-se) difundido; espalhar-se, propagar-se
transitivo direto
 - 3 insistir em, tornar mais freqüente; repetir com persistência
pronominal
 - 4 desenvolver uma, ou várias atividades, de maneira extraordinária
transitivo direto
 - 5 Rubrica: aritmética.
fazer a operação da multiplicação
- (Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa, 2001)

Constata-se, assim, que o documento apresenta uma visão bastante passiva da figura do professor, uma vez que ainda que o sentido pretendido tenha sido o de um profissional que seja capaz de “render grande quantidade; fazer nascer; produzir muito”, não temos qualquer menção à sensibilidade, ou à capacidade de decisão, portanto, muito estranho nos soa incluir itens enfatizando a criticidade em referência a alguém que deverá apenas “aumentar a quantidade; produzir de novo; copiar, reproduzir”.

O Provão parece não encarar o profissional formado em Letras como sujeito de sua atuação profissional no que se refere a posicionar-se por si próprio frente ao conhecimento, limitando-se a reproduzi-lo. Quantitativamente, os sentidos que remontam à recepção e à utilização do conhecimento estão muito mais freqüentes no texto da Portaria do que aqueles associáveis à produção do conhecimento na área. São freqüentes os itens que trazem verbos como *dominar, descrever, usar, organizar* (8 itens: *a, b, c, d, g, h, i e j*), refletindo apenas a aquisição e uso técnico do conhecimento e poucos os que mencionam criticidade, investigação e reelaboração (4 itens: *e, f, k e l*), associando o profissional a um sujeito ativo e transformador.

Uma vez que o perfil de graduando que temos acima pode ser encarado como a descrição do graduando ideal, a partir da ótica dos órgãos oficiais, podemos dizer que a imagem do profissional de Letras é a de um repetidor, um indivíduo assujeitado que se limita a reproduzir o que já encontra pronto. Um dos motivos pelos quais o Provão

praticamente ignora a figura do professor é que o exame se volta muito mais para os profissionais formados por bacharelados do que por licenciaturas, o que contraria a vocação do curso no país. Conforme dados divulgados no seminário *Provão 2002*, realizado no Rio de Janeiro em setembro de 2002, 98% dos cursos de Letras formam licenciados (Aubert & Almeida).

Enquanto o artigo 2º das diretrizes do Provão descreve o graduando ideal, o terceiro explicita os itens que se referem às competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo da graduação. Vejamos quais são:

- a. compreender, analisar e produzir textos de gêneros variados;
- b. ler e produzir textos em diferentes linguagens e traduzir umas em outras;
- c. descrever e justificar as características fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas de variedades da língua portuguesa, em diferentes contextos;
- d. ler e analisar criticamente textos literários e identificar relações de intertextualidade entre obras da literatura em língua portuguesa e da literatura universal;
- e. estabelecer e discutir as relações dos textos literários com outros tipos de discurso e com os contextos em que se inserem;
- f. relacionar o texto literário com os problemas e concepções dominantes na cultura do período em que foi escrito e com os problemas e concepções do presente;
- g. interpretar textos de diferentes gêneros e registros lingüísticos e explicitar os processos ou argumentos utilizados para justificar tal interpretação;
- h. compreender, à luz de diferentes teorias, os fatos lingüísticos e literários e conduzir investigações sobre língua e linguagem e sobre problemas relacionados ao ensino/aprendizagem da língua materna. (Portaria nº 011 de 04/01/2001)

Verificamos novamente que, do ponto de vista do número de itens incluídos, a formação deve ter um grande peso teórico, já que apenas o último item trata diretamente das questões de ensino-aprendizagem. Além de não fazer menção aos termos “professor” ou “educador”, preferindo “multiplicador”, o documento faz pouca menção aos conhecimentos, competências ou habilidades relacionados ao ensino-aprendizagem. A

preocupação com teorias ou reflexões que habitam o mundo da sala de aula é relegada a um plano bem inferior à formação teórica.

Por que isso acontece, mesmo havendo um grande número de cursos dedicados à licenciatura? Parece-nos que o silenciar dos termos ligados à sala de aula funciona como um mecanismo de “modernização” da imagem do “profissional de Letras”, que o item c do artigo 1º cita. É claro que há alternativas à licenciatura, mas o fato de esta existir deveria levar à inclusão mais freqüente do termo professor; afinal, ninguém usa o termo *multiplicador de língua ou literatura portuguesas*, mas *professor de língua portuguesa ou de literatura*. Por que silenciar o termo?

Todo este quadro, já bastante perturbador, é constantemente piorado com os resultados dos exames de avaliação do desempenho dos alunos nos mais diversos níveis. São freqüentes no interdiscurso, dizeres como “Os alunos não sabem escrever, a leitura limita-se a enunciados curtos e simples”. Nas estatísticas dos exames vem a confirmação dos dizeres do interdiscurso: “os alunos escrevem mal e lêem mal”. Basta lembrar os frustrantes resultados obtidos em exames nacionais, como o ENEM, ou internacionais, como o PISA, em que o Brasil ficou em último, dentre os 39 países participantes.¹⁰ Apesar de algumas críticas ao formato e aos critérios dos exames, o discurso que se insere na massa é o do fracasso do ensino de língua portuguesa.

Parece-nos que a substituição de “professor” por uma palavra como “multiplicador” faz parte de um discurso de desvinculação do curso de Letras da difícil realidade que o mundo dos professores vive. O curso não precisa ser visto como preparação de um profissional que vai ser lançado na realidade triste do ensino; ele pode desempenhar muitas outras funções para as quais deverá ter o domínio de um vasto rol de conhecimentos; “multiplicador” é algo que ele poderá vir a ser.

O mundo do ensino-aprendizagem insere-se em poucos dos itens, seja do perfil ideal, seja das competências a serem desenvolvidas ao longo do curso. Espera-se do graduando que ele domine um conjunto amplo de conceitos e seja capaz de articulá-los e comunicá-los por escrito dentro do padrão culto. Para os que optarem por ser professores, as discussões sobre a sala de aula devem restringir-se ao estágio, não precisam ter prioridade em sua formação, pelo menos, este não é um item priorizado na

avaliação que o Provão faz. Nesse ponto, encontramos outro elemento comum no interdiscurso a respeito de ensinar. Ensinar se aprende ensinando. Se é verdade que muitos professores admitem que o traquejo em sala de aula vem com a prática, como acontece em outras profissões, não podemos negar o fato de que a prática deve fazer parte da formação do profissional.

Em uma analogia com outra área, podemos dizer que assim como alunos de engenharia civil fazem muitos projetos e discutem-nos durante sua formação inicial antes de saírem projetando estruturas por conta própria, projetos e discussões deveriam fazer parte da formação daqueles que serão profissionais de Letras. Se os diferentes cursos de Letras oferecem aos alunos a possibilidade de exercerem diferentes funções, isto também ocorre com engenheiros, que podem se especializar em determinados tipos de construções ou mesmo em cálculos e planejamentos estruturais mais especificamente; entretanto, ainda assim terão que fazer projetos variados. Portanto, o professorando de Letras deveria necessariamente fazer projetos de ensino, ainda que quisesse se dedicar à revisão de textos ou à crítica literária. No entanto, a avaliação que o Provão faz do “curso”, entendido como toda a graduação, limita-se aos conhecimentos puramente teóricos.

Não nos parece muito razoável alegar que a prova avalia a qualidade do ensino, se ela se limita a testar apenas um conjunto de habilidades, deixando outro totalmente de lado. Aqui temos um aspecto conflitante: o provão não dispõe de instrumentos para avaliar as habilidades e competências prática dos graduandos, revelando-se, portanto, uma avaliação deveras parcial. No entanto, a nota conseguida pelo curso é alardeada de modo a dar a entender que todas as competências e habilidades estão sendo testadas e equivalem a determinado conceito.

Para o curso de Letras especificamente, o Provão é particularmente parcial, uma vez que, como vimos, esse instrumento avalia apenas os cursos de habilitação única em língua portuguesa, com forte tendência bacharelística. Assim sendo, as habilitações, únicas ou duplas, em línguas estrangeiras, assim como as exclusivas em literatura ou língua, além das especializadas, como em tradução, ficam prejudicadas. O discurso homogeneizador do Provão faz crer que tais diferenças não existem ou não são dignas de nota.

¹⁰ cf. Schwartzman, S. A lição de Pisa. Em: **O Globo** 12 dez. 2001.

2.2.2 As Diretrizes Curriculares

Passaremos, agora, à discussão de um documento mais recente no cenário educacional brasileiro, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, doravante DCLs (Brasil, 2001 parecer CNE/CES 492/2001). As DCLs são uma tentativa de atualizar as exigências para os cursos de Letras, de modo a refletir as “intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional”. Sendo assim, refletem uma visão atualizada dos dizeres dos órgãos governamentais a respeito da organização do curso de Letras, especialmente quanto ao curso em si, entendido como o trajeto que o aluno deverá percorrer para chegar ao perfil ideal delineado no Provão.

A palavra-chave nas DCLs é flexibilidade. Consciente da multiplicidade de possibilidades que o curso de Letras oferece, o discurso do documento admite e incentiva o plural, em vista não apenas das diferentes habilitações disponíveis, mas também dos diferentes interesses dos acadêmicos que as cursam. O perfil homogeneizado do Provão é aqui substituído pela aceitação da diferença. Sendo assim, nas DCLs, a tendência é a heterogeneidade.

Os princípios que norteiam esta proposta de Diretrizes Curriculares são a flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão. (Parecer CES 492/2001)

As DCLs não prevêm um perfil único para os graduados em Letras, o que fica ainda mais claro a partir da leitura do *Perfil dos Formandos*:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e

permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários. (Parecer CES 492/2001)

Na mesma direção, encontram-se as *Competências e Habilidades* previstas no documento para o formando:

1. domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
2. reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
3. visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
4. preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
5. percepção de diferentes contextos interculturais;
6. utilização dos recursos da informática;
7. domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
8. domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.
(*ibidem* numeração inserida por nós)

Os pontos de confluência com as expectativas do Provão são muitos, a saber, competência crítica ao lidar com a língua oral e escrita, domínio de conhecimentos teóricos, das variedades lingüísticas, e do uso de novas tecnologias; há também a idéia de que a formação do profissional de Letras é um processo contínuo. No entanto, há, aqui dois pontos de divergência importantes. O primeiro deles é a abertura e o reconhecimento da variedade de conhecimentos que as diferentes habilitações proporcionam. O segundo é que não há uma tendência bacharelística tão forte quanto no Provão, uma vez que uma parcela significativa dos itens (7 e 8) estão diretamente ligados à formação de professores. Além disto, o item 4 fala do mercado de trabalho, trazendo à cena a realidade de que a formação em questão está intimamente ligada a uma prática profissional, ponto não salientado no Provão, que enfoca apenas os conhecimentos teóricos.

No item *Conteúdos Curriculares*, a preocupação com a integração entre teoria e prática é reiterada, “[os cursos] devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios

da prática – essenciais aos profissionais de Letras. (...) O processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso.” Também há, no documento, uma grande conscientização para o caráter multidisciplinar da área, para o papel do profissional na sociedade e para a responsabilidade educacional que o acadêmico precisa desenvolver durante o curso.

As DCLs, finalmente, apresentam novos campos de atuação para o graduado, em consonância com a flexibilidade e liberdade dadas às diversas IES para montar seus currículos, determinando qual(is) habilitação(ões) ofertarão. Assim sendo, além de professores e pesquisadores, que já vimos no texto do Provão, as DCLs prevêm a formação de “críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades.” (*ibidem*).

Parece-nos ser possível dizer que as DCLs indicam elementos essenciais para a formação de sujeitos comprometidos com sua atuação profissional, independentemente da habilitação que estejam cursando, enquanto a ênfase do Provão é nos conteúdos que o graduando deve dominar no final do curso, desconsiderando a aplicação prática destes conteúdos. De fato, podemos dizer que, por pretender a formação de um *multiplicador*, o Provão pressupõe que basta dominar um conteúdo para poder transmiti-lo, desconsiderando a necessidade de aprender como fazê-lo e, mais ainda, no caso dos habilitados em licenciatura, como promover a aprendizagem e não a mera repetição.

Como conclusão parcial da análise do discurso oficial em relação aos cursos de Letras, podemos dizer que há, até aqui, duas vozes compondo este discurso. Uma delas, a do Provão, homogeneiza os acadêmicos em torno dos conhecimentos teóricos que eles devem dominar; a outra, das DCLs, admite as diferenças e atenta para a necessária integração teoria-prática. Poderia parecer que as DCLs apresentam a voz que deveria ser seguida pelos cursos, mas sabemos que o Provão exerce um poder muito mais forte. Isso pode ser justificado pelo fato de que a voz das DCLs limita-se ao ambiente acadêmico, mais especificamente aos professores encarregados da revisão dos currículos, enquanto o impacto do Provão pode ser sentido na mídia e na sociedade. No impasse gerado pelo fato de a voz que dá as diretrizes para a organização dos cursos e a voz responsável pela avaliação serem dissonantes, a saída parece ser a porta da mídia. Ir ao encontro do que o

Provão pede gera mais reconhecimento, podem-se alardear os resultados positivos, promovendo o prestígio dos cursos e atraindo mais alunos, o que é especialmente interessante para as IES particulares. No caso da UEM, uma possível atenção aos requisitos do Provão, em detrimento dos requisitos das DCLs, significaria um prejuízo bastante grande, uma vez que a maioria dos graduados atuará como professores e, como já vimos, o Provão prefere desvincular a imagem do curso de Letras do exercício da docência.

2.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Os PCNs representam a terceira voz oficial em relação ao curso de Letras. Essa voz conversa mais diretamente com a realidade do curso que analisamos, posto que, visando a mesma melhoria da qualidade do ensino declarada pelos documentos que anteriormente discutimos, destina-se aos professores de Língua Portuguesa em particular. Enquanto as DCLs tratam da elaboração dos currículos que formarão os professores de Língua Portuguesa e o Provão apresenta os conteúdos teóricos que serão cobrados destes formandos, os PCNs foram elaborados tendo em vista os professores já formados, de modo a orientá-los na transformação qualitativa pela qual aguardam ansiosamente a sociedade e o governo, com seus índices de aproveitamento utilizados com parâmetros para classificar o desenvolvimento do país.

Como já discutimos as posturas teóricas dos PCNs no capítulo anterior, não entraremos em mais detalhes aqui, apenas relembramos que esta vertente do discurso oficial considera o professor de Língua Portuguesa como aquele que não apenas conhece as relações simbólicas estabelecidas pela linguagem, mas é capaz de julgar os diferentes efeitos de sentido, as diferentes adequações sociais e é também capaz de promover diferentes situações de uso que possibilitem a conscientização de seus alunos para estes pontos.

Percebemos que as referências aos conhecimentos culturais, aos valores sociais, políticos, ideológicos e éticos que as DCLs preconizam são mais valorizadas nos PCNs do que os conhecimentos teóricos testados pelo Provão, que estão praticamente ausentes no texto dos PCNs. Podemos dizer que o silenciamento dos conhecimentos formais e

mesmo o fato de estes virem constantemente associados a posturas tradicionalistas, levam a uma leitura dos PCNs como disseminadores de um discurso a nosso ver equivocadamente presente nas graduações em Letras, o que diz que os conhecimentos tradicionais não têm lugar no ensino moderno. Não é preciso ir muito longe para saber que, para perceber que os alunos não dominam a norma culta e trabalhar situações em que seu emprego se faz imprescindível, o professor precisará, em primeiro lugar, conhecer as diferentes normas e, mais que isso, precisará dispor de um referencial metodológico que lhe permita lidar com a inadequação, de forma corretiva e não punitiva.

É possível, então, a título de síntese, dizer que as DCLs e os PCNs apresentam muitos pontos de convergência, resguardadas as intenções de cada documento. Ambos procuram flexibilizar o ensino da língua portuguesa às situações em que ela é requisitada (as diferentes habilitações dos cursos de Letras e os diferentes contextos educacionais) e preconizam um conhecimento não limitado ao mundo acadêmico. Não há negação direta deste último, mas a pouca referência aos conhecimentos formais (especialmente no caso dos PCNs) sugerem que seu papel deve ser de coadjuvante no ensino-aprendizagem da língua. Já o Provão pode ser visto como o elemento estranho, posicionado ao fim do processo previsto pelas DCLs e anterior ao ingresso no mercado de trabalho. Estranho porque, no caso das licenciaturas, estando ao fim do processo de formação, não avalia a formação profissional no que tange ao ensino, e, nos pontos de convergência com as concepções de linguagem dos PCNs, apresenta um enfoque puramente teórico, enquanto os PCNs voltam-se para a prática de sala de aula.

2.3 Finalizando o esboço

O discurso oficial a respeito do professor de Língua Portuguesa está permeado de termos como modernização, novas tecnologias, interação, valorização dos saberes dos alunos... Tudo parece indicar que este “Discurso da Modernização e Qualidade do Ensino” substituirá o Discurso Pedagógico Tradicional (doravante DPT), como o caracterizado por Orlandi (1983: 31), e que aqui retomamos, em que escolarização corresponde ao processo em que:

(...) o professor, na instituição, é autoridade convenientemente titulada
(...) O que o professor diz se converte em conhecimento, o que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, no espaço escolar, na aquisição da metalinguagem, a dizer que sabe: a isso se chama escolarização.

O Discurso Pedagógico Tradicional cerceia o direito do aluno de posicionar-se como sujeito-agente de sua aprendizagem, reservando ao professor a posição-sujeito de agente do ensinar. Muito criticado pela moderna pedagogia, este é ainda o discurso que permeia as relações em sala de aula. Romper com ele significa modernizar, atualizar-se com as novas teorias. No entanto, na prática, a expectativa dos alunos, aqui incluídos os professorandos, ainda é a de que cabe ao professor passar-lhes os conteúdos, sendo que são quase unânimes em afirmar que, realmente, seu papel é adquirir a metalinguagem.

Do conflito gerado pela tentativa de substituição de um discurso por outro e a resistência a mudanças, surge o que chamaremos de Discurso do Fracasso Pedagógico. Nos últimos anos, o discurso da Modernização e Qualidade do Ensino vem tentando inserir-se no mundo escolar, defendendo que os alunos sejam sujeitos de sua aprendizagem, e que o professor aja como gerenciador das atividades, mediador do conhecimento, facilitador, etc. (cf. Brasil 1999: 29). No entanto, atravessados por um lado pelo DPT e suas próprias experiências escolares -- que fazem ecoar o conceito de que o professor é o conhecedor supremo dos conteúdos a serem transmitidos -- e, por outro, pelo discurso que prega que o aluno já traz de sua vivência anterior à escola um saber que precisa ser respeitado, os professores encontram-se perdidos, levando o DPT a falar ainda mais alto. Outro fator que pode servir como aliado ao DPT são as vozes que associam a decadência do ensino às novas pedagogias. Segundo esta corrente, o ensino está ruim justamente porque foram abandonadas as práticas tradicionais.

O extremo desta confusão é a sugestão de que a constante desvalorização social e salarial que os professores vêm sofrendo é conseqüência da desvalorização da sociedade que não mais enxerga neles os mestres do passado. O Discurso do Fracasso Pedagógico silencia a distância entre o estudo das novas pedagogias e sua real prática, tanto por parte das escolas de ensino fundamental e médio que, ainda exigem dos professores posturas tradicionais, quanto (e principalmente) pelo fato de que, nos bancos das escolas de formação, os professorandos ainda são expostos ao DPT. Como conseqüência, o DPT é

a realidade que os professorandos conhecem, por experiência, nos níveis iniciais de sua formação e vêm sendo repetida em sua formação profissional, no dia-a-dia das aulas. A modernização fica apenas nas discussões, sem que os professores formadores passem do dizer ao fazer (cf. Kramer & Oswald, 2001: 64).

Outro fator importante é a necessidade de fazer da tecnologia uma aliada e não mais uma ameaça. Ao invés de esperar sem esperanças que as máquinas nos substituam, devemos procurar usá-las em nosso favor e provar o valor do elemento humano no comando da tecnologia. Isso se faz necessário lembrar porque, além da desvalorização salarial e do baixo status social, o professor é, interdiscursivamente falando, um profissional ameaçado pela tecnologia.

Está no interdiscurso a previsão de que o professor será substituído pelo computador em pouco tempo. Para outros, ele já perdeu a disputa com a máquina, uma vez que qualquer assunto ligado à tecnologia, informação, *internet*, jogos eletrônicos é muito mais atrativo para os alunos que qualquer aula em banco escolar. A escola está longe demais da realidade. O saber partilhado a respeito deste quadro está em todos os lugares: na mídia, não são apenas as revistas e periódicos especializados que expõem as agruras do ensino, até mesmo as revistas femininas abordam o problema. O Discurso do Fracasso Pedagógico sai das salas de professores nas tardes menos otimistas e vai para as salas de aulas e para os comentários dentre os próprios alunos no recreio. E os alunos que por ventura não o perceberam na escola ouvirão no jornal da TV ou nos comentários dos pais. Em resumo: educação tornou-se mais um tema daqueles que debatemos no dia-a-dia, já sabendo a conclusão: desilusão sobre o presente e esperança para o futuro.

Neste quadro, o professor de Língua Portuguesa parece estar em maior desvantagem. Graças a sermos todos usuários da língua, qualquer pessoa sente-se no direito de opinar sobre a matéria com muito menos cerimônia do que faria em relação a outras disciplinas. E a intromissão não se limita aos conteúdos, mas estende-se à metodologia, refletindo, invariavelmente o DPT. Para piorar o quadro, a divulgação acriteriosa e em massa de algumas teorias advindas das pesquisas lingüísticas fez com que muitos professores se vissem numa encruzilhada teórica e perdessem noção de seu papel, de seus objetivos e de como alcançá-los. Como resultado, tivemos um período em que o professor estava terminantemente proibido de transformar composições em cemitérios de

cruzes, de onde pingava o “sangue” da caneta vermelha. Mas poucos foram instruídos a respeito e experimentaram a re-estruturação dos textos em sala, discutindo-os e tratand-os adequadamente. “Não há mais erro, há apenas inadequações”, transformou-se em um mote e, com isso, esqueceu-se de que é preciso discutir e ensinar o adequado. Simultaneamente, a política de combate à repetência ajudou a aumentar o sentimento de frustração do professor que, não podendo ensinar de forma tradicional, não podendo corrigir e não conseguindo avaliar, ficou sem saber o que podia fazer.

Onde fica o professorando neste quadro? As políticas oficiais apresentam pontos dissonantes, a vivência nas instituições formadoras os coloca em contato não apenas com o já confuso discurso oficial, mas também com o discurso pedagógico tradicional -- que é corroborado em grande parte pelas crenças dos próprios professorandos, e pela postura de vários professores-formadores. Aliado a estes dois, temos o discurso do fracasso pedagógico, presente na mídia, na fala de professores-formadores, na vivência da realidade da escola, proporcionada pelos estágios. Não é de espantar que careçam de uma identidade profissional minimamente segura. Não conseguem se ver preenchendo os perfis de professor de nenhum destes discursos, posto que, como veremos em 4.6, não se vêem como dominadores do conteúdo, não se vêem como usuários competentes da língua, não têm experiência suficiente com as novas metodologias e os *flashes* de vida real, que as poucas horas de estágios permitem trazer principalmente as imagens do discurso do fracasso pedagógico.

Sendo assim, não se enquadram nas características que apontamos no início deste capítulo. A curiosidade e o espírito investigativo-científico que acreditamos serem imprescindíveis para o professor são limitadas, não aparecem a serviço da criatividade, da inovação, uma vez que uma vertente do discurso oficial quer que eles sejam meros *multiplicadores*. Além disso, como vimos, perdidos entre os discursos que permeiam sua formação, não conseguem desenvolver uma identidade profissional.

No encontro das imagens ideais oficiais com a “realidade” que os professorandos desenham em seus relatos está o curso de Letras da UEM. Para “ouvi-lo”, analisamos seu projeto pedagógico, entrevistamos a coordenadora do curso e alguns professores das áreas de Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura. Os achados deste nosso gesto interpretativo encontram-se no próximo capítulo.

Capítulo 3 – Em busca da concretização

*O que você observa nos PCNs e no Provão
é a mesma coisa que você olhar o mapa de uma cidade
e depois você andar pela cidade e ver como a cidade realmente é.
(...) Você precisa conhecer o terreno, andar por ali*
P3LP

Este capítulo discutirá a relação entre os perfis ideais e oficiais dos graduandos em Letras traçados no capítulo anterior e a “realidade” vivida pelo curso. Para alcançar essa realidade, voltaremos nossa análise primeiramente para o Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UEM (PPL, doravante), em seguida, discutiremos alguns pontos do projeto, confrontando-os com a análise do depoimento da coordenadora do curso. Por fim, apresentaremos as colocações dos professores-formadores.

Apesar de representar a realidade local, em oposição à abrangência nacional dos documentos vistos no capítulo anterior, o PPL encontra-se ainda no campo do ideal, posto tratar-se de um documento que lança as orientações para o funcionamento do curso. A situação do curso descrita no PPL retrata o momento de sua elaboração, anos de 1991/92; para depreender a situação do curso no ano em que a pesquisa foi desenvolvida, entrevistamos a coordenadora e uma amostra significativa dos professores do curso.

3.1 Encaixando-se na forma: a auto-imagem do curso de Letras da UEM revelada por seu projeto pedagógico e pela voz da coordenadora

A proposta contida no PPL pode ser considerada vanguardista e sintonizada com as exigências oficiais. Vanguardista porque a elaboração do projeto data de 1991, enquanto os diferentes documentos que traçam as diretrizes em vigor são bem mais recentes¹¹. Quanto à sintonia verificada entre o projeto e as demais fontes, pode ser destacada a formação plural preconizada, não restrita à docência. Respondendo à pergunta “o que é o curso de Letras?”, o projeto pedagógico do curso chama de *mito* a visão de que o curso de Letras visa à “formação de professores para o 1º e 2º graus”

¹¹ Estaremos considerando aqui a **Proposta para Elaboração das Diretrizes Curriculares** do Ministério da Educação, de 17/03/1999.

(PPL/UEM, 1991, p. 166). Segundo o projeto, o curso tem um “compromisso com o estudo da Língua e da Linguagem (nacional e estrangeira) em suas várias manifestações e objetivos/funções (...)” (*ibidem*), em sintonia com o que postulam as DCLs:

(...) o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários.

O PPL (p.166) enumera os seguintes compromissos para o curso de Letras:

estudo analítico-crítico da substância básica que o sustenta, ou seja, a língua e suas várias manifestações. Obviamente há um segundo compromisso do curso, imediatamente ligado a este: formar profissionais capazes de:

- integrar-se às pesquisas e discussões científicas no que se refere à atualização permanente de conhecimentos, bem como ao avanço da ciência lingüístico-literária, no que se refere à produção de saber e conhecimento em nossa sociedade;
- orientar, transmitir e desenvolver em conjunto com outros profissionais/indivíduos a produção de saber e conhecimento que caracteriza o viés lingüístico-literário de uma cultura, ou seja, produzir um profissional que, atuando, entre outras variantes, como docente, seja capaz de disseminar dinamicamente o conjunto de saberes ligados á Língua e à Literatura.

Entretanto, a forte tendência à flexibilização verificada no item do PPL referente às áreas de atuação não encontra eco nos conteúdos a serem abordados durante o curso. Conforme o projeto, o curso deveria habilitar o profissional nas áreas de “revisão de textos, editoração, crítica, setores de comunicação, tradução-interpretação, serviços de catalogação, biblioteca, secretaria, etc...” (*ibidem* p.167). Essa pode ser considerada a principal lacuna do PPL, uma vez que a formação pluralista ansiada não é viabilizada através da criação de disciplinas que dêem conta dessa heterogeneidade. Compromete-se, dessa maneira, a formação de profissionais diversificados, problema que, segundo a coordenadora do curso, está sendo resolvido através da criação de novos cursos de graduação e de novas habilitações para o curso de Letras.

Eu acredito que [será possível dar conta de tantas ocupações] reformulando a questão das habilitações. O curso de Letras da UEM tem habilitação única e dupla e futuramente [terá] a única em língua estrangeira. Já tem o Secretariado Executivo Trilíngüe, que já é um encaminhamento de secretária.(...) uma funcionária de alto nível, que no organograma de uma empresa está ao lado da diretoria, da presidência. Ela tem condição de atuar em todas as áreas. Eu acredito que no futuro da UEM, com estas solicitações do MEC e das Diretrizes Curriculares [DCLs], haverá necessidade, e já tem-se falado nisso, de um curso de tradutor e intérprete, por exemplo. Já que nós vamos contemplar a licenciatura única em LE e dupla em LE, também podemos abrir futuramente, porque temos corpo docente qualificado pra isso, pra ter um curso de tradutor e interprete, que daí sim, essas diretrizes vão sendo (...) sanadas [atendidas] (...) [Coordenadora]

Ainda assim, há algumas carreiras, segundo a coordenadora, cuja formação não está contemplada na graduação, caso de críticos literários, por exemplo. Ela crê que o PPL é muito ambicioso, propondo especializações só atingíveis em nível de pós-graduação.

Agora essa questão de ser crítico literário, ser isso, ser aquilo eu acredito (...) a graduação não contempla tudo isso porque não há tempo (...) fica pra uma especialização, para um mestrado, eu acredito que fica um encaminhamento pra formação posterior à graduação. [Coordenadora]

Entretanto, uma vez prevista a formação de pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários e assessores culturais, se esperariam matérias e estágios que possibilitassem tais carreiras. Como isso não acontece, podemos dizer que no quesito “quem o curso de Letras da UEM está formando?” há uma grande disparidade entre o que o PPL propõe e o que o curso efetivamente oferece. A análise das disciplinas que compõem a graduação dos professorandos entrevistados revela que não há espaço na grade para matérias e disciplinas que enfoquem abertamente outras formações que não a de professor. A restrição do estágio à Prática de Ensino e a atribuição do título de Licenciado em Letras aos graduados corroboram definitivamente o foco do curso voltado unicamente para a formação de professores. O direito de escolha previsto nas DCLs é inexistente no curso de Letras da UEM.

Poderíamos imaginar a operacionalização da formação pluralista preconizada de três formas: a) o currículo disponibilizaria várias formações, através de habilitações diferentes; b) o currículo abriria espaço para o acadêmico escolher, ao longo do curso,

disciplinas que contemplassem sua área de interesse e c) o currículo daria conta de apresentar ao graduando todas as formações previstas, contemplando tanto disciplinas teóricas quanto práticas. A opção a) parece ser a que a coordenadora entende como a possível e a que o curso está buscando, seja através do planejamento da oferta de habilitações variadas, seja por meio da proposta de abertura de cursos afins. Esta abertura, no entanto, não satisfaz o disposto no projeto pedagógico em pauta, que se refere unicamente ao curso de Letras. Tanto a alternativa de diferentes habilitações quanto as opções b) e c) não são, porém, concretizáveis, uma vez que todas as habilitações em Letras disponíveis desde a implantação do PPL formam licenciados, portanto, professores. Além disso, para o caso de b) seria necessário haver disciplinas optativas, que o graduando escolheria segundo sua área de interesse, o que não ocorre. A grade de disciplinas é única e obrigatória dentro da habilitação escolhida, a saber, formando professores de língua portuguesa, línguas portuguesa e francesa e línguas portuguesa e inglesa. A opção c) é utópica em demasia, posto que não há como contemplar, em nível mínimo de profundidade, os conhecimentos necessários ao profissional para atuar em todas as áreas previstas, em apenas cinco anos.

Temos, portanto, um projeto pedagógico que nasceu fadado ao não-cumprimento, uma vez que “(...) o compromisso profissional com a formação de profissionais bem qualificados para atuar em áreas de seu interesse ligadas às perspectivas profissionalizantes de LETRAS” (PPL/UEM p. 212) não pode ser honrado. O curso poderia arvorar-se a fazê-lo, se houvesse, no currículo, disciplinas que operacionalizassem a formação de tais profissionais, mas as disciplinas ofertadas seguem uma vocação que, no máximo, permitiria ao leitor pensar em uma combinação de bacharelado com licenciatura. Se houvesse disciplinas optativas, poder-se-ia falar em atender às “áreas de interesse” dos graduados, mas isso não ocorre. Além disso, o fato mesmo de o estágio ser obrigatório e restrito à docência, indica o objetivo que está sendo buscado na prática: formar professores de Língua Portuguesa.

Aqui, faz-se necessário observar que, enquanto licenciados em Letras, os graduados também estarão habilitados a lecionar Literaturas de Língua Portuguesa, sem que isto seja, no entanto, um ponto lembrado quer na estruturação do currículo, quer em uma possível inclusão de prática de ensino de literatura dentro da disciplina já existente.

Tal esquecimento é observado pelo fato de ser a disciplina ministrada exclusivamente por professores da área de Língua Portuguesa. Como sabemos, um “esquecimento” ou silenciamento como este revela pressupostos importantes, segundo os quais ensinar literatura significa apenas dominar o instrumental de análise e deter os conhecimentos teóricos das diferentes correntes literárias e autores mais relevantes de cada período. Da mesma forma, o esquecimento referente à não inclusão de disciplinas que operacionalizariam outras áreas de atuação, além da licenciatura, deve-se ao mesmo pressuposto falacioso: revisar, traduzir, criticar textos, atuar como intérprete ou bibliotecário são atividades que se aprende a partir do domínio teórico, sem necessidade de praticá-las na graduação.

Podemos dizer que temos aqui a ideologia do “fazer aprende-se fazendo”. O papel do curso universitário seria o de instrumentalizar o aluno com o aparato teórico, cabendo a ele decidir como utilizar este instrumental quando necessário, como um engenheiro que nunca houvesse projetado de fato durante sua formação, apenas tivesse tido aulas de cálculos. A existência de uma disciplina chamada Prática de Ensino parece sugerir que é, sim, necessário “praticar para ensinar”. Ou seja, o curso parece prever que será necessário ao professorando entrar em contato com escolas de ensino fundamental e médio e praticar para poder ter uma formação inicial mais completa. No entanto, trata-se de uma falácia, posto que, conforme depoimento dos professorandos, de exercício prático de docência há apenas 16 horas, divididas entre ensino fundamental e médio, dentre as 2268 que compõem o currículo pleno da habilitação única, por exemplo. Na maior parte do tempo, a disciplina de Prática de Ensino discute aspectos teórico-metodológicos e termina por ter que resgatar conteúdos das disciplinas anteriores, de modo que para prática e reflexão sobre a prática resta pouco tempo.

Pode-se concluir, então, que o curso, embora prometa formar profissionais multifuncionais, dedica-se, na realidade, a formar professores, e, ainda assim, reserva apenas uma pequena parcela de tempo ao contato do futuro profissional com sua área de atuação.

Ao delinear o perfil do profissional que o curso pretende formar, o PPL estabelece como objetivo do curso (pp. 212 e 213) o que segue:

fazer do aluno de Letras um futuro profissional capaz de:

1. realizar competentemente uma leitura vertical de textos de natureza diversa (literários, científicos, informativos, teóricos, etc...), estendendo-se como tal, além da decodificação da superfície textual (o que diz o texto), a decodificação e a investigação das possibilidades expressivas e interpretativas do texto (o que ele quer dizer, e como nele são mobilizados recursos variados – visuais, sonoros, gráficos, etc... – para que tal ou qual fim sejam atingidos);
2. redigir textos diversos (científicos, formais, informativos e até literários) com competência formal, dominando a norma-padrão culta em vigência e, também, respeitando as demais variantes lingüísticas enquanto expressões múltiplas da cultura (válidas em sua devida função-situação, e em seus limites);
3. pensar cientificamente a língua em suas diversas manifestações (oralidade, escrita, etc...)
4. integrar o conjunto de conhecimentos, fragmentado por questão de recursos didáticos, à disciplinarização curricular, desenvolvido no âmbito do currículo do curso num “registro” cultural amplo que os englobe, permitindo-lhe perceber as conexões e relações aí existentes.
5. desenvolver as seguintes operações com competência: análise, síntese, dedução, indução, interpretação, seja no trabalho realizado com a Língua, seja no trabalho realizado com a Literatura;
6. reconhecer a finalidade e os objetivos particulares de cada disciplina, valorizando-as a partir da percepção de que se integram num todo cujo objetivo comum é a formação profissional competente integrada ao exercício consciente da cidadania;
7. redigir trabalhos de caráter científico dentro das normas-padrão estabelecidas pela comunidade científica;
8. dominar tanto os conhecimentos básicos específicos de sua formação (Língua Nacional e/ou Estrangeira, mais respectivas Literaturas) como os conhecimentos didáticos-pedagógicos ligados à prática profissional específica, a docência, para um ingresso competente no mercado de trabalho;
9. participar da vida pública, integrado ao mercado de trabalho ligado às perspectivas do Curso de Letras, enquanto cidadão consciente de seus compromissos sócio-políticos e profissionais, comprometido com a valorização de sua categoria e com a erradicação dos males mais gritantes do atual quadro educacional brasileiro, a saber: o analfabetismo e a subalfabetização.
10. instalar, dentro de um processo democrático embasado no exercício saudável da autoridade de saber, um processo dinâmico, atraente e criativo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula.” (grifos do texto original mantidos)

Não é muito difícil imaginar que este perfil não é preenchido pela esmagadora maioria dos alunos que terminam suas graduações. Primeiramente porque se trata um perfil homogeneizador, como estabelecido pela portaria que regulamenta o Provão (já

analisada em 2.2.1), tornando virtualmente impossível que todos os alunos atinjam os níveis de domínio requeridos tanto em língua quanto em literatura.

Considerando que atualmente apenas um quarto dos professorandos cursam a habilitação única em LP, apenas um dos itens faz menção aos conhecimentos específicos a serem desenvolvidos pelos outros três quartos dos acadêmicos; textualmente estes devem ser uma combinação dos “conhecimentos básicos” e os “conhecimentos didático-pedagógicos”. A inatingibilidade, no entanto, manifesta-se também pelo fato de que se pressupõe que estes três quartos dominem os itens de 1 a 7 também na língua estrangeira, o que é reconhecidamente impossível, conforme os depoimentos dos próprios acadêmicos. No entanto, como nosso foco é a formação da habilitação em língua portuguesa, nos ateremos a ela para a leitura dos itens mencionados.

Os itens 1, 2 em particular e também o item 7 tratam da formação que poderíamos considerar essencial para um profissional de Letras, as habilidades de leitura e escrita. Na entrevista com a coordenadora do curso, esses dois itens são justamente os apontados como causadores do conceito negativo no Provão realizado pelos professorandos sujeitos desta pesquisa.

Nós estamos caindo na avaliação justamente porque o aluno não lê, o aluno lê não sabe o que leu, não sabe interpretar e muito menos escrever. Então o relatório que eu recebi, o relatório que eu solicitei particular para o professor Tancredo Maia, que é o coordenador que eu tive a oportunidade de conhecer pessoalmente, ele diz o seguinte que, os alunos da UEM desse ano, da avaliação C, primeiro eles entregaram provas em branco, houve um boicote. Segundo que o que eles entregaram, quem entregou a prova, quem fez, a grande falha está no discursivo. Que os alunos não têm capacidade interpretativa e muito menos discursiva. [Coordenadora]

Os próprios professorandos reconhecem o problema, particularmente no campo da escrita. Primeiramente, reconhecem que não estão se enquadrando nas expectativas que a sociedade cria em torno de quem faz o curso, e mesmo nas expectativas que eles mesmos tinham ao começar o curso; em seguida, reconhecem sua própria deficiência em produção textual (vide capítulo 4). Além da conscientização de que não estão atingindo o desempenho que desejavam em termos de escrita, no questionário escrito empregado na coleta de dados, os professorandos apresentaram diversos problemas, não apenas

ortográficos, de regência e concordância, mas também de organização textual. Ao admitir o problema, dizem que gostariam de encontrar algum apoio do curso para superá-lo.

A má performance lingüística poderia ser explicada/justificada por uma possível má disposição ou pressa ao responder o questionário. Porém, além de não termos notado tal atitude por parte dos que se dispuseram a escrever (um número significativo de professorandos sequer entregou o questionário), os professores também apontam a má qualidade dos textos escritos como uma constante em suas avaliações, conforme veremos na segunda parte deste capítulo.

Os itens 4 e 6 das competências previstas pelo PPL referem-se a conhecimentos trabalhados durante o curso e à necessidade de que os professorandos os “integralizem” em um conjunto de conhecimentos provenientes de diversas disciplinas, reconhecendo não apenas as ligações entre elas, mas também a finalidade e os objetivos de cada uma. É interessante observar que o próprio PPL reconhece a fragmentação das disciplinas, quando relaciona as dificuldades enfrentadas pelo curso: “ausência de atividades/ações de caráter didático-pedagógico envolvendo interdisciplinaridade (...) isso torna o curso estanque e fragmentado, fazendo com que cada disciplina passe a ter um fim em si mesma, neutralizando, às vezes, de maneira positivista, o conhecimento e a reflexão que necessariamente devem acompanhar a sua transmissão-produção na universidade”. O PPL surge como uma proposta de reverter esta situação; porém, como percebemos pelos depoimentos dos professorandos, muito pouco disto é alcançado (ver capítulo 4).

O engajamento esperado do professorando é enfatizado nos itens 9 e 10 do perfil do profissional formado pelo curso; considera-se que este não deveria posicionar-se como elemento passivo, mas atuar como sujeito no processo de ensino-aprendizagem que ocorre no curso, além de estender sua postura de sujeito crítico e atuante à sociedade. Podemos dizer que estes itens chamam os professorandos para a responsabilidade de se tornarem sujeitos-cidadãos.

A docência é objeto de um item específico, o de número 8 que, tratando da prática profissional específica resultante do curso, em grifo no original, deixa entender que o curso forma professores; já no item 9, temos o retorno à ênfase ao “mercado de trabalho ligado às perspectivas do Curso de Letras”, insistindo na formação mais eclética postulada

no início do projeto. Parece ser possível concluir que o curso pode habilitar o formando a atuar em muitas áreas, mas deve focar a docência como exigência mínima.

Podemos concluir a análise deste perfil, contrastando-o com o que já analisamos até aqui. Notamos um enfraquecimento da ambição inicial de formar profissionais ecléticos, capacitados a atuar em muitos campos, uma vez que a área de atuação profissional descrita no Perfil do Profissional Formado é a docência. Assim sendo, podemos dizer que encontramos dois discursos no PPL: o da formação ideal, a que possibilitaria o profissional ideal, com habilidades diversas, e o da formação possível, a de professores, proveniente, provavelmente, da constatação do quadro de profissionais (professores-formadores) disponíveis para concretizar o projeto.

De fato, a maioria dos professores-formadores entrevistados enfatiza o ponto de que o curso destina-se à formação de professores. Tal ênfase é dada antes mesmo de perguntarmos a respeito da formação proposta no PPL. Nas seções seguintes, discutiremos os depoimentos dos professores-formadores.

3.2 Os professores-formadores

Como já dissemos, os professores entrevistados pertencem às três áreas que julgamos diretamente ligadas à formação do professor de Língua Portuguesa, a saber, Língua Portuguesa (sete professores), Literatura (cinco professores) e Lingüística (dois professores). Buscamos, com entrevistas semi-dirigidas, depreender as imagens do aluno ideal e as atitudes tomadas quando o aluno real não corresponde ao ideal. Além disso, procuramos saber qual a imagem que os professores formadores têm da estrutura do curso e como vêem o ensino de língua e literatura que o curso oferta. Por fim, algumas questões visavam à reflexão sobre as diferentes avaliações do curso frente ao mercado de trabalho, às políticas oficiais e sobre a formação ofertada pelo curso da UEM.

3.2.1 Imagens do aluno ideal

Perguntar aos professores quem é o aluno que eles esperavam encontrar é uma forma de depreender o perfil do aluno ideal. Procuramos saber o quanto os professores-

formadores ecoariam a memória discursiva, que associa o acadêmico de um curso à vocação que ele teria, e o quanto demonstrariam conhecer o discurso dos professorandos reais, que apontam diferentes razões para fazerem o curso (vide 4.1.2). Antecipando nossa descoberta mais surpreendente, os professores-formadores revelaram um preconceito em relação ao aluno ingressante na habilitação dupla Português/Francês. Constituído de forma inconsciente, esse preconceito parece ter sua origem justificada nas vivências em sala de aula e nas estatísticas do vestibular.

(...) eu tinha alunos sempre no Francês e eram alunos ... como vou dizer ... menos preparados do que os de Português e de Inglês (...) e agora que eu dei o primeiro bimestre, eu já vi que esta realidade ainda continua. [P10Lit]

(...) não é a média de vestibular que determina, numa relação assim tão amarrada, o tipo de aluno que você vai ter. Você pode ter um aluno que acertou as questões no vestibular e na sala de aula ser um aluno pouco criativo ou que responda pouco a uma relação de mais embate, de questionamento. Mas (...) existe uma certa fala preconceituosa com determinados alunos, por exemplo, os alunos do Francês. E esse ano eu peguei os alunos do Francês exatamente no final, (...) exatamente pra terminar, setembro, outubro, novembro, que acabou sendo, março, abril e maio. E a turma do Francês, há um discurso estabelecido que eles são sempre ruins, ou seja, como a relação candidato/vaga, é menor, supõe-se então que sejam as pessoas que não servem pra nada é que vão fazer Francês (...) E com o que eu me deparei? Eu tinha alunos já maduros em termos de idade e que já tinham um percurso de leitura muito interessante, então eu tenho aluno por exemplo ali no Francês que já fez Odonto, eu tenho aluno ali que já fez parte do curso de Farmácia. Então são alunos que têm alta capacidade de leitura, ou alunos que são trabalham na UEM, que são funcionários da UEM, que já conhecem toda uma rede de interesses, de política, então têm uma leitura (...) [uma postura] mais politizada e alunos muito novinhos, assim, recém-saídos de cursinho e tal. Mas era uma classe que dialogava muito, mais do que as turmas que eu tinha tido anteriormente, ou que nesse mesmo ano eu tinha experienciado, o pessoal de Português única por ex, que era o aluno que esperava o professor dar aula. Então há um dizer nos corredores do departamento, que se você ficar presa a ele, você acaba tendo um tipo de atitude com o aluno que pode não corresponder. (...) por mais que a gente tente subsidiar-se de dados, (...) o ser humano sempre é surpreendente. [P1LP]

Na fala de P1LP, percebemos a consciência do preconceito, não apenas ao explicitar que está reproduzindo “uma fala preconceituosa”, mas também ao demonstrar que em sua experiência atual, os alunos demonstram-se mais críticos que os de outras

habilitações. Já o dizer de P10Lit não explicita o preconceito, atribuindo a diferenciação entre os alunos à vivência em sala de aula e à constatação de que alguns alunos são mais fracos. O que nos parece especialmente interessante é que na fala de P1LP, aparecem algumas expectativas quanto ao aluno ideal distantes da imagem do senso comum, que atrela o acadêmico a um curso de cujos conteúdos ele goste, que poderíamos chamar de *discurso do gosto*. Nos dizeres desse professor-formador, atributos como criatividade, reflexão e capacidade de defender suas idéias são qualidades desejáveis nos alunos.

Um segundo grupo de professores, que poderia ser chamado de os reprodutores do *discurso do gosto*, imagina que o aluno ideal deveria dominar habilidades e conhecimentos tais como uma boa base em leitura e produção textual, além de capacidade de argumentação e boa expressão oral, que o levaria a gostar da área de Letras.

Que tivesse o mínimo de habilidade na escrita e ... leituras, na questão de ser bom leitor, estar lendo ou querendo. [quanto à oralidade], ainda mais em Letras, uma turma que tivesse vontade, nesse sentido de oralidade, de falar, de expor idéias” [P5LP]

“Isso e alguns conhecimentos, assim, pelo menos de tipologia textual, porque ... enfim, é dado no 2º grau. [P6LP, logo após fala de P5LP]

Já o terceiro grupo enfatiza as deficiências dos alunos reais, contrapondo-se à idéia de que os alunos escolhem cursos nas áreas de que gostam ou nas quais têm um bom desempenho no ensino médio. Os professorandos, para este grupo, chegam com conhecimentos abaixo do esperado. Para P10Lit, se seu desempenho é melhor do que o dos acadêmicos do passado, isto se deve a uma melhoria da população em geral, não indicando uma relação direta com a afinidade e conseqüente escolha pelo curso de Letras.

Em geral (...) o aluno que chega é um aluno que não tem tradição de leitura, nem prática, nem hábito. Ele não tem tradição de leitura de texto teórico e portanto para o aluno, no que diz respeito à minha disciplina, eu parto do pressuposto de que ele sabe ler, é claro, mas que ele não é necessariamente obrigado a conhecer ainda os conceitos os quais eu vou trabalhar. [P9 Lit]

É um perfil que a gente consegue traçar pelos alunos do vestibular, via avaliação da redação (...) precisam de certo reforço ... reforços, melhor dizendo, para poderem ser encaminhados realmente para a produção de texto. [P2LP]

(...) às vezes, no curso de Letras, a gente tem alunos que estão fazendo aquele curso como segunda opção, não era o que queriam fazer, mas eu achei que no geral o perfil melhorou bastante, do aluno. (...) Mas é até uma questão de letramento geral da população. Antes a gente tinha algumas pessoas no curso de Letras e a gente se perguntava ‘Como é que essa pessoa entrou?’ Não conseguia articular, não tinha qualquer tipo de coesão no texto, esse tipo de coisa. Mas eu noto um crescimento em termos de letramento geral, não é do aluno de Letras, eu acho que eu poderia dizer isso de todo mundo. As condições de leitura, as condições de produção de texto, a escola tem melhorado, então eu acho que nesse sentido o aluno da gente está um pouco melhor. [P10Lit]

O último grupo contrapõe-se radicalmente ao *discurso do gosto*, apontado o fato de que muitos escolhem o curso por razões de conveniência, seja por não conseguirem ser aprovados em outros cursos, seja por julgarem tratar-se de um curso que lhes proporcione uma qualificação melhor.

O que eu percebo nas turmas de primeiro ano é como se eles não tivessem escolhido fazer Letras (...) Eles gostariam de fazer outros cursos e fazem Letras como o que sobra... sem conhecimento do que seja Letras, como curso que forma professores. Falta esse comprometimento, a maioria dos alunos diz que não quer ser ... dar aula. [P4LP]

Antes de sair para o doutorado, eu tinha um tipo de expectativa, agora eu estou observando outra. A gente tem dois tipos de aluno no primeiro ano (...) aquelas senhoras que já tiveram seus filhos, que já estão maiores, e estão podendo voltar a estudar e que não têm conhecimento, bagagem de conteúdo científico nenhum, mas tem um conhecimento de mundo muito grande; e o oposto seriam aqueles jovens que estão saindo do ensino médio, que já têm esse conhecimento, já sabem o que é um texto, quais são os níveis de coesão do texto, mas não tem conhecimento de vida nenhum. (...) A expectativa que eu crio quando vou para o primeiro ano é justamente essa, eu vou ter uma parte da turma que domina o conteúdo científico e uma outra parte que não domina, e essa outra parte que não domina é que faz a condução da disciplina por causa do conteúdo de vida que eles têm, então eles acabam crescendo mais que os outros. E uma coisa característica também que está acontecendo agora no primeiro ano é o interesse, pelo menos em parte, na turma da manhã, com a qual eu trabalho, (...) você já entra na sala sabendo que eles não vêm mais para fazer um curso para passar o tempo. Eles vêm para aprender mesmo, eles estão interessados, eles querem saber, eles cobram, eles dão trabalho, eles exigem, e, se você pedir para produzir uma coisa, eles produzem, ficam em cima pra você revisar, corrigir, devolver, pra dar conta. Mudou muito, muito mesmo. [P13Ling]

Outra característica do curso é o acesso do aluno que vem do ensino supletivo. Posso dizer que de 10 a 15% das turmas, pelo menos da turma da manhã, vem de pessoas que são de ensino supletivo, e dentre esses 10

a 15% a maioria são essas senhoras, de 40, 50, 60 anos que estão vindo para busca não uma profissão, mas uma qualificação, diferente dos outros que têm idade de 18 a 25 anos, que vem buscar qualificação profissional mesmo. E eles estão lutando o máximo que podem. [P13Ling]

(...) você tem alunos super aplicados, alunos que praticamente estão prontos (...) a grande maioria que fica numa faixa média, que tem uma dificuldade, mas que superam as dificuldades; e uma parte que não tem interesse mesmo, eles muitas vezes não sabem porque estão no curso, estar na sala de aula, não estar na sala de aula, muitas vezes não faz diferença para eles, ou são alunos que faltam muito, que não resolvem exercícios e tal. [P14Ling]

Um último comentário que poderíamos fazer nesta seção refere-se ao fato de haver, por parte dos professores-formadores, uma conscientização para a heterogeneidade que é característica das turmas iniciantes. A clientela do curso é composta tanto por alunos maduros, que trazem experiência de vida, mas pouca vicência acadêmica, quanto por alunos imaturos, mas com conhecimentos e vivência escolares mais recentes. Estes últimos, provavelmente beneficiaram-se das melhorias das condições de leitura e escrita apontadas por P10Lit; no entanto, são os alunos com mais experiência de vida que “fazem a condução da disciplina” e “acabam crescendo mais que os outros” de acordo com P13Ling. Além da composição diversificada, ou por causa dela, o grau de engajamento dos alunos também é reconhecido pelos professores-formadores como variável, indo desde os muito engajados até os que não sabem muito bem porque escolheram o curso, conforme ressalta P4LP.

Nossa próxima indagação diz respeito às medidas tomadas pelos formadores ao verificarem que o perfil do aluno real difere daquele idealizado.

3.2.2 Atitudes frente ao aluno real

Nesta seção, os professores-formadores foram convidados a falar sobre suas atitudes frente à confrontação com a realidade dos professorandos presentes em suas aulas. O grande dilema aqui está no fato de que os professores podem ter que abdicar do programa específico da disciplina para cobrirem deficiências cognitivas apresentadas por seus alunos.

O primeiro discurso que percebemos é o da valorização da bagagem dos alunos, suas experiências de leitura e escrita; a atitude decorrente desta valorização é a construção

de conhecimento a partir disso, através da indicação de reescrita, da partilha entre os próprios colegas ou do direcionamento pessoal do professor-formador, que então encaminha o aluno para a monitoria. Segundo a fala de P10Lit, os alunos reconhecem o valor desse trabalho e, como veremos em 4.1.5, os alunos sentem que este trabalho deveria ser estendido pelos outros anos do curso.

O que eu acredito é que o aluno chega com uma prática de leitura que não é vazia, que não pode ser desconsiderada e essa prática de leitura se reflete na escrita e que com o trabalho de escrita e reescrita esse aluno se desenvolve, tenha ele o nível que tiver. [P9Lit]

Os problemas mais sérios que a gente tem nesta questão dessa expectativa é em relação aos alunos que ficaram muito tempo longe da escola e estão retornando agora. (...) A gente vai tentando (...) valorizar o que eles têm, porque na verdade as coisas do profissional lá trás até ajudam os próprios colegas. Então a gente procura colocá-los sempre em contato com os alunos mais novos e vão trocando muita experiência. [P2LP]

(...) chamo o aluno, sento aqui na sala, mostro onde é que estão esses problemas, como melhorar esses problemas e peço para eles entrarem em contato com um, alguns dos alunos que são os melhores da sala. Aí converso com os alunos para que esses alunos que são melhores sirvam de monitores para aqueles que são mais fracos. Encaminho também estes mais fracos para a monitoria porque a quantidade de atividades que você exerce na UEM não permite esse trabalho mais tutelar com o aluno, então você acaba delegando isso aos alunos que são melhores o que, de certa forma, é um benefício para ambos, para o aluno mais fraco que vai aprender a se relacionar com um colega da sala e para o colega da sala que vai ter que aprender a ensinar, o que já é, de certa forma, um laboratório. [P13Ling]

Eu sempre trabalho com eles a questão do texto escrito, então eu pego os trabalhos, devolvo, aí aqueles que têm problemas muito sérios, eu peço que venham falar comigo especificamente, alguns vêm e outros não vêm, (...) para os alunos que vêm eu dou textos à parte, por exemplo, (...) eu sempre trabalho com eles coisas relacionadas à produção escrita mesmo (...) porque na verdade o problema deles acaba sendo não o de entender questões de crítica literária (...) o problema é como colocar isso no papel, então muitas vezes eu trabalho com questões de produção textual, saio um pouco da minha área. E é engraçado que às vezes, às vezes não, muitas vezes no final do ano eles acabam aprendendo mais na *Disciplina X* com relação à escrita, porque a gente cobra muito texto escrito deles (...) [P10Lit]

Um problema apontado por P3LP e P11Lit é que, em geral, os professorandos entram no curso acostumados a práticas questionáveis de ensinar e aprender, que precisam ser revistas e, de preferência, revertidas. No entanto, ocorre que, para muitos, mudar de hábito significaria mudar seus modelos do que seja ensinar e aprender – e nem todos estão preparados para tal mudança, imaginando-a como uma forma de transgressão dos modelos preestabelecidos. A mudança acarretaria a sensação de perda de identidade de aluno, uma vez que sempre associaram sua imagem de alunos à recepção e reprodução. Outros professorandos precisam aprender a ver a função dos elementos que estavam acostumados a simplesmente identificar, como exemplifica P11Lit. A solução encontrada por P1LP é buscar a negociação com a turma, tentando persuadi-la a mudar, ao mesmo tempo em que conferência com outros professores para saber a melhor atitude a tomar.

Os alunos vêm ao primeiro ano com uma idéia de que falar de um texto é copiar o texto (...) meu alvo principal, é lutar contra a cópia. O aluno acha que fazer uma monografia significa copiar pedaços de textos, emendar uns aos outros (...) é uma colcha de retalhos (...) Agora, quando você tenta romper com esse comportamento automatizado do aluno (...) tenta romper com esse conceito, agir onde ele já se enraizou, há dois tipos de reação. Uma reação é a rejeição cega. O aluno rejeita o novo ‘Eu nunca aprendi desse jeito, minha vida inteira aprendi de outro jeito, então você está fugindo do programa.’ (...) ‘Ah, você está fugindo do programa, você não está dando o conteúdo que está aqui escrito’. Aí vem abaixo-assinado, vem tudo contra você. Outro tipo de reação é a aceitação do novo. Tem aqueles alunos, uma parte da classe, que assimila, que fala ‘Nossa, professor, eu nunca pensei desse jeito’ (...) tem uma receptividade, tem a cabeça aberta. [P3LP]

(...) muitas vezes ocorre o mero levantamento daquelas questões, seja dos elementos da poesia, ou da narrativa, ou do drama, [eu procuro chamar a atenção para] como é que isso é importante na leitura, ao que isso leva. (...) Agora, leitores mesmo, de que o texto atue sobre eles, de que eles atuem sobre o texto, essa idéia de interação mesmo, com o texto literário, é muito complicado [conseguir desenvolver], eu acho muito difícil. Eu levo pelo menos uns dois meses tentando fazer com que eles entrem no texto. [P11Lit]

Depende da turma, tem turma que está mais porosa a um diálogo, tem outras que são mais resistentes, mais refratárias. (...) uma atitude que eu tenho tido (...) conversar com os outros professores e junto com a turma... não assim em assembléia, mas troco figurinhas com os professores e tento negociar com os alunos. Quer dizer, por que acontece isso? Ele não responde quanto ao conteúdo, qual a condição

que ele está trazendo, que descompasso tem entre aquilo que eu estou trabalhando e a expectativa que ele tem. Há uma expectativa de que determinados conteúdos sejam trabalhados, que determinadas habilidades sejam desenvolvidas e aí a sala não responde, normalmente eu nego com a sala. Agora qualquer negociação, pra mim, é sempre um processo de persuasão, é uma ótica do que a gente considera como bom(...) Mas eu tenho feito isso de tentar ouvir um pouco os outros professores,(...) sentir um pouco a turma também pela ótica dos outros, dos outros professores. [P1LP]

(...) no primeiro dia eu falo para eles 'No primeiro bimestre, vamos fazer assim, a metodologia vai ser esta' Então (...) eu explico conteúdo por conteúdo (...) e quais são os problemas e como eles podem resolver isso. Assim eu crio expectativa neles também. (...) problemas de redação, eu vou anotando, você tem problemas disso, disso, aqui está ficando meio embolado, vou marcando tudo isso (...) nem sempre o aluno que no primeiro momento se coloca como sabe-tudo (...) são os alunos que vão render mais no decorrer do curso, tem alunos que começam, que são até, vamos dizer assim, considerados fracos (...) e vão crescendo muito. [P14Ling]

Outro problema, desta vez de ordem pragmática, é levantado por P5LP: como lidar com o volume de trabalho desencadeado pelas constantes reescritas. No confronto da teoria com a prática, percebe-se um desencontro no que se refere à produção escrita. Como vemos no depoimento abaixo, P5LP afirma não dar aulas para o primeiro ano, e portanto, não vivenciar o “conflito” de lidar com a produção textual dos professorandos. Podemos depreender desta fala que a produção escrita deve ser prioridade dos professores-formadores durante o primeiro ano do curso. Confirmam-se, assim, os dizeres dos professorandos que lamentam o fato de que o trabalho de reescrita e reestruturação de textos fica limitada àquele ano (vide 4.1.5). A fala de P13Ling ecoa tais dizeres, como vemos abaixo:

Mas como fica a questão da produção escrita (...) numa sala de quarenta alunos? Toda semana você dá produção textual, produção textual, você dá conta? (...) Eu nunca dei aula no primeiro ano, mas eu acho que deve ser muito conflituoso. [P5LP]

(...) eu tenho medo que os próximos segundo, terceiro e quarto anos sufoquem essa expectativa deles(...) os alunos depois chegam para mim e dizem que eles não estão mais produzindo, que eles não tem mais essa liberdade com o texto que tinham no primeiro ano. [P13Ling]

Para alguns professores, há uma questão ainda mais grave: a adequação do programa à realidade de acadêmicos que estão muito aquém do nível esperado. Para P7LP o primeiro ano do curso deveria focar a revisão de conteúdos do ensino médio, de modo a preparar os professorandos para as demais séries do curso. No entanto, P6LP lembra de um ponto que nos leva a um segundo dilema, resultante, novamente, da heterogeneidade das turmas: há alguns alunos que já se encontram “alfabetizados”, e que portanto, ficariam desmotivados por ter que rever conteúdos.

(...) todas as matérias do primeiro ano deveriam (...) ser voltadas a uma re-alfabetização, vamos dizer assim, falando grosseiramente. [P7LP]

(...) hoje já entra, o Português 1 direto na produção de texto. Mas na verdade eles também não sabem gramática, nem língua, nem as regras de acentuação, nada. (...) hoje fica assim só na produção de texto e aí na gramática eles ficam falhando também (...) Talvez fosse o caso de repensar esse primeiro ano bem centrado nisso. [P7LP]

(...) a gente tem alunos que ... pode ser uma minoria? Pode, mas que são bons. No meu ponto de vista, (...) se tem um programa ali, é a partir dali. Se você não se adequa a isso, ou, se você não gosta disso, é melhor fazer outra coisa. [P6LP]

Uma outra atitude é a tentativa de reorientar o acadêmico que não demonstra propensão para a área de Letras. Tal postura é muito controversa porque pode ser pautada por um julgamento parcial, que acaba marcando negativamente o professorando. Para evitar tal risco, P13Ling procura encaminhar os acadêmicos em questão para o atendimento psicológico da própria instituição.

(...) normalmente no terceiro bimestre eu faço uma avaliação. Se eu percebo que o aluno não condiz com a realidade de Letras, eu tomo a precaução de trazer para minha sala e deixar bem claro ‘Olha, filho, não é a tua área, não tem nada a ver com você, não está legal, vai fazer um teste vocacional’. Aí eu ligo pro laboratório de psicologia da UEM, dou o nome dele e peço para ele ir lá para poder fazer um teste vocacional para realmente procurar a vida. Hoje eu tenho [ex] alunos que são formados em Educação Física, Matemática, Ciência da Computação, Biologia, que saíram daqui no primeiro ano. [P13 Ling]

Eu tenho um aluno (...) que disse que no primeiro ano ele teve uma professora de língua que disse a ele que ele jamais poderia ser um professor. Este menino diz que sistematizou isso tanto, de tal forma que, quando chegava para fazer a matrícula em Prática de Ensino, ele recuava,

então ele ficou só pendendo a Prática de Ensino, e esse ano ele fez. E se saiu muito bem e no final ele veio falar comigo que o trabalho que a gente fez com ele restituiu esta questão que ele havia perdido. Às vezes, a gente tem uma maioria que está desinteressada, sem comprometimento e às vezes a gente também tem professores que podem estar castrando de alguma forma esse comprometimento. [P6LP]

Podemos concluir que tão heterogênea quanto a constituição das turmas são os discursos dos professores formadores e suas atitudes em relação aos alunos que não apresentam o nível esperado. Se, por um lado, tal postura parece respeitar a capacidade de julgamento de cada professor, por outro, parece-nos que a falta de um política comum levará à insegurança por parte dos professorandos. Os professores-formadores parecem concordar que é necessário orientá-los a, aproveitando suas experiências, desenvolver as habilidades requeridas pelo curso, no entanto, por tomarem atitudes tão díspares para atingir o objetivo comum, pode parecer que não buscam o mesmo objetivo.

3.2.3 Imagem da estruturação do curso

Conforme o PPL (pp. 212-216), o compromisso de perceber o curso como uma construção de conhecimento deve ser assumido tanto por professorandos quanto por professores-formadores. A divisão dos conteúdos em disciplinas é justificada, no projeto, por fins programáticos, mas o acadêmico deve ser instigado a estabelecer as conexões entre as diversas disciplinas e suas implicações para sua atuação profissional. No entanto, os professores afirmam que, para os alunos, as conexões não estão tão claras, por diferentes razões. Os dizeres de P2LP e P6LP atribuem certa dose de responsabilidade aos professores-formadores, que estariam deixando de promover a conscientização para o todo do curso e, como diz P13Ling, dando aulas no sistema do “cada um por si”. Já para P7LP, há um problema com a estrutura do curso, no sentido de que a seqüenciação entre as disciplinas não é adequada.

O aluno não vê o curso como uma construção de conhecimento, mas como um conhecimento estanque. Eu acho que em algumas séries, principalmente na segunda e na terceira séries do curso, a gente está mascarando o sistema de créditos (...) no segundo e o terceiro [anos] principalmente as disciplinas são cada um por si, é o velho sistema de créditos. [P13Ling]

[o aluno não ver as interligações entre as disciplinas] parte um pouco dos professores, sim. [P6LP]

Quando você pega o currículo, você vê que tem ligação uma com a outra (...) eu acho que o problema mais sério que pode ocorrer é pela forma de tratamento dessas disciplinas, pela forma com que se trabalha. [P2LP]

Essa turma de quarto ano que eu estava dando semântica, eles estavam fazendo seminário aqui agora aos sábados (...) mas já tinham feito estágio. Eu falei 'Não gente, aí o mini-curso não faz sentido, vocês teriam que ter aprendido alguma coisa para depois aplicar, agora que já aplicou, já deu tudo certo ou errado lá no seu estágio...' quer dizer, vai ser uma experiência para você também, não estou desmerecendo o mini-curso, mas não teve uma seqüência lógica, uma progressão no aprendizado dele, dentro do currículo. [P7LP]

Comentando o “mascaramento do sistema de créditos” especialmente nas disciplinas de segundo e terceiro anos, P13Ling entende ser importante evidenciar os limites entre as disciplinas, deixando bem claro onde começa uma e termina a outra, de modo que os alunos não confundam suas especificidades. Já P14Ling acredita que é importante mostrar a relação entre as disciplinas, destacando como seus programas são planejados para levar a uma formação global do acadêmico.

Percebemos que a integração das disciplinas é depreendida de maneira muito distinta pelos professores-formadores. Suas posturas poderiam ser vistas como complementares, uma vez que, delimitando a identidade de cada disciplina, os alunos não teriam a sensação de que várias estão tratando da mesma coisa (pelo menos sob o mesmo ângulo) e poderiam estabelecer como cada uma, de modo distinto, se relaciona com as outras. No entanto, as diferentes posturas podem gerar uma crise de identificação por parte dos professorandos, que poderão não saber se devem construir um conhecimento que interligue as áreas ou aprender a separá-las em campos específicos.

É um mascaramento dos créditos, se as disciplinas não conversarem e não mostrarem muito bem qual a diferença entre si, que é o que ocorre. Quando eu tenho uma questão de língua, eu deixo bem claro para os alunos 'Peça para sua professora de Língua Portuguesa porque a responsabilidade é dela'. Se eles têm alguma dúvida em relação a alguma estrutura do latim, eu já digo para eles 'Anotem isso e peçam para a professora de Latim explicar para vocês' (...) E aí os alunos começam a perceber até onde vai uma e qual o limite da outra. [P13Ling]

Eu aprendi a falar, não deixo que eles descubram por si, porque nem sempre eles descobrem, então eu falo ‘Nós queremos fazer isso, nós estamos fazendo isso (...) [depois de um trabalho que integrava fonética e fonologia e literatura] Então vejam que as disciplinas não são estanques, elas são pensadas para uma formação global.’ [P14Ling]

Parte dos dizeres discutidos até aqui aponta para a constatação de que os professores estão conscientes da estrutura do curso, das interrelações das disciplinas e também estão a par do fato de que estas não estão claras para os alunos. No entanto, no decorrer de nossas entrevistas, alguns professores-formadores demonstraram não ter conhecimento de disciplinas que foram ministradas anteriormente, em outras séries do curso, de modo que para nós parece difícil que consigam levar seus alunos a uma construção interdisciplinar dos conteúdos trabalhados. O caso abaixo exemplifica este ponto, revelando não apenas uma confusão dos objetivos das duas disciplinas mencionadas, mas reforçando o ponto que já discutimos, referente à produção escrita ser prioridade apenas do primeiro ano:

[os alunos] realmente não conseguem escrever. Eu acredito que seja (...) uma falta de prática nas disciplinas que exigem isso, que devam exigir isso, por exemplo a produção de texto, que é a LP 1, não sei como é a Linguística 1 também. [P8Lit]

Podemos identificar duas posições ocupadas pelos professores-formadores, caracterizando duas formações discursivas distintas (FDs). A primeira FD poderia ser chamada de FD avaliativa; nela, posição dos professores-formadores, instada pela própria realização da entrevista de coleta de dados, é a de avaliadores; desta posição, os professores julgam que não seria adequado admitir que o curso apresenta problemas quanto à construção coletiva de conhecimento prevista no PPL. A segunda FD poderia ser denominada FD docente; a partir dela, os professores falam como docentes de suas disciplinas, vendo o curso a partir de um ponto de vista individual, “desprendendo-se” do coletivo e da necessidade de defender o *discurso do curso*, representado pelo PPL; assim, os professores-formadores revelam desconhecer as demais disciplinas.

3.2.4 Concepções metodológicas

Nesta seção, buscamos depreender como os professores vêem as habilidades básicas a serem desenvolvidas pelo curso de Letras, a saber, leitura e escrita. Todos professores entrevistados afirmaram trabalhar a leitura além da mera decodificação e levantamento de dados. Retomando 3.2.1, os professores afirmam procurar trabalhar a escrita através de trabalhos e provas de cunho dissertativo, chamam, porém, a atenção para o que P8Lit denomina “problemas alarmantes”. P9Lit reforça a necessidade da reescrita mediada pelo professor; já os dizeres de P11Lit revelam que não há tempo para fazê-lo, por conta de ter que privilegiar os conteúdos das disciplinas.

O professor que pede numa prova discursiva como é a minha disciplina, por exemplo, eu sempre peço uma parte com questões dissertativas (...) eu percebo que alguns se saem bem, outros são quatro ou cinco linhas, realmente não conseguem escrever. (...) acredito que precisa haver uma reformulação. Tenho absoluta certeza que assim não pode ficar. [P8Lit]

Eu acho que o aluno aprende a ler e a escrever quando ele reescreve, desde que esta reescrita tenha tido antes a mediação da correção do professor. [Não adianta entregar] para reescrever e não dar nenhuma pista, não dialogar com o que o cara produziu. [P9Lit]

Eu procuro, quando eu leio o texto com eles, desestruturá-lo para que eles percebam as partes. Agora, exercícios? Algumas vezes eu fiz, que era o que? Reescrever a própria resposta que eles davam na avaliação. Mas daí, infelizmente, nós temos muito pouco tempo... [P11Lit]
Você tem 40 alunos, 40 realidades, (...) e você tem um programa de literatura a ser desenvolvido. [P12Lit em confirmação ao que P11Lit afirmou]

A solução vislumbrada por P14Ling seria reter o aluno até que ele fosse capaz de produzir no nível desejado, ou seja, se o aluno não sabe escrever, ele não pode ser aprovado. Para este professor-formador, tal rigidez na avaliação é justificável porque o professorando está sendo preparado para ensinar a escrever e, portanto, deveria ter tal habilidade. A esse respeito, vale a pena lembrar que o PPL (cf. 3.1) prevê para o graduado no curso a capacidade de “redigir textos diversos (científicos, formais, informativos e até literários) com competência formal, dominando a norma-padrão culta em vigência(...)” (PPL/UEM p. 212). A manifestação de P14Ling é a seguinte:

(...) o aluno que sai do curso de Letras tem que saber escrever, isso é fundamental, ele vai trabalhar com isso, então ele tem que dominar o discurso formal. (...) porque se ele está no quarto ano e não consegue escrever um texto, (...) esse aluno, na minha opinião não deveria estar lá, ele teria que estar no segundo ano no máximo, porque essas habilidades são pressupostas (...) ele vai sair um profissional habilitado para ensinar uma coisa que ele não sabe fazer. [P14Ling]

Um problema que apareceu nas falas de P11Lit e P12Lit, é a “indústria de trabalhos”. A constatação da existência de trabalhos não redigidos pelos próprios acadêmicos dificulta a reflexão sobre o desenvolvimento da habilidade de escrita. Frente a essa situação, a solução encontrada por P11Lit tem sido pedir que os alunos façam pequenos trabalhos em sala, o que, ao nosso, ver reduz a capacidade investigativo-científica que os trabalhos desenvolvem, reduzindo a escrita a exercícios curtos e à produção “ao vivo”, ou seja, os trabalhos são escritos em sala, provavelmente sem tempo para revisão e reescrita, procedimentos esperados em trabalhos acadêmicos. Como resultado, a produção escrita dos professorandos limita-se à redação das provas ou a trabalhos feitos nas mesmas condições, ou seja, sem oportunidade de planejamento, estruturação e reestruturação.

(...) eu tenho evitado (...) pedir trabalhos para os alunos. Exatamente porque eles não... eles... nós temos poucos alunos que fazem os trabalhos, os trabalhos são feitos. Eu procuro dar trabalhos em sala, eu verifico o que eles são capazes de produzir em sala de aula. [P11Lit]

(...) numa prova eles realmente têm pouco tempo para poder estruturar suas idéias e colocar ali no papel. [P12Lit]

Embora, de modo geral, os professores-formadores entendam leitura como uma interação autor-texto-leitor, suas falas revelam que eles consideram difícil desenvolver um trabalho que realmente promova este tipo de leitura. Isso se deveria a problemas como o da “cópia”, levantado por P3LP na seção 3.2.2 e corroborado por P11Lit, no que se refere ao mero levantamento de informações do texto literário. Além disso, P12Lit julga impossível avaliar o nível de leitura dos alunos, devido a seus problemas de escrita. A solução, conforme P10Lit, seria disciplina específica para lidar com questões de leitura,

uma vez que não são todos os professorandos que conseguem depreender a metodologia empregada pelo professor-formador.

(...) a grande maioria não consegue se expressar. Então, é claro, o texto sai truncado, e você não consegue (...) perceber se ele é bom leitor, porque o texto é tão truncado que às vezes você não consegue entender o que ele quer dizer. [P12Lit]

Embora você pressuponha que a própria metodologia do professor sirva para eles como um modelo (...), acho que não poderia ser uma metodologia que fosse pressuposta, ela tinha que ser evidente, clara exposta, talvez até uma disciplina na nossa área para pensar questões de leitura e literatura. [P10Lit]

Os depoimentos elencados nesta seção revelam que as duas habilidades principais a serem desenvolvidas no curso de Letras não têm sido sistematicamente trabalhadas ao longo do curso. Parecem merecer atenção apenas na primeira série e depois são cobradas como sabidas, não mais trabalhadas. Há, assim, um divórcio entre a teoria, que pressupõe o trabalho contínuo de leitura e escrita, e a prática, em que ocorre apenas a verificação de tais habilidades, ou, melhor dizendo, a verificação de que tais habilidades, via de regra, não estão sendo desempenhadas a contento. Parece ter havido não um esquecimento ideológico ou enunciativo, mas um esquecimento ou distanciamento das propostas do curso, expressas no PPL, que pedem leitores críticos e escritores competentes, além de explicitar que tais habilidades devem ser trabalhadas em todas as disciplinas.

3.2.5 O curso como mercadoria

Nesta seção, buscamos uma avaliação do curso em relação às expectativas do mercado de trabalho. Interessa-nos saber como os professores-formadores vêem o mercado, se esperam atendê-lo somente ou propor uma alternativa ao profissional esperado. Percebemos que há tanto o discurso de que se deve atender às solicitações do mercado, quanto o discurso da extrapolação destas expectativas.

Daqui a alguns dias o mercado vai chegar para a gente, se a gente for pela lei do mercado (...), o mercado vai chegar e dizer 'Poxa, mas nós temos novas tecnologias na escola e a universidade ainda está no giz e no

quadro' (...) nós estamos ultrapassados aqui no curso. Daqui alguns dias nós não vamos formar o profissional ideal para o mercado. [P7LP]

Eu acho que a gente tem obrigação de formar um aluno que tenha capacidade de responder a qualquer tipo de solicitação do mercado. E ir além disso, que ele tenha capacidade de se adequar ao mercado, mas o mesmo tempo que ele seja capaz de olhar o mercado como uma coisa ridícula quando o mercado é ridículo e interessante quando o mercado é interessante. (...) [caso isso não ocorra] a tendência é de que ele saia funcionando como uma maquininha. [P3LP]

Paradoxalmente [o curso] contribui [com as expectativas do mercado], o que não é propriamente motivo de alegria, porque, (...) a última coisa com que a escola está preocupada de fato é a formação em termos de conhecimento e domínio de informação, porque a escola hoje em dia acumula diversas funções: é um misto de creche, com aspectos e práticas de reformatório, aparência física (...) de prisão, e passou a acumular uma série de funções que descaracterizam, digamos assim, a função que ela tinha nos anos 40, em que ela só se preocupava com uma coisa, construção de conhecimento (...). [P9Lit]

O depoimento de P9Lit ilustra a constatação de alguns professores-formadores de que o curso atende às expectativas do mercado, embora entendam que este exige pouco do profissional formado. Isso ocorreria devido ao caráter social (i.e. assistencialista) que a escola tem assumido nos últimos anos, em detrimento da formação mais acadêmica ofertada no passado. Sendo assim, a capacitação profissional tem ficado em segundo plano. Uma outra posição é a que percebemos nos dizeres de P7LP, para quem é importante atender o mercado e estar conectado com suas necessidades; assim, na visão deste professor-formador, o curso precisa adaptar-se às novas tecnologias, de modo a capacitar os professores a trabalhar com elas. Já a última postura é a de que não basta formar para o mercado, é preciso que o egresso do curso seja crítico em relação ao que o mercado propõe.

Simplesmente atender ao que o mercado solicita, nos moldes atuais, significaria ir contra uma série de vozes presentes na memória discursiva que ecoam uma metodologia baseada no processo de ensino-aprendizagem visto como interação. Tais vozes estão presentes também no PPL e nos PCNs. O mercado de Língua Portuguesa ainda espera professores com bom domínio teórico, segundo os moldes tradicionais, na convicção de que a “passagem” de domínio deste conteúdo para a prática se fará de forma tranquila e natural. A crítica de P9Lit considera que nem mesmo o domínio do conteúdo precisa ser

necessariamente alcançado, uma vez que a escola teria perdido sua função de construir conhecimento, assumindo uma função assistencialista. A imagem do curso atrelada a esse conceito é bastante preocupante, visto que os professores-formadores afirmam que vêm buscando a formação de profissionais que entendam a linguagem e o ensino-aprendizagem da língua portuguesa como interação.

A visão expressa no depoimento de P3LP parece-nos a mais desejável, uma vez que não bastaria a nossos professorandos irem ao encontro de um mercado que tem um modelo de ensino-aprendizagem bastante enraizado, propondo uma revolução, que, certamente, seria hostilizada pelos colegas já em atividade e rejeitada pelos alunos – os próprios acadêmicos tendem a apresentar dificuldades em lidar com novas posturas de ensino de Língua Portuguesa. A habilidade em adequar-se e aproveitar o que há para ser aproveitado, fazendo alterações no que for necessário, encaixa-se no perfil que traçamos em 2.1, uma vez que a visão crítica para perceber o que pode ser mudado e a criatividade mostram-se grandes aliadas quando, não sendo possível reverter um quadro instantaneamente, faz-se imprescindível trabalhar em sua formação, de forma consistente e empenhada.

3.2.6 A avaliação externa

A aceitação da avaliação externa proposta pelos órgãos oficiais (Provão) não é unânime, sendo possível detectar três posturas básicas em relação ao Exame. A primeira advoga que o Provão não tem um valor absoluto, que deva balizar as ações dos professores-formadores. A segunda posição admite que os alunos do curso podem ter tido uma queda de aproveitamento não apenas pelo boicote parcial ao exame, mas também por não terem conseguido realizar a prova, em termos de competência formal. A terceira posição leva em consideração não apenas a avaliação do Provão, mas do mercado de trabalho também, reconhecendo a heterogeneidade que caracteriza os professorandos, desde seu ingresso, passando pela diferença de interesses demonstrada durante os anos do curso, e no seu aproveitamento.

Eu acho que [o Provão] deve ser um incentivo para repensar a nossa prática, a metodologia que a gente usa, mas eu não quero ter que repensar a minha prática para atender a uma avaliação (...) senão a minha

questão deixa de ser a formação do profissional para se voltar a uma avaliação. [P14Ling]

Acho que estamos na linha mediana dos cursos. O fato de nós termos tirado um C não revela o que o curso de Letras é, assim como não revelava o A. Eu não acredito muito nesses conceitos do Provão. (...) Não sou absolutamente contra, nem acho que ele seja assim a oitava maravilha do mundo (...) [P11Lit]

O aluno pode ter uma atitude política, se negar a fazer a prova discordando do modelo de educação (...) ou o aluno pode estar numa situação de mera incompetência mesmo. 'Não consigo fazer esta prova' e entrega a prova em branco. (...) Mas tem um problema de competência sim. [P3LP]

Não interessa ter dois ou três brilhantes, interessa ter uma formação média boa, porque é essa formação média que vai garantir, não apenas no Provão, mas fora, no mercado de trabalho, o nome da instituição e sua qualidade. É claro que o curso de Letras da UEM não se nivela aos cursos particulares que a gente tem em volta, na região e dentro da cidade, ele ainda é o melhor. O fato de ele ainda ser o melhor por comparação não é propriamente nem uma rima nem uma solução. Você ser o melhor entre os melhores, ou o pior entre os melhores é uma coisa, agora, você ser o melhor entre os piores é meio complicado. [P9Lit]

Um dado interessante a ser ressaltado aqui é que os professores-formadores tendem a associar o Provão à avaliação dos professorandos apenas, esquecendo-se de que também os professores-formadores e as condições físicas do curso são avaliados. Os professores-formadores não se colocaram na FD de avaliados, delegando aos professorandos o papel principal nesta cena discursiva. Ao fazer isto, delegam-lhes também a responsabilidade sobre os conceitos conquistados na prova e a eventual culpa pela queda nos conceitos. A maior aproximação em termos de se verem como sujeitos avaliados é a que se estabelece por extensão, quando os professores dizem que o curso ainda é um dos melhores da região. Acreditamos que este distanciamento da posição de avaliados possa ser explicado pelas reservas ideológicas que muitos formadores fazem; no entanto, o afastar-se da cena, colocam sobre os professorandos uma responsabilidade unilateral sobre um resultado que afetará, ainda que indiretamente, a todos.

3.2.7 Auto-avaliação

A avaliação da formação ofertada que apresentamos nesta seção surgiu principalmente de uma questão direta dirigida aos professores-formadores, embora não se restrinja a ela. Muitas vezes, em meio a comentários sobre outras questões, os professores emitiam pareceres avaliativos das habilidades dos professorandos, de modo que os aproveitamos aqui, excluindo aqueles que se referem especificamente às habilidades de leitura e escrita, já discutidos em 3.2.4. Podemos dizer que há cinco diferentes aspectos a serem considerados, quais sejam: a) o aproveitamento dos professorandos e a operacionalização dos estágios, que apontam para uma formação insatisfatória; b) a da formação ofertada e a realidade do mercado de trabalho; c) a influência da entrada no mercado de trabalho sobre o comprometimento do aluno com sua própria formação; d) as condições que determinam o bom aproveitamento da formação ofertada; e e) sugestões para que os problemas encontrados sejam superados. Vejamos cada um destes aspectos:

a) A fala de P7LP, sintetizadora de outras falas que vão na mesma direção, focaliza as diversas lacunas apresentadas pelo professorando em sua formação, não apenas com relação aos aspectos conteudísticos, mas também às habilidades metodológicas. Conforme observa o docente, a situação agrava-se porque o professor-formador tem condições práticas limitadas de intervir, dado o fato de ter muitos alunos para supervisionar. Notamos que P7LP fala não apenas da posição do professor-formador que avalia os professorandos (na FD avaliativa, que descrevemos em 3.2.3), mas também desliza para a FD de professor-formador que avalia suas próprias condições de trabalho e sua possibilidade de intervenção.

Tem aluno que está no último ano e não sabe como uma gramática é dividida, se aquilo é morfologia, se é sintaxe, se é semântica (...) agora o professor tem 30 [alunos na disciplina de Prática de Ensino]. Como é que ele faz um [bom] trabalho com 30? Não faz. Aí fica todo mundo abandonado. E o que acontece com aluno abandonado na realidade escolar? Ele vai dar problema lá na escola, o diretor vai vir reclamar com você 'Esse teu aluno aí não controla a disciplina, eu não posso aceitar teu estagiário porque a sala vira um pandemônio (...) porque ele ficou de dar um conteúdo e não deu(...) P7LP

b) Quanto à adequação ao mercado, a constatação é de que a formação ofertada não é satisfatória, por vários motivos. Em primeiro lugar, os recursos disponíveis são obsoletos e, portanto, o curso não prepara para o ambiente escolar informatizado. Além disso, a metodologia interacionista proposta na Prática de Ensino, apesar de estar em sintonia com as novas teorias de ensino-aprendizagem, acaba gerando conflito no momento em que os professorandos precisam colocá-la em prática, uma vez que as escolas, em sua maioria, ainda não incorporaram, na prática, o discurso sócio-interacionista que muitas vezes reproduzem. Por fim, por decorrência desse distanciamento entre formação e realidade escolar, ou por conta de outras deficiências em sua formação, conforme P2LP ressalta, embora esteja havendo mudanças positivas, o mercado continua questionando a formação ofertada, uma vez que os professores recém-formados sentem-se inseguros frente a sala de aula, acabando por desistir da atividade.

(...) hoje o professor sai daqui do nosso curso formado em Letras e ele não está habilitado a trabalhar com portal educacional, com internet, essas coisas... Nós não ensinamos isso na Prática -- como trabalhar Língua Portuguesa via internet? E hoje as escolas particulares estão assim. [P7LP]

(...) a gente tenta romper, tenta discutir o ensino da língua que sai desta questão da memorização, mas aí, quando você consegue que eles entendam isso (...), ele vai chegar lá na sala de aula e o professor quer que ele dê uma aula tipicamente tradicional. Aí vem outra insegurança, outra frustração. Aquilo que ele aprendeu aqui também não é realidade na maioria das escolas. [P6LP]

Hoje eu acho que o curso está começando a ter um pouquinho mais de credibilidade. Mas assim mesmo eu ouço de pessoas ligadas ao Núcleo Regional de Educação dizendo 'Quem vocês estão formando lá? Porque tem alunos de Letras que vêm aqui e, quando vêm que vão pegar aula de Língua Portuguesa no segundo grau, têm coragem de desistir do emprego quando vê que vai entrar na sala de aula. Ou às vezes há alguns que entram e depois de algum tempo desistem das aulas porque não dão conta. Hoje tenho certeza de que eles estão (...) de uns três anos pra cá eles estão mais seguros. Porque quatro ou cinco anos atrás muita gente desistia quando entrava na fase de regência. [P2LP]

c) No que diz respeito à relação entre o comprometimento demonstrado pelos professorandos e o início de sua atuação em sala de aula, temos representações diferenciadas. Embora haja um certo consenso de que o trabalho na área promove o

desenvolvimento do aluno, as condições de trabalho podem acarretar insegurança e mesmo um virtual abandono da metodologia aprendida na graduação. Assim, conquanto leve o professorando a engajar-se como sujeito em sua formação, a prática da profissão é vista como incipiente, como ponto de partida de um processo a ser continuamente aperfeiçoado.

Você tem também o caso do aluno que começou a trabalhar na área e, portanto, porque teve de ensinar, teve de estudar muito, porque passou a viver a condição de professor, então ele se desenvolveu muito, não graças a ninguém, mas graças ao fato de ter sido inserido no mercado de trabalho. [P9Lit]

(...) vai depender dele se jogar no trabalho, de procurar se especializar. Num primeiro momento vai ser difícil, mas acho que, ao longo do tempo, ele vai ter como trabalhar (...) agora se ele vai se lotar de aula porque a vida também é assim, aí ele não tem como preparar aula e vai ficar assim naquela cadeia, acho que muitos vão. [P11Lit]

É um engano acreditar que, porque o curso de Letras seria um curso para professor, o aluno vai sair prontinho para dar aula. Isso é uma coisa que... nem um engenheiro sai prontinho para levantar um prédio (...)
P1LP

d) Quanto às “condições de produção do bom formando”, a palavra-chave para os professores-formadores deste grupo é “se”. Notamos que, com exceção de P9Lit e da ressalva de P14 Ling, que lembram a influência do professor-formador, a imagem predominante é a do professorando sujeito de sua formação, que decide usufruir do que lhe é ofertado, comprometendo-se com o curso. Parece-nos repetir-se aqui a ideologia do sujeito onipotente, não em relação ao seu dizer, mas em relação ao seu percurso formativo. Já na fala de P9Lit, aparece a imagem do indivíduo assujeitado, à mercê da “sorte” de encontrar bons professores-formadores no decorrer do curso. Como bem lembra o referido professor formador, assim como P14Ling, o professorando é co-responsável pela sua formação; se não concordamos com as diversas falas que retratam-no como sujeito *da* sua história, acreditamos que ele possa ser visto ao menos como

sujeito *na* sua história¹², responsável pelo agenciamento dos elementos de que dispõe no momento em que vive sua formação.

(...) eu acho que a grande maioria se salva, eu acho que eles têm como se salvar. [P11Lit]

(...) se ele foi um bom aluno, se ele procurou usufruir de todos os momentos da vida acadêmica, ele tem condições de ser um profissional que vai lutar por seu lugar. [P12Lit]

Acho que o curso dá as noções necessárias para que ele seja um bom profissional. Agora eu tenho que explicar o que eu acho que são essas condições necessárias. São aspectos teóricos que eles deveriam ter (...) para que, diante de problemas práticos, ele tenha uma teoria de apoio ou seja capaz, com aquele conhecimento teórico que ele tenha, de resolver os problemas práticos (...) gente tem uma grade curricular, um currículo montado que pressupõe isso e a idéia é boa (...) mas aí você tem que jogar nisso todas as questões de repetência, de compromisso do aluno, do empenho do professor. Acho que se tivermos um bom rendimento do professor, um bom rendimento do aluno ele sai sim [um bom profissional]. [P14Ling]

(...) uma formação muito heterogênea e irregular, (...) desde alunos muito bem preparados até alunos com um preparo muito inferior ao que seria considerado mínimo para aluno de quarto ano ou de quinto ano de Letras. Eu atribuo isso (...) a uma eventual sorte que alguns tiveram de passar por determinados professores e uma eventual falta de sorte que outros tiveram de passar por outros. (...) é claro que isso não libera os alunos também da co-responsabilidade pelo fato. Porque existe o aluno que, mesmo não tendo tido o professor A ou B ou C (...), ele foi atrás e buscou, ele ganhou a consciência de que, estando numa universidade, muito também depende dele e ele foi resolver muitos de seus problemas. [P9Lit]

e) Os professores-formadores propõem diversas alternativas para a superação dos problemas apontados. Elegemos os dizeres de P7LP e P9Lit como representativos das idéias levantadas por várias outras vozes, identificando quatro principais sugestões. A primeira delas diz respeito ao contato com a prática desde as séries iniciais, de modo que o professorando possa não apenas conhecer seu campo de atuação, mas também ter a oportunidade de desenvolver habilidades interessantes à profissão, como a oralidade, por

¹² cf. discussão de Possenti (1990:100-103) a respeito da relevância da distinção *da/na* história, proposta por Althusser. A conclusão de que há sujeitos na história e na língua liga-se a outra proposição de Possenti, de que não somos nem senhores nem escravos, mas trabalhadores (cf. discutimos em 1.2)

exemplo. P9Lit propõe que atividades práticas estejam vinculadas a cada disciplina do curso, havendo uma carga horária determinada para sua realização.

Uma segunda sugestão aparece mais como uma reivindicação, ressaltando a importância de a graduação romper com o modelo tradicional, não apenas na proposição de metodologias voltadas ao estágio a ser realizado pelo professorando, mas que esta metodologia alternativa seja praticada em sala, pelos professores-formadores, de modo que o professorando possa sentir “a diferença”. Outra reivindicação é a ênfase no tratamento dos conteúdos considerados “básicos”, que aparecem aqui como uma necessidade fundamental. A última sugestão é a da necessidade premente de instrumentalizar o professorando a encarar-se como agente de seu aprender, desenvolvendo capacidade de estudo independente e responsabilidade no trabalho realizado.

[A partir] do segundo ano, já poderia ser um ano de tomar pé, conhecer a realidade de [ensino] público, particular, de primeiro e segundo [graus], de língua, de literatura, de redação, de conhecer todo esse campo com que ele possa vir a trabalhar como professor. E no terceiro e no quarto [anos] já fazer realmente estágios, começar a treinar com micro-ensinos, (...) já começar a ter que se expor, ter que falar. (...) Que essa metodologia [a adotada nas aulas da graduação] possa marcar a diferença entre o colégio, o primeiro e o segundo grau e a faculdade. Essa nova maneira de encarar o texto, a leitura. (...) , porque como a gente vai formar professor, então precisa do conteúdo para depois estar com uma metodologia adequada para o aluno de primeiro e segundo graus. Então certos conteúdos são básicos e ele precisa dominar. Agora, o que falta é a gente ensinar esse aluno como ele vai, porque ele tem que aprender um pouco sozinho também, ele tem que fazer sua leitura sozinho também. Não ficar dependendo tudo aqui do professor. Então tem que passar um pouco dessa individualidade, dessa responsabilidade, desse trabalho. A gente tem que ensiná-los a pesquisar, a ir atrás pra eles fazerem a parte deles também. [P7LP]

[A Prática de ensino ou estágio] não precisa ser necessariamente cumprida numa disciplina anual, ela pode ser fragmentada, por exemplo, você pode ter uma estrutura de disciplina com 120h/a no ano e mais 20 h/a ou 15h/a (...) para atividade prática. (...) cada um deles [dos professores], em um mês, está contribuindo para uma formação que instrumentaliza para depois o aluno utilizar. [P9Lit]

As avaliações dos professores-formadores revelam uma distinção de visões características das diferentes posições que ocupam. Na posição de professores-

formadores regentes de suas disciplinas parecem não ter dúvidas de que as habilidades dos professorandos estão aquém do nível, como vimos em 3.2.4. No entanto, do lugar social de docentes de um curso universitário, tendem a relativizar seu julgamento, amenizando as críticas e focalizando a capacidade de superação de problemas do professorando. Podemos dizer que da FD docente, ocorre uma visão objetiva da produção dos professorandos, encarado-os como alunos distanciados, sobre os quais podem emitir juízos objetivos. Da FD avaliativa, como docentes dentro do universo maior que é o curso, não há como desmembrar-se ou distanciar-se tanto, a visão acaba sendo amenizada de modo a não se decretar a falência das tentativas e dos esforços individuais.

Aqui já podemos definir um ponto-chave para a conclusão de nossa análise da efetiva formação do profissional em Letras: o PPL, os dizeres da coordenadora e dos professores-formadores não conversam entre si. Há tentativas isoladas de integrar as instâncias, e mesmo de estabelecer ligações entre os professores-formadores. Mas não há um esforço coletivo organizado para que o curso constitua, de fato, uma construção de conhecimento que leve à formação do profissional prevista pelo projeto pedagógico e discutido em 3.1. Muitos professores demonstraram ou admitiram não conhecer de perto o PPL; apesar de significativo, consideramos que tal desconhecimento poderia ser superado, se os professores discutissem regularmente questões que estivessem demonstrando-se complicadas ou insatisfatória; as questões do PPL fatalmente viriam à tona, trazidas pelos professores-formadores que tivessem mais contato como projeto. Tais discussões, embora previstas, não ocorreram durante todo o processo de formação dos professorandos sujeitos desta pesquisa. Resta-nos questionar por que elas não acontecem.

A análise dos dizeres dos professores-formadores nos apresenta um universo variado de experiências particulares, como não poderia deixar de ser. No entanto, percebemos que a perspectiva particular de cada sujeito ou a perspectiva de um grupo de sujeitos em contraste com a de outros sujeitos tem sido, ao invés de uma rica experiência de troca, um movimento de individualização. Um dizer de P9Lit ilustra esta afirmação. Vejamos:

Existe uma confusão (...) no comportamento de muitos professores entre o que é ter autonomia profissional e exercitá-la e o que é fazer com que essa autonomia profissional conviva com o corpo coletivo de ações que deve resultar na preparação do profissional para o mercado de trabalho (...) [há quem conceba] sua autonomia profissional como onipotência (...) qualquer discussão ou diálogo com outra disciplina do mesmo ano, da mesma série, do mesmo bloco de conhecimento ou área passa a ser vista como uma violência. [P9Lit]

Ainda que extremos de individualidade (ou individualismo) persistissem, acreditamos que a discussão de questões atinentes ao trabalho docente e o aproveitamento discente constituiriam um foro riquíssimo para o desenvolver de uma consciência de trabalho coletivo, uma vez que o perfil ideal do graduado só poderia ser alcançado graças à contribuição de todas as áreas do curso. De fato, o projeto pedagógico prevê reuniões pedagógicas por série, além dele a página eletrônica do curso -- que serve como apresentação do mesmo à comunidade externa e aos possíveis interessados na formação ofertada -- anuncia:

“Os professores do curso de Letras se reúnem para tratar dos aspectos didático-pedagógicos em três níveis:

Série: formado pelos professores de uma mesma série. Define a integração das várias disciplinas através de ações e estratégias de ensino-aprendizagem e através dos programas de cada disciplina da série.

Profissionalizante: formado pelos professores de Prática de Ensino e das matérias de caráter pedagógico ligadas à educação. Define o processo formativo do futuro profissional de Letras.

Inter-Série: formado pelos professores de cada área de conhecimento do curso de Letras. Define a integração inter-série dos programas e atividades de ensino-aprendizagem.

Todos os conselhos reúnem-se regularmente para definir suas ações e avaliar o resultado destas.” (<http://www.uem.br/grad.php?id=29> acesso em : 20/11/2002)

Por mais que sejam previstas ou anunciadas, ficou-nos bastante claro, desde a primeira entrevista, que tais reuniões não vinham acontecendo já há um bom tempo. As justificativas iniciais para tal fato giram invariavelmente em torno da sobrecarga de trabalho, incluindo-se aqui os encargos e afazeres administrativos. No entanto, a maioria dos professores e a própria coordenadora do curso admitem que as reuniões acabam não

acontecendo devido à dificuldade de congregar os professores para discutirem questões que certamente gerarão polêmica e poderão desencadear mudanças interessantes.

E nas reuniões de departamento também (...), quando o coordenador começa a falar alguma coisa nesse sentido existem muitos protestos, então é melhor o coordenador ficar praticamente calado porque os colegas praticamente não aceitam essa questão, eles acham que é conversa de aluno. [Coordenadora]

É quase... ‘por que eu vou fazer uma reunião se eu já sei que o resultado será (...) a evidência da minha incapacidade de mudar qualquer coisa?’ é quase como se fosse um processo de escamoteamento ou de rejeição dissimulada (...) porque são questões que transcendem as decisões do professor, são questões culturais, e que estão fora do alcance do professor. [P1LP]

Parece-nos no mínimo curioso que um curso que vise à problematização das questões de ensino-aprendizagem da língua portuguesa fuja à sua natureza e não promova, dentre seu corpo docente tais discussões. Como poderão os professorandos perceber o curso como uma construção coletiva, se as poucas ações integradas acontecem graças a acordos entre dois ou no máximo três professores? Como falar de interdisciplinaridade na escola, se os professorandos enquanto alunos (e até mesmo alguns professores-formadores) percebem o curso como uma sucessão não muito bem organizada de disciplinas soltas? Ainda que os professorandos tenham um papel fundamental em sua formação, eles só entram em contato com o que ela significa através dos professores-formadores, que constituem a primeira instância concreta do curso, o primeiro contato dos acadêmicos com as características e objetivos da formação ofertada. O que observamos nos dizeres dos professores-formadores analisados neste capítulo é uma grande desagregação. Ainda que haja pontos de convergência, estes ficaram evidentes neste foro de debates específico, restrito a esta pesquisa e ao gesto interpretativo que estamos realizando. Os professores-formadores eles mesmos podem nem ao menos saber que suas idéias convergem em tantos pontos.

Evitar a frustração, em um processo de negação da realidade vivida vai diretamente contra a proposta que discutimos em 2.1. Reiterando nossa convicção de que a discussão do processo de ensino-aprendizagem é fundamental para que ele seja pensado enquanto construção e não apenas como transmissão de conhecimento. Além disto, o contato com

a realidade de ensino, seja ela a sala de aula em si, essencial para o professorando em formação, ou o lidar com as demais disciplinas dentro do curso ministrado, é parte integral do exercício da docência. Esquivar-se do embate é esquivar-se do próprio ensinar e aprender. Se esta realidade perdurar, estaremos colaborando com o dizer popular a respeito dos cursos de formação de professores: “Quem sabe faz; quem não sabe ensina. Quem não sabe nem faz ensina a ensinar”.

Neste capítulo, vimos que a concretização do perfil ideal traçado nas legislações e diretrizes para cursos de Letras encontra no curso ofertado na UEM um dilema crucial: definir um perfil de profissional para o curso enquanto um profissional eclético ou um professor de Língua Portuguesa. A distribuição de disciplinas não operacionaliza o primeiro intento; já a formação de professores carece de unidade nas posturas dos professores-formadores, que atualmente mascaram as deficiências da maioria dos formados através da esperança de que alguns possam preencher as habilidades desejadas para um bom profissional. Veremos, a seguir, o que dizem os professorandos.

Capítulo 4 – Concretizando

*Está ... está fazendo o curso de mentirinha,
eles fingem que ensinam,
você finge que aprende
e vamos embora.
A2T6*

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos achados das entrevistas realizadas com os professorandos e um relato de nossa experiência como professora-formadora, por ocasião do estágio de docência que realizamos em uma das turmas entrevistadas. Na primeira parte, discutiremos as imagens que os professorandos têm da profissão, do curso e do professor ideais, suas opiniões sobre as políticas oficiais e sua avaliação em relação à formação que estão recebendo e ao estágio que realizaram. Na segunda parte, relataremos nossa visão da experiência de tê-los como alunos, apresentando algumas questões sob outro ponto de vista.

4.1 Com a palavra, os professorandos

4.1.1 Imagens da profissão

Ao perguntarmos aos professorandos a respeito do momento da opção pela profissão de professores de língua portuguesa, pretendíamos verificar qual a posição dos atuais acadêmicos do curso de Letras em relação às imagens tradicionalmente associadas à profissão. Mais especificamente, pretendíamos observar se eles partilham do lugar-comum associado à profissão: o professor como um ser vocacionado, praticamente um missionário (cf. Brasil, 1999c e Coracini, 2000: 152).

O que detectamos é que não existe consenso entre os professorandos em relação ao momento da escolha, tampouco em relação à escolha da profissão propriamente dita. Podemos dizer que há três grandes grupos aqui: os que escolheram o curso por afinidade com a disciplina de Língua Portuguesa nos ensinos fundamental e médio e pretendem se tornar professores da disciplina; os que apresentaram a mesma razão para a escolha, porém não pretendem se tornar professores; e os que escolheram o curso por algum tipo de conveniência pessoal. Como os sentidos são sempre determinados por uma ideologia e

o discurso é sua materialização, podemos destacar três ideologias que marcam as escolhas dos acadêmicos: a ideologia dos vocacionados, a dos amantes da literatura e a dos práticos – que escolheram o curso por conveniência.

No primeiro e segundo grupos estão aqueles que declararam ter afinidade e facilidade com a disciplina de Língua Portuguesa nos ensinos fundamental e médio e consideraram Letras uma escolha óbvia enquanto continuação dos estudos, seja pelo estudo das literaturas de língua portuguesa, seja pelo estudo da língua em si. No entanto, é aqui que a semelhança entre os grupos termina. Vejamos então suas peculiaridades.

O primeiro grupo é composto por aqueles que escolheram o curso para se tornarem professores e citam vários motivos ligados a esta escolha, que poderíamos reunir sob o rótulo de *vocacionados*. São aqueles que citam o dom de dar aula e a convivência com o ambiente escolar por serem filhos de professores ou de funcionários de escola. Dentre os que mencionam o dom de dar aula, a maioria cursou magistério no ensino médio e já leciona no ensino fundamental. É interessante notar que este grupo conhece as dificuldades associadas à profissão, como os baixos salários ou as más condições de trabalho, mas insistem na escolha, ou no dom.

(...) tenho certa afinidade, (...) eu gostava muito, quando era criança, brincava de ensinar minha irmã. [A3T2]

Bom... eu sempre gostei da disciplina desde criança, fiz magistério... já dei aula de primeira a quarta série e é o que eu adoro fazer, eu não me vejo em outra profissão. Desde pequenininha eu já tinha quadro, eu já escrevia sabe, brincava de ser professora e sempre quis (...) ‘Quando eu crescer eu vou fazer universidade e vou dar aula’. Eu fiz magistério e dei seqüência ao trabalho ... no ensino superior. Sempre gostei, eu acho que eu tenho jeito pra dar aula, é uma coisa que eu gosto, que eu tenho satisfação e pretendo sair daqui e não parar. [A1T1]

(...) porque tem pessoas aqui na sala que têm mais facilidade em encarar a sala de aula. Que têm assim, a prática. Embora não tenham trabalhado em escola, você percebe que têm jeito pra coisa. [A3T2]

(...) minha mãe trabalhava em escola...e então acho que foi questão de hábito. Apesar de que hoje eles [os professores da escola] estranham: ‘Ah, não tinha outra profissão não? Não sabe que professor sofre?’ [A4T3]

Eu já trabalhava com crianças, trabalhava com crianças marginalizadas em *cidade X* (...) Aí, com o passar do tempo, eu senti que podia estar passando algo mais pra essas crianças. Então eu escolhi o curso de Letras

porque eu acho que o contato vai ser maior com elas. (...) meu maior interesse pelo português é no sentido de organização do pensamento e não do conhecimento. Acho que isso vai, conseqüentemente, educar. [A4T4]

Eu sempre gostei muito de escrever, então eu achava assim, que era minha vocação o curso de Letras, porque eu gosto muito de ler, gosto muito de escrever. [A2T6]

Percebemos, nas falas acima, diferentes tipos de preconceitos – termo tomado aqui como idéia pré-concebida – em relação ao ser professor de Língua Portuguesa. Como já vimos em 1.2, o preconceito se constitui histórica e socialmente, de forma inconsciente, relacionado a sentidos cuja formação o sujeito não sabe determinar. Na maioria das falas aqui, a imagem associada ao ser professor é posta como positiva, associada a bons hábitos, como o gosto pela leitura e escrita (A2T6), e a experiências positivas para o indivíduo e a sociedade, como satisfação pessoal (A3T2 e A1T1), e a busca do bem comum (A4T4). No entanto na fala de A4T3, aparece a imagem negativa associada à profissão, “professor sofre”.

No segundo grupo, estão aqueles que revelaram não terem escolhido o curso para se tornarem professores, mas pelo gosto pela literatura, visando assim aprimorar seus conhecimentos das obras e autores das literaturas de língua portuguesa. O estudo da literatura é o fator mais citado em relação às causas que os levaram a escolher o curso de Letras, seguido pelo estudo da língua, mais especificamente da gramática. Estes professorandos também revelam uma decisão tomada durante o ensino fundamental ou um pouco mais tardiamente, no ensino médio.

Porque eu gosto de literatura, hoje eu tenho tempo, eu acho que nós devemos ser responsáveis pela nossa própria língua e que é muito importante que as pessoas saibam conversar, saibam se comunicar, saibam escrever, eu acho importante e hoje eu tenho tempo e estou fazendo isso. Não pretendo ser professor, está fora do meu projeto de vida. [A7T1]

O terceiro grupo é composto por aqueles que escolheram o curso e/ou a profissão por algum tipo de conveniência, como a possibilidade de estudarem em nível superior em somente um período (em oposição a cursos ofertados pela instituição em período

integral) por terem de trabalhar, a baixa concorrência no exame do processo seletivo, ou a possibilidade de aliarem a condição de mães ao exercício de uma profissão. Neste grupo também podemos colocar os professorandos que inicialmente optaram por outro curso, mas não passaram no vestibular e entraram em Letras como segunda opção ou chegaram a começar outros cursos mas não se identificaram com a área inicialmente escolhida.

Assim, a escolha pelo curso de Letras e pela profissão de professor não revela uma vocação ou afinidade mais profunda, mas uma escolha baseada no objetivo de ter um diploma de nível superior e exercer uma profissão que se ajuste a seu estilo de vida.

(...) foi no dia da inscrição que eu resolvi fazer Letras (...) sabia que eu ia fazer vestibular, que eu queria fazer um curso de... de meio período, mas não sabia o quê. Aí no dia da inscrição eu fiquei pensando: 'Eu sou casada e tenho um filho, qual é a profissão mais adequada aqui no livro[manual do candidato]?' Aí eu pensei em várias. Pensei em enfermagem e era integral. Então eu tenho um filho e ia ter que ficar o dia todo na faculdade e com filho e marido ia ficar complicado. Aí eu pensei: 'Professor? É, professor pode ser [risos]. Professor porque quando meu filho entrar em férias eu vou entrar junto e é toda uma tranquilidade'. [A1T2]

(...) eu fazia processamento de dados, só que eu não gostava, era muito cálculo, muito exato. Aí eu fui em uma psicóloga e ela me deu um ... direcionamento (...) fiz vários encontros (...) e ela foi me ajudando a escolher. [A3T2]

(...) desde que eu terminei o segundo grau, eu fiquei um tempo enorme tentando fazer Jornalismo e eu não conseguia entrar ... ficava até perto, pensava, 'Agora eu vou conseguir entrar'. Tá, vou fazer Letras, aí passei e (...) vou fazer, depois eu termino e vou fazer jornalismo... Eu vou terminar e vou fazer mestrado, mas quero, se der, na área de Literatura. [A3T1]

Como eu não gost... não queria fazer Pedagogia, tentei Matemática e não deu certo... comecei, mas não deu certo, aí eu achei que minha área deveria ser Letras, entrei. Mas era... sempre foi ... ser professora ... nem sei bem dizer porque. [A1T3]

Eu comecei porque não tinha opção de curso... eu quero mexer com tradução. [A6T2]

Quando eu fui fazer vestibular, foi assim, eu comecei a trabalhar na área do comércio, tudo o que é ligado na área de matemática eu gosto, aí quando eu prestei vestibular eu pensei... eu pensei em fazer o curso que eu mais me identifiquei e tentei processamento de dados. O curso era bem mais concorrido; daí eu tentei três vestibulares, eu não passava; aí,

quando eu vi que Letras era menos concorrido, aí eu pensei: “Vou tentar fazer, aí depois no final do ano eu vou tentar fazer o que eu quero”, (...) aí você acaba deixando e vai ficando, faz dois anos, faz três anos, aí eu falei: “Agora vou terminar”. Sempre que eu começo uma coisa eu, eu nunca cheguei a parar pelo meio. Agora, vontade de ser professora mesmo eu não tenho. [A4T6]

Eu acho que [o curso] não tem nada a ver comigo. Eu não tenho vontade de ser professora. [A9T2]

Podemos observar por esse dizeres que, enquanto alguns professorandos ainda mantêm a imagem do professor como um ser vocacionado, outros têm consciência de que se trata de uma profissão como tantas outras, tendo-a escolhido por motivos diversos. Devemos notar que mesmo os membros de cada grupo, durante o curso, podem ter mudado de opinião. Assim, alguns que começaram o curso interessados apenas em literatura e não pensando em serem professores podem ter assumido a profissão, enquanto outros que pensavam em ser professores podem ter mudado de idéia e estarem terminando o curso apenas para completar o ensino superior com melhores chances no mercado de trabalho em outras áreas. Trataremos mais tarde do que ocorreu durante a formação. Por agora, nos ateremos a comentar as expectativas que os professorandos criaram ao imaginar o que viria pela frente.

4.1.2 Imagens do curso ideal

Ao questionarmos os professorandos sobre as expectativas que tinham antes de começarem o curso, pretendíamos detectar qual a imagem inicial que tinham da profissão e dos requisitos iniciais para exercê-la. Conseqüentemente, esperávamos poder começar a esboçar um perfil de como se imaginam enquanto profissionais, através dos elementos que eles pensavam ser essenciais na formação do professor de Língua Portuguesa. Os aspectos mais mencionados foram o domínio da gramática, da produção escrita, e o contato (a leitura) e estudo de muitas obras das literaturas brasileira e portuguesa. Ao iniciar o curso, os professorandos não pensavam que havia tantas disciplinas e acreditavam que passariam muito dos quatro (ou cinco) anos, dedicando-se aos pontos que consideravam essenciais. Veremos agora em mais detalhe cada um deles.

A expectativa mais marcante em quatro das seis turmas pesquisadas, foi a de estudar gramática exaustivamente e sair do curso com as regras e exceções ‘na ponta da língua’. Nesse momento, poucos sabiam da existência de outras gramáticas, como a descritiva ou o conjunto de regras que todo falante de língua materna domina; quando falam em gramática, mesmo agora, conhecendo as outras formas de estudo e análise da língua, referem-se à normativa. É interessante que, mesmo os professorandos que entraram no curso por conta do gosto pela literatura e se identificam mais com esta área, também esperavam estudar muita gramática normativa. E a consideram imprescindível para ser um bom professor de Língua Portuguesa, como veremos mais adiante, no tópico cinco.

Eu imaginei que ia sair daqui sabendo gramática, dominando a gramática. [A4T1]
[várias vozes confirmam a fala de A4]
Acho que isso é pra sala toda. [A4T1]

A gente cria expectativas... certo de que você vai entrar na faculdade e vai sair quase um doutor... Então eu achava (...) que ia sair daqui expert em português. [A5T3]

Aí eu entrei aqui eu pensei ‘vou aprender mesmo a gramática.’ [A7T3]

Eu achava que a gente ia estudar muita gramática, mas foi bem frustrante. Se hoje uma pessoa me perguntar assim uma coisa de gramática, eu vou ficar bem na dúvida. [A2T4]

(...) eu achava que ia aprender muito mais, ter aulas diferentes, que eu ia sair daqui com um conhecimento ... claro eu cresci muito também. Não estou negando, mas ...eu achava assim, que ia aprender demais. Agora, hoje, no quarto ano eu sei que eu estou tendo noções, porque realmente, se eu quiser aprender mesmo, eu vou ter que caminhar sozinha, tem que ir com a auto-didática (...) Eu achava que... que eu ia sair daqui o máximo em matéria de conhecimento e não. Aqui são noções, aprender mesmo é depois. [A3T6]

Outro ponto muito freqüentemente mencionado foi saber escrever. Os professorandos disseram que esperavam aprender a escrever, sem dificuldade, diversos tipos de texto, em especial os textos acadêmicos. Ou seja, esperavam não apenas estudar as tipologias textuais, mas efetivamente produzi-las durante o curso.

(...) a pessoa tinha certeza que Letras formava escritores, pessoas que escrevem, que soubessem escrever. [A7T3]

Eu acho que isso tem lógica. Ter uma formação que você conseguiria... você tem o conhecimento técnico, não é? Tem. Ou pelo menos deveria ter. As técnicas da narração, e algumas coisas de poética. Você poderia não ser um escritor assim poderoso, mas você deveria escrever bem, escrever muito bem, e não é o caso (...) [A1T3 em resposta à fala de A7]

Quanto à literatura, a expectativa criada era estudar muitos autores através da leitura de muitas obras, ampliando o conhecimento que já tinham através das leituras realizadas no ensino médio.

Eu achava que eu ia poder assim, ampliar meu tempo de leitura, a professora ia dar um livro, eu ia ter tempo para ler aquele livro, aquele outro, aquele outro. [A3T6]

[em] literatura, são vários autores importantes, mas a gente vê só um, ou dois deles. [A1T6]

Um ponto interessante sobre o tópico expectativas é que, mesmo antes da entrada no curso, o embate literatura versus língua se estabelece. Há os que optaram por Letras para serem professores de língua e os que querem ser professores de literatura. Dentre os que não demonstram interesse pela prática da profissão mais tarde, a predileção é pela literatura. Nas turmas entrevistadas, havia frequentemente os que afirmavam ser “da área da literatura” ou “da área de língua” ou “gramática”, demonstrando pouco interesse quando a discussão dizia respeito a outra área. Podemos dizer que este agrupamento em torno de especialidades é encorajado pelo curso, dado o fato de as matérias também serem trabalhadas de forma compartimentada (vide 4.4).

Outro aspecto a ser comentado aqui é que os professorandos iniciam o curso com uma visão restrita dos conteúdos a serem trabalhados e dedicam-se mais às matérias/disciplinas pelas quais já tinham mais interesse. Apesar de haver as mudanças de área (professorandos que iniciaram o curso gostando mais de literatura e acabam se interessando pela área de língua, e vice-versa), os professorandos tendem a manter-se afiliados a uma especialidade, limitando a ampliação da visão do curso como um todo.

4.1.3 Imagens do professor ideal

Perguntar sobre o professor de português inesquecível foi uma forma indireta de levantar as características do bom professor de português e ir ampliando as imagens que os acadêmicos têm em relação ao profissional da área. Para nossa surpresa, ao fazer a pergunta utilizando o termo “inesquecível”, muitos citaram maus professores, em sua quase maioria da graduação. Restringindo a pergunta aos bons professores, e esclarecendo que se poderia tratar de professores de qualquer nível de ensino, os professorandos citaram professores com duas características predominantes: o domínio do conteúdo e a sensibilidade. Aqui percebemos dizeres pertencentes à memória discursiva, associando o bom professor à figura que sabe muito e é muito humana. Podemos dizer que as falas pontuam a tensão existente entre os processos parafrásticos, no sentido que se mantêm semelhantes a outros dizeres, e polissêmicos, porque cada professorando parecia querer demarcar alguma característica única de seu professor inesquecível, acrescentando algo diferente do costumeiro.

O domínio do conteúdo foi aliado ao “saber passar o conteúdo” e a uma certa criatividade ao fazê-lo. Ou seja, os professores lembrados não apenas sabiam o conteúdo, mas como ensiná-lo e muitas vezes introduziam atividades menos ortodoxas em sala de aula, como, por exemplo, jogos gramaticais. Em termos de conteúdo, a competência teórica, o domínio da gramática normativa foi o mais citado, mas o conhecimento em literatura também foi mencionado. O diferencial destes professores, segundo os professorandos, era a metodologia, que eles não conseguiram descrever, mas que os fazia, enquanto professorandos, gostar da disciplina e compreendê-la.

O professor positivamente inesquecível também era sensível às necessidades e dificuldades dos professorandos, tanto no nível pessoal como em relação ao conteúdo. Simpatia, dinamismo e gentileza foram atributos freqüentemente listados. Paradoxal ou ironicamente, o professor exigente também mereceu muitos comentários. Ao serem indagados sobre o possível paradoxo, os alunos disseram que muitos professores tinham um carisma tal e tamanha autoridade em relação ao conteúdo que, mesmo sendo muito rígidos, conquistavam a turma.

Era muito gostoso a aula dela, porque não era uma aula expositiva, (...) ela envolvia, conseguia dar aula de interjeição e eu nunca vou esquecer (...) Então a gente ficava ocupada, toda aula tinha uma novidade. Ela era muito criativa, sabia como envolver a sala inteira. [A3T2]

(...) de vez em quando a gente esbarra em um professor que é diferente. Alguém que sabe bastante, que se preocupa, que te mostra que pode ser diferente, que a gente olha pra ele e fala assim ‘Eu quero ser igual a ele.’ [A8T3]

Ele contradizia tudo que é ensinado aqui. Ele era um professor super-tradicional, ensinava gramática pura, na sétima série.(...) e eu aprendi direito na sétima série o que nem a faculdade deu conta. [A1T1]

Ela era uma pessoa muito simpática, ela... eu não sei explicar como é que ela ensinava, mas ela era tradicional? Era (...) mas era bom, eu aprendi, eu não achava chato. [A8T1]

(...) eu considero ele tradicional, mas marcou de maneira positiva. (...) A gente perguntava alguma coisa e ele não respondia, ele fazia tantas perguntas e você acabava respondendo aquilo que você estava perguntando. (...) tinha didática, mas era também tradicional. Mas se for pra ser um professor tradicional como ele eu acho que ... está de parabéns. [A4T1]

Eu achei assim, excelente mesmo porque eu consegui aprender (...) análise sintática com a *professora X* [da graduação]. Pra mim, até hoje na universidade ela foi a melhor professora que eu tive. (...) pra mim a *X* superou, porque assim, trabalhar do jeito que ela trabalhou, fazer a gente raciocinar mesmo, aprender sem você ter regrinhas, sem você ter formulazinhas na mão, pra depois numa situação diferente você não conseguir agir. (...) eu não suportava não pensar em sujeito, predicado isso, predicado aquilo, eu passei a gostar de gramática pela forma didática que ela conduzia as aulas, pelo conteúdo que ela tinha. [A1T6]

Eu tive uma professora muito especial. Ela foi minha professora na sexta e sétima séries (...). Toda vez que eu tenho alguma dificuldade, eu lembro do nome dela... Uma pessoa muito importante, muito humana, muito generosa. O lado pessoal e profissional dela me marcaram bastante. [A5T6]

Eles não se limitavam a dizer “Está certo” ou “Está errado”, eles incentivavam a gente a estudar, aprender a fazer análise sintática. Eles colocavam a frase no quadro e incentivavam a gente a fazer a análise. Eu acho que tive muito incentivo. [A12T5]

A imagem do professor ideal é pontilhada por lugares-comuns que revelam uma imagem do bom professor como uma pessoa bem-humorada, cativante, com profundo

domínio do conteúdo e sensível às necessidades dos alunos. Percebemos aqui os dizeres do interdiscurso que determina o perfil do professor ideal – com competência teórica e metodológica, exigente e, ao mesmo tempo, criativo, dinâmico, simpático, gentil, carismático e bem-humorado. A análise deste perfil ideal, porém, vai mais além, determinando o quão longe desta descrição nossos professorandos se encontram, segundo a avaliação que eles mesmos fazem e da qual trataremos nos próximos itens.

4.1.4 O professorando e as políticas oficiais

Como vimos no capítulo 2, tanto os PCNs quanto o Provão representam uma visão oficial sobre o ensino. Ao propor as questões que avaliarão o nível dos cursos universitários, o Provão serve de indicador dos pontos considerados essenciais para os diversos cursos. Assim, o Provão de Letras indicaria os conteúdos e habilidades que deveriam ter sido trabalhados durante o curso do ponto de vista conteudístico, em oposição a questões de metodologia e didática. Já os PCNs indicam os conteúdos e a abordagem de ensino considerados corretos segundo os órgãos governamentais que regulamentam a educação em nível nacional. No entanto, os PCNs vão muito além disso. Ao apresentar os pontos que devem ser trabalhados com os alunos de ensino fundamental e médio, o documento deixa entrever a visão do professor desejado: aquele não apenas capaz de desempenhar as habilidades descritas, mas também capaz de ensiná-las.

Nossa intenção ao abordar os tópicos *Provão* e *PCNs* foi discutir a visão dos professorandos a respeito da imagem do formando em Letras e do professor de Língua Portuguesa ideal que eles encerram. No entanto, as políticas educacionais não atraíram muito a atenção dos professorandos entrevistados.

Como cinco das seis turmas entrevistadas ainda cursava o quarto ano, houve bastante desconhecimento do funcionamento do exame, de sua relevância, e os comentários foram breves. A questão foi, no entanto, bastante discutida pela turma que já o havia prestado, T1. No entanto, os comentários feitos pelos professorandos limitaram-se à estrutura da prova em si, duração tipos de questões etc. Quando perguntados se os professores deveriam pautar suas aulas pelos conteúdos a serem cobrados no exame, os

professorandos foram unânimes na rejeição da idéia, citando como prejudicial a inversão de conteúdos realizada por um professor, para privilegiar os conteúdos a serem avaliados. Em todas as turmas, a opinião mais freqüente é a de que a avaliação deva ser feita sem preparação prévia para retratar o curso.

Como levantamento geral, podemos destacar três posicionamentos básicos quanto ao Provão: o primeiro o vê como uma forma de o governo avaliar os cursos e melhorar o ensino; o segundo, é avesso à idéia por si própria, não vendo benefício algum em sua existência; já o terceiro, apesar de não acreditar em grandes transformações, o vê como uma avaliação válida. Dentre os integrantes do segundo grupo, o argumento central foi o de que o curso oferecido pela UEM, que eles não consideram bom, conseguiu conceito triplo A por dois anos consecutivos.

Eu acho que o Provão é válido, mas por enquanto é um embrião ainda para que possa melhorar o ensino em nosso país. E realmente através destas pesquisas, daquele questionário que nós deveria... que respondemos antes de entregar a prova e mesmo (...) durante ... a prova, aquele questionário que deveríamos ter respondido, eu acho que aqui sim, aquilo é válido porque a partir daí farão uma avaliação melhor das universidades, inclusive das bibliotecas, nos laboratórios e naturalmente que, se tivermos um ministro da educação que seja responsável e esteja trabalhando pra haver um país melhor, é válido sim. [A7T1]

Só que o Estado não falou nada disso [usar os resultados do provão como pré-seleção de candidatos], e, como eu acredito que a maior parte dos professores aqui vão pra rede pública, não vai ter este problema. Na área de Letras, eu acredito que não tenha tanto efeito, não, principalmente aqui na nossa região. Eu acredito que não. Só que é interessante, é interessante que ... eu, como acadêmico, fiquei com uma expectativa de ver meu desempenho. [A2T1]

Não prova nada. [A3T1]

Quanto aos PCNs, a maioria revelou ter tido contato com eles de forma superficial, tendo lido partes do documento referente à Apresentação Geral dos Parâmetros durante a disciplinas de Estrutura e Funcionamento do Ensino ou Didática. O comentário geral foi que o trabalho não foi muito produtivo, tendo ficado a impressão de que os textos apresentam uma proposta muito utópica de ensino.

Algumas turmas haviam lido partes dos PCNs para Língua Portuguesa, nas disciplinas Lingüística Aplicada e/ou Prática de Ensino, mas se recordaram muito pouco do conteúdo dos textos. Como apanhado geral, podemos dizer que os professorandos vêem o documento como uma descrição utópica do ensino, muito distante de sua realidade, seja como alunos na graduação ou como professores (durante a vigência do estágio ou no exercício profissional, no caso dos que já atuam como professores).

(...) foi frustrante. Vi que a realidade era muito diferente do projeto ou das propostas apresentadas pelos PCN. [T6]

(...) no papel é tudo muito bonito, mas (...) você vai sair daqui e, em qualquer colégio particular que você entrar pra dar aula, eles colocam o livrão [didático] assim e dizem 'Está aqui. Até o final do ano.' Então você fica meio, assim, de mãos atadas. Daí acho que depende muito do contexto real. [A1T1]

4.1.5 O curso real

As frustrações dizem respeito ao desencontro entre as expectativas criadas e a realidade encontrada durante a formação. Os professorandos aludem ao fato de não conseguirem atingir o ideal de professor que eles mesmo estabeleceram ao descrever o professor inesquecível, que será aprofundado no próximo tópico. Esta seção tratará apenas dos comentários sobre a gramática, produção textual e literatura, que foram citados no tópico expectativas. As frustrações apontadas variam conforme a turma consultada. Em termos globais, as turmas que se queixaram da área de gramática não o fizeram em relação à literatura e vice-versa. A produção textual parece ter deixado a desejar em ambos os casos. Começemos por ela então.

Os professorandos acreditavam que produziram muitos textos durante o curso, não apenas textos acadêmicos, mas um pouco de outras tipologias também. No entanto, declaram só terem feito isto no primeiro ano do curso, na disciplina Língua Portuguesa I, e consideram que o tipo de orientação dado nessa disciplina deveria ser reforçado ao longo de todo o curso.

(...) a gente teve esta disciplina só no primeiro ano e depois esquece... aí você vai produzir um texto, você fica sempre se matando pra fazer

aquele texto, sabe, não tem assim, um direcionamento de novo. Isso é muito importante porque é isso que você vai fazer com o aluno lá fora. [A3T2]

(...) produção textual também, nós vimos só no primeiro ano... depois a gente não trabalhou muito esta questão. [A6T1]

A literatura não foi alvo das maiores frustrações. Na discussão, o aspecto mais decepcionante mencionado pelos professorandos é a leitura de poucas obras de cada autor e uma atenção maior à teoria; esperavam ler mais obras e menos textos teóricos. Outro ponto citado diz respeito à falta de uma disciplina que trate da metodologia do ensino de literatura para o ensino médio. Duas turmas consideram que poderiam ter visto tanto obras quanto autores em maior profundidade.

Até porque todo mundo já teve literatura em português [no ensino médio]. [A4T2]

Porque eu acho que nós tivemos bons professores de literatura desde o primeiro ano, essa é a verdade. [A2T2]

(...) eu acho que na parte de literatura a gente teve bons professores, eu acho que fomos melhor atendidos. [A5T1]

O “domínio” da gramática é o grande ponto de frustração levantado pela maioria das turmas. Como vimos, os professorandos esperavam sair do curso *experts* no assunto, e todas as turmas mencionam terem estudado menos do que almejavam. Vários professorandos reconhecem que muitos pontos deveriam ter sido vistos e aprendidos nos ensinos fundamental e médio, mas consideram que esta defasagem deveria ter sido trabalhada e superada na graduação. Percebemos aqui outra mostra do acionamento da memória discursiva, do interdiscurso, que reporta as expectativas de dominar a gramática normativa, as diversas modalidades de escrita e de ler um grande número de obras literárias.

Há, além disso, um equívoco, especialmente depreensível em T1, que coloca as disciplinas de Língua Portuguesa em oposição frontal com as de Lingüística, e “lingüístico” é o termo encontrado para justificar as construções que não seguem a norma culta. Os professorandos desta turma usam a Lingüística como escudo para o parco conhecimento da gramática normativa, mas não se sentem à vontade com a situação.

Gostariam de dominar as regras para, dentre outras coisas, responder as questões “certo ou errado” que lhe são endereçadas seja por alunos ou por amigos. Além deste conhecimento que poderíamos chamar de “enciclopédico”, muitos sentem que somente um conhecimento sólido da gramática normativa lhes dará confiança para exercerem a profissão. Em geral, reconhecem que as disciplinas de Língua Portuguesa são trabalhadas de forma muito estanque, e que o conteúdo acaba ficando mal-distribuído, prejudicando o trabalho.

Eu vivo esta carência também [de conhecer a gramática normativa], porque ninguém na rua, quando você fala que se formou em Letras vai perguntar de literatura (...), vai perguntar assim ‘Ah, eu escrevi esse negócio aqui. Lê pra mim se isso aqui está certo?’ aí eu não vou saber. [A5T1]

Eu hoje em dia tenho lutado com meu marido, que é bem tradicional, eu gosto de colocar ‘Eu tenho uma matéria no meu curso que me salva disto.’ Ele diz ‘Ah, eu sei, é a Lingüística.’ [A5T1]

Eu penso assim: seria legal explicar para a pessoa a questão da variedade lingüística, se nós soubéssemos a gramática. Agora a gente está explicando porque a gente não sabe a gramática. [A4T1]

(...) aqui na universidade parte-se do princípio de que o que foi ensinado no segundo grau está ensinado. E a gente sabe que não é assim(...) e a gente espera que isso seja superado e não é. E além de ser ignorado... é até satirizado pelos professores, o fato de você ter essa defasagem. [A1T3]

(...) eu entrei aqui e pensei ‘vou aprender mesmo a gramática’ (...) e a gente tem o quê? Dois anos, bem pouco... [A7T3]

É muito pouco ... e muito corrido, muito conteúdo, não dá tempo. [A2T3]

Não tem, você acaba vendo um monte de coisa aí que, como professor, você não vai trabalhar. E o que você vai trabalhar não vê ... muito pouco. [A3T5]

Frustrações quanto a professores também foram muito citadas, e, desavenças à parte, um dado interessante é que as disciplinas consideradas satisfatoriamente bem trabalhadas estão sempre associadas aos professores que as ministraram. Parece-nos que esta visão da formação centrada na figura do professor-formador prejudica a relação do professorando com o próprio curso de formação. Ligando os conteúdos ao professor que

os ministrou, o professorando perde o senso de todo que a formação deveria propiciar, e, em nossa opinião, colabora para a falta de compromisso com o curso. Ao atrelar-se ao professor, a idéia de compartimentalização dos conteúdos se agrava e o vínculo com os objetivos da disciplina se perdem.

É que às vezes eles têm objetivos que a gente não sabe quais são. [A7T3]

Desta forma, fica mais difícil para o professorando ter critérios mais objetivos através dos quais avaliar sua formação; acabam por avaliá-la em relação aos modelos de professor que conheceram no ensino fundamental ou médio, além de balizar suas avaliações em termos da tripartição gramática-literatura-redação também vivenciada no ensino médio. A frustração ocorre então porque, ao entrarem na faculdade, esperavam aprofundar o que já tinham experienciado e sanar as deficiências que apresentavam. No entanto, encontram muitas outras disciplinas, e abordagens bastante diversas que não atendem às expectativas criadas, deixando-os insatisfeitos e inseguros quanto ao conteúdo. Conforme se aproximam do final do curso, a expectativa muda de foco, do próprio aprendizado para o fato de em breve serem eles que estarão na posição de professores e a insegurança transfere-se do campo do conteúdo para o da metodologia. Veremos as colocações mais discutidas quanto à formação na seção seguinte.

4.1.6 Auto-avaliação

Neste tópico abordaremos as várias perguntas que buscavam detectar as posições críticas dos professorandos em relação a sua própria formação e, em conseqüência, sua visão de si mesmos enquanto formados neste processo. Além das questões já levantadas no tópico anterior, o ponto mais debatido em relação à formação foi a pergunta quatro do roteiro para a entrevista: “Você considera que a formação que recebeu na universidade efetivamente o preparou para ser um professor de língua portuguesa?”. Em todas as turmas a resposta inicial foi unânime: “Não.” Debatendo mais profundamente a questão, houve opiniões um tanto mais flexíveis, porém a essência das opiniões reflete basicamente um desencontro entre a imagem do bom professor e a imagem que os professorandos têm de si mesmos enquanto profissionais na fase final da formação inicial.

Como já vimos, imaginam ser essencial o conhecimento da gramática normativa, de muitas obras da literatura e de técnicas de produção textual (enquanto escritores eles mesmos ou professores do assunto). Esta descrição vai de encontro à categoria “domínio do conteúdo”, discutida no tópico sobre o bom professor. Além destes pontos iniciais, a questão metodológica instaura-se aqui. O como ensinar, o “saber passar” a matéria, a criatividade, o “domínio de sala” são os maiores temores dos professorandos.

A questão da metodologia é citada por todas as turmas como deficiente. Começando por exemplos de professores que eles julgam bons conhecedores do conteúdo em termos teóricos, mas incapazes de ensinar, os professorandos criticam o aparente pouco interesse dos professores-formadores em suscitar questões ligadas, ao ensino ao trabalharem os conteúdos das disciplinas, que, desta forma, limitam-se a uma sucessão de conhecimentos formais. Perde-se de vista o fato de que os alunos são na verdade futuros professores e que questões de metodologia lhes interessam e os preocupam. Um dado que comprova este interesse é o fato de dentre as disciplinas apontadas como insuficientemente trabalhadas, a Prática de Ensino aparece em terceiro lugar, seguida apenas pela gramática (esmagadoramente na liderança) e produção textual. Além disto, se somadas, Didática e Psicologia da Educação superariam a Prática de Ensino. Curiosamente, estas mesmas duas disciplinas pedagógicas são consideradas como inúteis, por boa parte dos professorandos. Ao comentarem tais disciplinas, a opinião geral é que são muito mal trabalhadas, e, da forma como estão, poderiam ser retiradas do currículo sem causar muita perda. A campeã das disciplinas rejeitadas é Estrutura e Funcionamento do Ensino, outra da área pedagógica considerada nada útil e apontada como ocupando espaço que outras disciplinas poderiam tomar.

Em nossa visão essa aparente incoerência ao, por um lado, exigirem um tratamento mais voltado à formação profissional e, por outro, rejeitarem as disciplinas que privilegiariam tal formação deve-se ao fato de que, via de regra, ocorre um divórcio entre tais disciplinas e o restante do curso. Didática, Psicologia da Educação e Estrutura e Funcionamento do Ensino são ministradas por outro departamento dentro da instituição, não havendo contato entre os professores de tais disciplinas e os professores das demais, ministradas pelo departamento de Letras. A conclusão a que os alunos chegam é a de que

mais atenção deva ser dada ao aspecto pedagógico durante as a cargo do departamento de Letras, ou a Prática de Ensino deveria ter sua carga horária ampliada.

Eu acho que em nenhuma matéria, em nenhuma disciplina a gente aprendeu a ser [profissional] claro que a gente está vendo agora em Prática, mas acho que em nenhuma outra matéria o professor aproveitou pra dar uma dica pra gente, ele deu a aula dele (...), mas em nenhum momento ele falou ‘Olha, isso aqui está acontecendo na nossa aula, mas o que vocês vão usar?’ [A3T1]

‘E é uma coisa que pelo menos eu senti muito, muito deficitária dentro do curso de Letras foi uma atenção mais direcionada ao perfil psicológico do futuro professor.’ [A2T1]

(...) ele sabe o que ele está falando, mas ele não sabe como passar aquilo pro aluno. Então eu acho que ... não sei se seria uma outra disciplina, ou a Prática de Ensino deveria trabalhar isso melhor como aluno. [A3T2]

(...) é uma coisa muito falha do curso de Letras, não sei se só da UEM ou das outras universidades, é como eu falei: nós vamos sair daqui professores, agora você imagina um professor que estudou quatro anos e apenas no último semestre do curso que vai se entrar numa sala de aula pra dar aula pra todo mundo. [A1T1]

A gente vai acabar sendo, eu acho, uma extensão do que a gente teve a vida inteira, de ruim. A gente não está preparado. Então é provavelmente o que aconteceu com os professores que a gente teve: eles não estavam preparados e ficou aquela coisa superficial. (...) E fica difícil porque a gente tem prática de ensino só no quarto ano, mas essa prática acaba também sendo superficial porque a gente vai ter dez horas/aula em sala de aula e isso não vai dar experiência pra ninguém. [A8T2]

A questão da curta duração da regência é um problema apontado pela maioria. No entanto, mesmo sabendo que a atual duração do estágio é problemática, os professorandos reconhecem que há muitos obstáculos para alterar o modelo atual e sugerem mudanças.

No começo a gente tinha que fazer estágio [de observação e participação], tinha escola que não ofertava (...) Então como que você vai se formar professor se nem estágio você pode fazer? [A3T1]

Nem o colégio de dentro da universidade [o C.A.P.] nos aceitou. [A5T1]

Pra gente que trabalha essas cinco horas já foram super difíceis, você tem que pagar alguém pra te substituir. [A4T3]

De repente mais projetos dentro da universidade (...) pequenos projetos em que a gente poderia trabalhar e ter mais prática. [A1T3]

Diante de tanto pessimismo, como foi a experiência em sala de aula? Como se sentiram como professores? Será que a metodologia fez mais falta ou terá sido o conteúdo? Discutiremos a seguir as questões relativas às experiências de estágio, que confirmaram a convicção pela escolha da profissão para alguns e parecem ter afastado outros para sempre da idéia de trabalhar em uma sala de aula.

4.1.7 O professorando como professor

Podemos dividir esta seção em duas partes principais: antes e depois da regência. Todas as turmas entrevistadas já tinham feito pelo menos observação e participação para o estágio relativo ao ensino fundamental. Muitas estavam a poucos dias de entrar em regência, enquanto outras já haviam completado essa fase. Neste caso, as questões relativas à fase pré-regência foram baseadas no que os professorandos se lembravam da mesma, ocasionando certa perda na autenticidade dos dados, mas não os invalidando completamente.

Nosso principal objetivo com as questões relativas à regência foi o de detectar quais os sentimentos dos professorandos em face ao exercício da profissão. Se é verdade que muitos já lecionam no primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, é também fato que para muitos tratou-se da primeira vez em que entraram em uma sala de aula “pelo outro lado”, como alguns citaram, ou seja: enquanto professores e não alunos.

O primeiro dado interessante a respeito da regência é que, dentre os três sentimentos mais fortes na fase que antecedeu a entrada em sala de aula, não encontramos a insegurança em relação ao conteúdo ou em relação à metodologia. Um dos motivos para isso pode ser encontrado nos comentários: os professorandos tiveram bastante tempo para preparar o projeto de docência e ensaiá-lo com o colega de regência, o que aumentou seu grau de confiança. Vários professorandos demonstram um posicionamento crítico em relação a este fato, dizendo que, “na vida real”, o professor não tem tanto tempo para preparar as aulas ou preparar materiais inovadores, sendo que é a prática que lhe dá segurança.

O sentimento mais citado e comentado foi “insegurança quanto à capacidade de manter o interesse dos alunos”. Por já terem feito observação e participação, os professorandos detectaram que manter a disciplina em sala é uma das maiores dificuldades dos professores das turmas. Vários professorandos comentaram que os professores titulares das turmas em que fizeram o estágio de regência encontravam-se bastante desanimados e descrentes em relação à educação. Tal comentário gerou dois tipos de reação por parte dos estagiários: a conformação ao “sistema” e a vontade de provar que eram capazes de motivar os alunos. Como consequência, os sentimentos após o estágio tiveram muito a ver com a resposta que obtiveram em relação ao objetivo a que se lançaram: total frustração por não conseguir reverter ou sequer alterar o quadro observado, e confiança de que podem ser bons professores. Mais uma vez houve grande disparidade entre as turmas e entre os pares de estagiários mais especificamente. Os próprios professorandos reconhecem que o colégio e turma em que fizeram a regência influenciou muito sua reação. Muitos declararam terem tido sorte por pegarem uma turma “mais fácil”, enquanto outros revelaram-se “traumatizados para sempre” por terem tido sérios problemas com indisciplina.

Pelas observações do primeiro semestre, sabia que ia ter dificuldades na execução deste trabalho e foi o que aconteceu. Preparei um material riquíssimo na tentativa de estimular os alunos, mas não foi possível desenvolver. [T6]

O segundo sentimento mais citado foi “euforia e ansiedade”, seguido de “medo de que as palavras lhe fujissem da memória”. Para os professorandos que estariam entrando em sala como professores pela primeira vez, é bastante compreensível que estivessem ansiosos por tratar-se de uma experiência nova, e é justamente assim que justificam tais sentimentos em seus comentários, não apenas os “novatos”, mas também os que já têm experiência em sala; afinal, a situação é bem diferente, os alunos são outros, e há a presença da professora de Prática de Ensino, o que faz lembrar que se trata, além de uma experiência de ensino, de uma avaliação. O medo de as palavras lhes fugirem da memória é apontado como uma consequência da ansiedade, mas os comentários sobre este item revelam um dado interessante: o domínio do que dizer, do conteúdo, é frequentemente

associado à capacidade de manter o interesse dos alunos. Tal associação remete à descrição do professor ideal, que cativava por dominar o conteúdo.

(...) a questão do medo das palavras fugirem no momento exato assusta, pois assim os alunos podem pensar que você não se preparou e [você pode] acabar perdendo o controle sobre a sala. [T3]

Nos comentários feitos sobre os sentimentos que antecederam a regência listados no questionário escrito, novamente a questão do interesse/disciplina foi dominante, seguida desta vez pela “insegurança quanto ao conteúdo”. Os professorandos dizem que se sentem inseguros, tanto pelo fato de não sentirem que dominam o conteúdo em geral, quanto pelo fato de terem se preparado para um tipo de aula durante os micro-ensinos na universidade e o professor da turma solicitar outro tipo de aula, invariavelmente gramatical. Além disso, em muitos casos, os professorandos não conheciam a turma em que realizariam a regência, o que dificultava conquistar o respeito e controlar a disciplina, além de não permitir saber se os alunos se interessariam pelo assunto escolhido.

Mas quando eu vi tudo aquilo... Porque eu imaginava que os alunos respeitassem o professor. [A8T2]

Acho que se fosse desde o início, trabalhando diferente, aí eu acho que os alunos iriam demonstrar mais interesse. [A3T4]

Nas primeiras aulas foi um baque, porque a gente programa uma coisa, porque a gente fez projeto antes sem conhecer a turma, a gente programa uma coisa, mas quando chega lá a realidade é outra. Por exemplo, você coloca um objetivo, com seqüência, com estratégia, uma coisa que às vezes não vai funcionar com aquela turma. [A1T6]

(...) a gente fazia o projeto ... chega lá é inviável a prática desse projeto, eu tive que mudar meu projeto de durante a regência duas vezes, tive de adaptar porque se não... não teria como. [A2T6]

Podemos dizer que os professorandos parecem estabelecer uma estreita relação entre o domínio do conteúdo, da metodologia e a capacidade de manter o interesse dos alunos e a disciplina em sala. Também temem que a ansiedade atrapalhe, mas a maioria comenta que, depois da primeira aula, tais temores se enfraqueceram e passaram a sentir-se mais seguros. Percebe-se que a concepção de que a aula é determinada unicamente pelo

professor – o aluno é receptor passivo – o que resulta na indissolubilidade entre agente e ação – boa aula é a que é dada por um bom professor. É evidente aqui também a heterogeneidade das formações discursivas (FDs), posto que, ao entrarem em sala, os professorandos afirmam haver alterado seus planos de aula em atendimento aos interesses e exigências da turma, ou para manter a disciplina. Nesse momento, o aluno é visto como agente. Assim, para o professorando na FD de aluno, é o professor o responsável pelo sucesso ou insucesso da aprendizagem; já na FD de professor, acontece o contrário.

Temos então as reações bastante contrárias dos professorandos: no primeiro grupo, colocaríamos aqueles que, apesar de terem alguns problemas com indisciplina, ficaram satisfeitos por conseguirem envolver os alunos, alcançar os objetivos do projeto de docência e se sentirem mais seguros como professores.

No estágio eu me senti mudado, ou seja, uma pessoa forte e decidida no que quer e faz. [T6]

No início, tudo se resumia a medo e insegurança. Porém, com o passar dos dias, fui me firmando como profissional. [T4]

Foi muito boa a experiência do estágio para mim. Senti que realmente posso ser uma professora. [T4]

(...) é claro que um tanto quanto ansioso a gente fica, mas minhas expectativas se confirmaram porque acredito que me preparei bem para isso. [T4]

No estágio, percebi que os professores têm como manter o interesse dos alunos. Só depende de boa vontade de quem dirige a escola, em dar oportunidade aos professores de darem aulas novas, com materiais diferentes e temas que o aluno se sente bem em aprender. [T5]

Percebi que as crianças de escolas estaduais apresentam muita vontade, precisam de carinho, de professores entusiasmados, renovadores. Sempre serei professora, sinto que essa é minha missão (...) É claro que há espinho, mas também há muitos frutos. [T5]

Gostei muito da experiência em sala, pois pude analisar que consegui manter o interesse dos alunos, fazendo as aulas serem mais criativas. (...) No começo me senti insegura quanto ao conteúdo, mas depois percebi que estudando mais, buscando mais materiais, minhas aulas poderiam melhorar. [T4]

O segundo grupo é composto por aqueles que não conseguiram vencer a indisciplina e tiveram que alterar completamente seus projetos para adaptar-se ao estilo dos alunos, tentando alcançar algum resultado. Também apontam seu próprio despreparo como fator que contribuiu para o fracasso da experiência. Em geral, os acadêmicos deste grupo são aqueles que expressam extrema frustração e rejeição à idéia de serem professores.

(...) não tinha nenhuma noção de como seria dar uma aula. [não consegui manter o interesse pelos alunos] devido ao meu despreparo para lecionar. [T5]

Deparei-me com a realidade da sala de aula e vi que o que nós tínhamos planejado era apenas uma fantasia. [T6]

A insegurança quanto à capacidade de manter o interesse dos alunos se transformou em aversão aos próprios alunos, já que tudo o que se faz não é bastante para estimular aqueles alunos que não querem nada com nada. [T6]

A falta de interesse dos alunos, a baderna e a falta de respeito ao professor fazem com que a gente pare e pense: ‘Se o atual modelo favorece a isso, então para que me preocupar se estão prestando atenção ou não?’ [T4]

Nos dois grupos, percebemos os professorandos interpelados ideologicamente, ora inscrevendo-se na FD da esperança em relação à melhoria do ensino, ora na FD da impossibilidade de modificarem o quadro encontrado. Também observamos que dessa forma de constituição do sentido e constituição do sujeito decorrem os esquecimentos enunciativo e ideológico – a sensação de que o que é dito só pode ser dito daquela forma e a ilusão que tem o sujeito de ser fonte primeira do seu discurso. Os professorandos, na verdade, ecoam muitos dizeres do interdiscurso, mas parecem ter “descoberto” as constatações que fazem.

4.2 O professorando como aluno

Aqui descreveremos nossa experiência de ministrar aulas na graduação, em uma das turmas sujeito desta pesquisa. A experiência permitiu-nos vivenciar a graduação em Letras da UEM por um outro ângulo, diferente daquele de aluna da graduação, ou de presidente do Centro Acadêmico do curso e bem mais tarde. É verdade que a realização

das entrevistas nos acrescentou uma perspectiva diferente, oportunizando-nos ouvir professorandos e professores-formadores em um outro momento do curso, mas a vivência do dia-a-dia da graduação pelo prisma de professora-formadora foi bastante significativa. O projeto nasceu de uma análise preliminar dos dados coletados com T1; a partir das lacunas que os professorandos apontaram em sua formação, bem como de outras, detectadas na análise de suas falas¹³, sugerimos uma re-análise das propostas teóricas e oficiais de tratamento de três pontos extremamente relevantes para o ensino de Língua Portuguesa, a saber, leitura, produção de texto e análise lingüística.

A metodologia previa a realização de seminários sobre os três pontos escolhidos; as equipes foram escolhidas e a todas foi solicitado que discutissem seus textos, não apenas respondendo o roteiro de estudos que havíamos fornecido, mas levantando questões em relação ao texto dos PCNs e às experiências que haviam tido em seus estágios. Pretendíamos ter seções de atendimento, planejadas para podermos discutir o texto com cada equipe, esclarecendo os objetivos da discussão de cada texto e orientando-os em relação aos pontos mais relevantes a serem discutidos; pretendíamos também esclarecer dúvidas e lembrá-los que não se tratava da apresentação de um texto, mas de um cruzamento de leituras entre seu texto, os PCNs e sua vivência em sala de aula. Ao final, traríamos sugestões de atividades práticas, desenvolvidas por nós a partir dos pontos que seriam levantados pelos seminários. Apresentamos a idéia à turma, que a aceitou prontamente. No entanto, nossa euforia inicial acabou diminuindo bastante, conforme nossos encontros foram acontecendo.

Houve decepções, tanto de nossa parte, quanto da parte de alguns professorandos. De nossa parte, vimos que pouquíssimos professorandos haviam preparado (ou mesmo lido) seus textos, de forma que a metodologia que adotamos acabou tendo que ser alterada, fazendo-se necessário realizar um re-planejamento instantâneo, além de remarcar com os professorandos a sessão de preparação para o seminário, o que acreditamos ter sido válido para os professorandos que compareceram. Aqui cabe também um comentário sobre um equívoco que cometemos, acreditando que os roteiros de leitura facilitariam o trabalho para os alunos e ajudariam-nos a, mais tarde, levantar os pontos

¹³ parte destas falas estão transcritas neste mesmo capítulo, parte foi analisada, mas não transcrita neste trabalho, por não encaixar-se nos aspectos que pretendíamos analisar aqui.

mais relevantes de cada texto. Ocorre que os professorandos não os utilizaram como proposto, alegando falta de tempo para respondê-los por extenso ou aversão a roteiros de leitura.

Além do não-cumprimento da metodologia proposta, os professorandos também se decepcionaram ao constatar que discutiríamos mais uma vez textos teóricos sobre os temas propostos, como apontaram suas avaliações sobre o projeto. Na verdade, na apresentação do projeto, havíamos antecipado qual a metodologia, e o tipo de texto a ser discutido e, como a aceitação havia sido bastante positiva, surpreendeu-nos que reclamassem disto, depois. Possivelmente, estivessem ávidos por conselhos, talvez receitas, que pudessem levar para a vida profissional que se aproximava. Além disto, cada encontro continha uma seção de discussões sobre a prática, com apresentação de nossa parte de atividades que poderiam ser usadas em sala de aula, seguidas de discussões com a classe. Em suas avaliações, poucos professorandos lembraram-se desta parte, uma vez que muitos precisavam sair bem antes do horário oficial de término das aulas, o que não lhes permitia acompanhar esta parte da aula.

Além de alegarem necessidade de sair mais cedo (para tomar ônibus que partiam, muitas vezes mais de 30 minutos mais tarde, de dentro do próprio *campus*, como alguns colegas denunciaram), o que esvaziava a sala e diminuía a riqueza das discussões sobre a prática que procuramos levar para a turma, outro elemento frustrante foi constatar que poucos foram os professorandos que compareceram ao encontro em que não tinham que apresentar seu próprio seminário, o que empobreceu, tanto a discussão quanto o aproveitamento dos temas discutidos. Some-se a isso o fato de nenhuma equipe haver feito, com sucesso, o cruzamento de leituras, proposto no projeto e detalhado na apresentação do mesmo e em instruções anexadas aos roteiros de leitura que cada professorando recebeu. Somente com nossa intervenção e alguns comentários da professora da turma é que o assunto foi trazido à baila. Sendo assim, uma parte dos objetivos, que era discutir tal política de modo mais extensivo, foi apenas parcialmente atingida.

Novamente percebemos aqui a transição entre diferentes FDs e a conseqüente heterogeneidade discursiva advinda dessa transição. Quando falam da posição de (quase)professores, os professorandos lamentam as poucas oportunidades de

engajamento em projetos de ensino oferecidas pelo curso, que lhes oportunizariam a reflexão sobre a prática; da FD de alunos, desprezaram a oportunidade oferecida pelo nosso projeto. Além disso, como professores em formação, desejam que o curso comprometa-se com eles, mas resistem ao comprometimento com o curso e sua própria formação.

Apesar de permeada por frustrações, em linhas gerais, a experiência foi muito produtiva, porque pudemos perceber o contraste entre uma participação esporádica em aula, como foi a ocasião em que coletamos dados para esta pesquisa e a vivência da disciplina em si. No primeiro caso, assim como na apresentação do projeto, os professorandos posaram de “alunos modelos”, interessados e preocupados com sua formação, ávidos por aprimorar-se. No segundo caso, mostraram-se bem menos engajados – não prepararam os textos para a data marcada; poucos fizeram uso da segunda oportunidade de monitoria e muitos demonstraram pouca criticidade em suas apresentações. Uma ressalva pode (e deve) ser feita por conta do momento que os professorandos estavam vivendo, já que a turma esperava ter-se graduado no período normal e as aulas ocorreram após o término de uma paralisação de quase seis meses, o que, com certeza, teve influência nos ânimos da turma, como a professora da disciplina havia antecipado.

Ainda assim, acreditamos que parte das críticas que os professorandos fizeram em relação às deficiências do curso precisa ser relativizada, uma vez que, com raras exceções, eles mesmos não demonstram o empenho que demandam de seus professores-formadores. Os acadêmicos parecem não ter assimilado que são personagens principais na trama de sua formação, e que esse assumir-se como sujeito é essencial não apenas durante sua formação inicial, mas também durante sua atuação profissional, que também deve ser encarada como formação, desta vez continuada.

Foi difícil encontrar, nos professorandos que conhecemos as qualidades que buscávamos, o engajamento que os tornasse protagonistas de sua formação, curiosos, verdadeiros investigadores dos problemas de ensino-aprendizagem, profissionais preparados para não apenas entrar no mercado, mas para transformá-lo. É verdade que pudemos ver em muitos uma certa indignação, com notas de criticidade e de curiosidade, indicadores de uma possível atuação profissional transformadora, mas foram poucos

casos. Seriam esses os professorandos que já teriam o *dom* (?) de serem professores, as *raras exceções* citadas pelos professores-formadores? Um dos professores-formadores lembrou que os professorandos que já atuam como professores têm mais interesse, procuram engajar-se mais, nada diferente do contato de perto do investigador com seu objeto-problema. Portanto, cremos que os professorandos precisam ser levados a pensarem-se como professores o mais freqüentemente possível, de modo que, se a curiosidade auto-gerada não existir, a proposição de problemas os faça querer atuar sobre eles.

Após a apresentação da análise das imagens ideais e idealizadas, da heterogeneidade discursiva depreensível por ocasião das entrevistas e de outros contatos com os alunos, além de outras reflexões geradas por esta pesquisa, passaremos, no capítulo seguinte, às considerações finais.

Considerações Finais

(...) o Curso não está produzindo relações de construção de conhecimento voltadas para as necessidades atuais, sejam elas de mercado, pesquisa, etc..., sejam aquelas mínimas que devem caracterizar o rigor da produção acadêmica dentro da universidade (e nos seus mínimos aspectos: provas, trabalhos, pesquisas e seminários)
PPL/UEM p.182

O ideal desta pesquisa era o de traçar um diagnóstico da formação de professores de Língua Portuguesa na Universidade Estadual de Maringá. Ambicioso em sua gênese, o projeto foi sendo adaptado, mudando de curso conforme obstáculos surgiam: uma greve de seis meses, dificuldade de congregar os professores-formadores para discutir as questões propostas, além das dificuldades impostas pela metodologia de coleta de dados escolhida, que consistia em mais de vinte horas de fitas a serem transcritas, checadas e analisadas, além dos questionários escritos e dos documentos analisados. Qualquer pessoa que já lidou com dados transcritos sabe como é difícil selecionar o que incluir e como recortar; além disso, fica sempre a certeza de que alguma coisa ficou para trás, vozes não ouvidas.

Dentre as muitas restrições deste trabalho, está o fato de que sua natureza pode ser facilmente confundida, ou seja, muitos podem confundir seu âmbito, achando que se trata de um diagnóstico do curso de Letras, suas três habilitações, diversas áreas, dezenas de professores, centenas de alunos, objetivo que, evidentemente, não poderia ser alcançado nos limites desta pesquisa. Na verdade, centramos nossa atenção na formação do professor de Língua Portuguesa e, para tal, recortamos do curso três áreas que consideramos as mais importantes: Língua Portuguesa, Literatura e Lingüística. Além disso, as entrevistas não foram exaustivas, não entrevistamos todos os professorandos, nem todos os professores-formadores. Novamente, escolhas feitas para tornar o ideal possível. Muito à semelhança de seu próprio objeto, esta pesquisa é permeada por limitações, mas traz contribuições válidas. Acreditamos ter possibilitado um encontro de vozes raramente possível no curso de Letras da UEM: as vozes dos documentos oficiais, do curso, dos professores-formadores e dos professorandos foram trazidas para um

mesmo foro, comentadas, analisadas, buscando encontrar as semelhanças e divergências que nem sempre são vistas pelos diversos sujeitos envolvidos.

No caso dos documentos oficiais, observamos que o diálogo com os demais membros da “família” é truncado; as diretrizes do Provão, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras e os PCNs têm pouco em comum, além do fato de serem atribuídas a um mesmo autor abstrato e buscarem uma *ainda muito distante* melhoria radical nas condições de ensino/aprendizagem no país.

Ouvindo as vozes do curso de Letras da UEM, representado pelo texto do Projeto Pedagógico do Curso de Letras (PPL) e os dizeres da coordenadora do curso, pudemos perceber que há um diálogo desejado com os documentos oficiais, mas pouco revelador da realidade do curso. A epígrafe deste capítulo, retirada do PPL, pareceria bastante atual, não fosse o fato de ela referir-se à realidade anterior à aprovação do atual projeto, sendo este proposto justamente para mudá-la; infelizmente a constatação continua, em escala consideravelmente preocupante, verdadeira. Temos condições de produção certamente diferenciadas, em relação ao momento vivido no início da década de 90, mas os discursos ecoam vozes ainda muito semelhantes.

Assim, depreendemos destes discursos o reconhecimento de problemas, mas há falhas nas tentativas de resolvê-los. Temos um projeto que propõe a formação de um profissional que atenderia as demandas mais exigentes do mercado mas que, via de regra, tem fracassado em seu intento porque não viabilizou disciplinas, carga-horária e condições práticas para que seus auspiciosos objetivos fossem alcançados. Das diversas carreiras desenhadas, somente uma, a de professor, consegue ser vislumbrada pela maioria dos formandos. Não seria nada mal, caso a confiança deles em sua formação e seu desempenho como acadêmicos autorizassem a dizer que a missão de formar professores foi bem cumprida.

Os professores-formadores apresentam graus variados de intimidade com as duas instâncias já citadas. Alguns são amigos de longa data das mudanças nas legislação, das diretrizes do curso, conhecem de perto seus pontos fortes e suas deficiências; outros não demonstram o mesmo grau de conhecimento. Trabalham guiados pelas convicções do que seja formar bem um professor, o que não significa que desempenhem mal a sua função. Mas a falta de conhecimento da política local, de sua universidade, subjacente ao

curso em que trabalham traz à mente a figura do barco que cada remador se esforça por conduzir para o lado que julga ser o melhor.

Os professorandos vêem-se como produtos do curso. Na maioria dos casos esquecem-se de seu papel de remadores nesta história e deixam-se perder. Talvez muitos se sintam perdidos porque, como a metáfora do barco sugere, há muitas direções apontadas, dependendo do professor-formador que lhes dirige o remo. Assim como todas as outras vezes, a dos professorandos julga saber o que acontece nos outros mundos, emitindo pareceres que ora parecem buscar transferir a responsabilidade de remar para os professores, ora reclamam porque não lhes passam os remos.

É interessante notar aqui a forte presença do Discurso Pedagógico Tradicional. Ao considerar que o papel de comandante do barco é exclusividade dos professores-formadores, nossos professorandos entregam aos mestres a responsabilidade por sua formação e posicionam-se passivamente como recipientes de conhecimento. No entanto, em outros momentos, abandonam a passividade (mais cômoda para eles) da condição de meros remadores e clamam pela posição de comandantes, querem opinar sobre seus destinos no curso. Alternam-se em posições-sujeitos que ora fazem com que pareçam vítimas, quando apontam as falhas no curso e as conseqüências negativas para sua formação, ora verdadeiros sabotadores de sua própria formação, quando, por exemplo, ao não preparar as leituras, impossibilitam o andamento das atividades, ou quando “encomendam” trabalhos.

Metáforas ribeirinhas à parte, a formação do professor de Língua Portuguesa de nossa universidade precisa ser urgentemente revista. Quando iniciamos esta pesquisa, o curso desfrutava a fama de seu triplo A, no Provão, e parecia ser difícil que nossa voz pudesse ser ouvida, uma vez que, usando outra metáfora, futebolística, “em time que está ganhando não se mexe”. Pois bem, o placar reverteu-se e, ainda que a maioria dos professores e dos alunos afirme não se importar com qual a “medalha” conferida pelo Provão (A, B ou C), a preocupação aumentou sensivelmente, o que é muito positivo, posto que os problemas continuavam sempre lá (ou a epígrafe do capítulo poderia ser esquecida).

Na verdade, o próprio Provão já mudou, procurando incorporar solicitações de vozes de muitas instituições que identificavam nele uma prova para bacharelados dentro

de um universo de licenciaturas. O PPL passa por reformulações, parcialmente por constatação da necessidade de mudar, parcialmente por convocação superior, já que todos os cursos foram conclamados a rever seus projetos pedagógicos. Sendo assim, acreditamos que alguns pontos, atinentes às condições de produção dos discursos analisados, não podem ser perdidos de vista.

O primeiro deles é que nosso curso não é um curso de formação de professores de Língua Portuguesa. Apenas uma dentre as quatro habilitações do curso é única: atualmente, quatro turmas cursam a habilitação única a cada ano, divididas nas quatro séries que a compõem, as outras quinze turmas dividem as atenções da língua materna com uma língua estrangeira. Como já dissemos no capítulo 1, uma análise numérica simples revela que apenas a minoria dos nossos alunos é público preferencial do Provão, uma vez que este não contempla questões relativas à língua estrangeira.

Outro dado referente a Letras é que temos um curso noturno, composto por acadêmicos trabalhadores. Novamente, apenas cinco turmas cursam o período matutino, nas cinco séries da licenciatura dupla em inglês, composta por alunos que prefeririam estar estudando somente português ou somente inglês e que se dividem formando núcleos claramente opostos. Na realização da entrevista, era mesmo perceptível um clima de rivalidade entre os que apreciavam uma ou outra língua. Mas, para não fugirmos de nosso foco, é importante salientar que o ideal de acadêmicos que se dedicam exclusivamente à academia é extremamente utópico em nosso curso.

Voltando-nos mais aos discursos referentes ao aprender e ensinar Língua Portuguesa e à formação de professores, o objetivo de formar profissionais que naveguem com tranquilidade pelos mares da Língua e Literatura não se verifica. Os alunos dividem-se entre os amantes de uma e de outra, sendo no máximo simpáticos com a outra área. Além disso, na prática ocorre uma compartimentação das disciplinas de uma área e de outra, mas espera-se que a Prática de Ensino, ministrada por professores da Língua Portuguesa, dê conta das duas. Em geral, a literatura acaba sendo relegada a segundo plano ou esquecida, e nossos futuros professores de Literatura terão que aprender e refletir sobre a prática apenas quando estiverem no mercado de trabalho.

Outro ponto interessante é que o curso conhece boa parte das suas condições sócio-históricas: sabe, até certo ponto, quem são seus alunos ingressantes, sabe que terá

acadêmicos com deficiências não solucionadas nos níveis anteriores de ensino. O PPL reconhece isto, os professores-formadores também, mesmo os alunos sabem diagnosticar seu problema. No entanto, não há proposta de uma ação sistematizada para que o problema seja sanado, permitindo a existência de acadêmicos que deixam o curso sem saber escrever, como confessam os professorandos e confirmam os professores-formadores. Lidar com a questão fica a cargo da iniciativa de cada professor.

O curso, enquanto entidade, pode ser comparado ao sujeito assujeitado, à mercê da história e da ideologia. Como aponta Furlanetto (2000: 98), nesta concepção, “bastaria (...) que a leitura dos trabalhos de análise provocasse um certo desconforto, angústia de quem percebe a falta, a necessidade de (se) questionar.” Retomando a proposta de Possenti (1990), nem escravos, nem senhores, somos trabalhadores. Portanto, há o que ser feito.

Graças às mudanças impostas “de cima para baixo”, um dos números mais preocupantes do curso já está sendo alterado. As pouco mais de cem horas previstas no PPL para estágio passaram para trezentas, através de resolução governamental e recentemente tivemos o anúncio de que, finalmente, o aluno terá que entrar em sala de aula antes do último ano. Com as trezentas horas de Prática de Ensino, nossos professorandos terão que tomar conhecimento do mundo do ensino da língua, antes de sentirem-se inclinados a deixar o curso, após três anos e meio, por não conseguirem lidar com uma sala de aula.

Obviamente, nem tudo são espinhos, como disse uma das professorandas. Ainda que não haja tantas rosas, certamente há rosas. O primeiro elemento que evidencia tal fato é termos professorandos conscientes de que sua formação não teria como ser completa na universidade. Não são poucos os que afirmam que a universidade os ajudou a perceber a necessidade de “ir atrás” por conta própria, em um processo de formação contínuo, o que não deixa de ser um excelente objetivo cumprido.

Outra constatação, derivada da anterior, é que, ao perceberem que não estão preparados para atuar em sala, os professorandos percebem que ensinar é muito mais do que imitar os modelos recebidos. Se estivessem iludidos por esta visão, achariam que bastaria reproduzir o que sempre viram em sala de aula como alunos. Saber que não sabem revela o desenvolvimento do espírito analítico-crítico tão almejado pelos

professores-formadores. Seria interessante entrevistar alunos das outras séries para verificar se eles já têm este espírito crítico desenvolvido e sugerir medidas para que a constatação do não-saber se converta em ação para saber.

Finalmente, como já dissemos, algumas mudanças vieram de cima pra baixo, a legislação educacional mudou, na tentativa de aumentar o contato do professorando com a sala de aula, de modo que ele possa observar, pensar, analisar, intervir, repensar, re-analisar o mundo do ensino de Língua Portuguesa antes de entrar no mercado de trabalho e, esperamos, possa estar melhor preparado e mais confiante para ousar. Dentro do próprio Departamento de Letras, há uma comissão estudando a reformulação do Projeto Pedagógico do curso. A ela sugerimos que amplie a discussão iniciada nesta pesquisa, que ouça as vozes que permeiam o curso, através das diversas séries, que traga essas vozes para uma arena comum e as leve em consideração. Acreditamos que, para que a constatação de insucesso, presente no discurso do PPL, se torne coisa do passado, a mudança deverá passar, necessariamente, pelo diálogo.

Uma tentativa de diálogo foi realizada por este trabalho, mas, como já dissemos, trata-se de uma pesquisa limitada não apenas pelo tempo, mas pela necessidade de escolher um recorte de realidade a ser estudado. Muitas outras pesquisas de cunho etnográfico como esta poderão investigar aspectos variados como, por exemplo, a progressão do professorando dentro do curso e o desenvolvimento de uma identidade profissional, acompanhando alguns acadêmicos durante toda sua formação, ou a confrontação entre o discurso e a ação pedagógica dos professores-formadores, somente para citar dois casos interessantes. No entanto, acreditamos que o diálogo deva-se instaurar também fora das pesquisas, ou seja, os diversos sujeitos que interagem no curso, a partir de suas posições de professor-formador e de professorandos precisam dialogar de fato.

Cabe aqui a adoção de uma postura audaz por parte dos professores-formadores e professorandos, que necessitam deixar de lado o tradicionalismo confortável em que vivem, posicionando-se criticamente neste embate, que é o ensinar e aprender. Como os próprios órgãos públicos reconhecem, e a maioria dos professores em formação confirma, os cursos de formação são incoerentes, não oferecem a seus alunos o modelo

de aprendizagem que defendem em teoria¹⁴. Em cursos de formação em nível superior, os professores-formadores não poupam críticas às falhas dos níveis fundamental e médio mas, além de listá-las, nada fazem que não seja reproduzi-las. Mais do que coragem, uma revisão de posturas de ambas as partes revelará um compromisso mais sério com a formação de professores mais profissionais.

Em alguns casos de cursos universitários, parece haver um grande embate identitário quanto ao curso em si. Não se sabe ao certo se estão-se formando professores ou bacharéis, e os professorandos acabam passando por um curso teórico, recebendo, apenas nos últimos anos, doses de prática completamente desvencilhadas do que vinham estudando. Vêm-se, de repente, professores, quando somente vinham sendo formados como alunos. Nestes casos, a definição de uma identidade não é apenas desejável, mas vital e inadiável. Professores e alunos têm que saber o que estão fazendo, e os alunos têm o direito de saber o que estarão aptos a fazer no final do curso.

A convivência, desde o início da formação, com o ambiente escolar em que o futuro professor vai atuar nos parece imprescindível. Conhecer a escola não pode restringir-se a um estágio de algumas dezenas de horas, sem discussão com a professora regente da sala ou sem a familiarização com a estrutura de várias escolas. A discussão, artificialmente contextualizada, em que se colocam situações idealizadas com alunos idealizados, constitui, na verdade, um grande processo de ilusão. É somente no contato constante com a realidade que nossas ilusões se convertem em questionamentos e mudanças de postura.

O alerta para a ligação visceral que deve haver entre a formação e a atuação, entre a sala de aula das escolas de formação e das escolas de verdade, encontra-se nas novas leis educacionais, forçando o aumento do número de horas para o estágio; está também no embate com os documentos oficiais, que não podem continuar sendo recebidos pelos formadores, catalogados e postos na estante, mas precisam ser lidos e debatidos para que a teoria que contêm saia das páginas e gere novas práticas. Aqui, como em qualquer outra situação, a prática reserva situações de questionamento e mudança, que levarão à formação do professor curioso, criativo, pesquisador e verdadeiramente profissional.

¹⁴ Brasil, 1999c:43. Outras 14 deficiências quanto ao modelo de formação em vigência no país são apontadas no mesmo documento

Referências Bibliográficas

AUBERT, Fracis Henrik & ALMEIDA, Maria Lucia de. **Concepção e Evolução do Provão de Letras 1988 a 2002**. Palestra proferida no II Seminário de Letras, Provão 2002 – Avaliação, Informação e Qualidade”. Rio de Janeiro - RJ, 09 e 10 de setembro de 2002.

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Heterogeneidades Enunciativas**. Trad. Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldí. Caderno de Estudos Lingüísticos (19). jul/dez 1990.

BACH, Emmon, **Teoria Sintática**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9.a ed. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, Mikhail M. **Problemas da Poética de Dostoievski**. Trad. P. Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BENVENISTE, Émile. Da subjectividade na linguagem. Em: **O homem na linguagem**. Lisboa, Vega, 1966.

BENVENISTE, Émile. A natureza dos pronomes. Em: DASCAL, Marcelo (org.) **Fundamentos Metodológicos da Lingüística**. Vol. 7 – Pragmática, s/l: s/e, s/d.

BRANDÃO, Helena H. N. **Subjetividade, Argumentação, Polifonia**. A propaganda da Petrobrás. São Paulo: Editora da UNESP, 1998a.

BRANDÃO, Helena, H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. 7.a ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: A Secretaria, 1999c.

CABRAL, Leonor S. **Introdução à Lingüística**. 7.a ed. Rio de Janeiro: Globo, 1988.

CAMARA JR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1991.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e Mente**: pensamentos atuais sobre antigos problemas. Trad. Lúcia Lobato. Brasília: Editora da Universidade, 1998.

CORACINI, MARIA J.F. **Subjetividade e identidade do professor de português(LM)**. Trabalhos em Lingüística Aplicada (36). Campinas, Jul/Dez 2000.

DALE, Philip. An innate capacity for language? Em: **Language, development, structure and function**. Hinsdale: The Dryden Press Inc. 1972.

DASCAL, Marcelo (org). Fundamentos Metodológicos da Lingüística. Vol IV. /l: s/e, s/d.

DICIONÁRIO eletrônico Houaiss da língua portuguesa. Versão 1.0. Objetiva: dezembro de 2001.

DOYLE, Arthur Conan. A ciência da dedução. Em: **Um estudo em vermelho**. Trad. Hamilcar de Garcia. São Paulo: Melhoramentos, s/d.

DUCROT, Oswald. Nota sobre a lingüística estrutural e o transformacionalismo. Em: **Estruturalismo e Lingüística**. São Paulo: Cultrix, 1968.

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. 2.a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 5.a ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FURLANETTO, Maria Marta. Análise de Discurso e Lingüística Aplicada: refletindo sobre a relação teoria/prática no contexto de sala de aula. Em: **Máthesis Revista de Educação**. V.1. Jandaia do Sul – PR, jul/dez 1000.

GERALDI, João W. **Portos de Passagem**. 4.a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOLDEMBERG, José. A ciência no Século 21. **O Estado de S. Paulo**. 28 dez. 1999.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 4.a ed. Rio de Janeiro DP&A, 2000.

KRAMER, Sonia & Oswald, Maria Luiza (orgs.). **Didática da linguagem: Ensinar a ensinar ou ler e escrever?** Campinas: Papyrus, 2001.

LYONS, John. **Lingua(gem) e Lingüística**: uma introdução. Trad. Marilda W. Averburg e Clarisse S. de Souza. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Trad. Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1989.

ORLANDI, Eni Pucinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni Pucinelli. O discurso pedagógico: a circularidade; Para quem é o discurso pedagógico. Em: **A Linguagem e seu Funcionamento**: as formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PAGILARINI, Maria Inês. Prolegômenos de uma pergunta. Letras & Letras. Uberlândia, jul/dez 1991 (publicado em fevereiro de 1993).

PARISI, Domenico & CASTELFRANCHI, Cristiano. As limitações de Chomsky. Em: DASCAL, Marcelo (org.) **Fundamentos Metodológicos da Lingüística**. vol IV. s/l: s/e, s/d.

PÊCHEUX, Michel & FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). Em: GADET, Françoise & Hak, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução a obra de Michel Pêcheux. 3.a ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PERINI, Mário A. **A gramática gerativa**: introdução ao estudo da sintaxe portuguesa. Belo Horizonte: Vigília, 1976.

POSSENTI, Sírio. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: ALB: Mercado das Letras, 1996.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

POSSENTI, Sírio. **Perguntas em torno de quatro temas**. Caderno de estudos lingüísticos (19). Campinas:jul/dez 1990.

PROUST, Marcel. **Sobre a Leitura**. Trad. Carlos Vogt. Campinas: Pontes, 1989.

ROULET, E. **Teorias Lingüísticas, Gramáticas e Ensino de Línguas**. Trad. Geraldo Cintra. São Paulo: Pioneira, 1978.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral**. 21.a edição. São Paulo: Cultrix, 1999.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de Língua Portuguesa**: Uma abordagem pragmática. 2.a ed. Campinas: Papyrus, 1999.

Anexo 1 – descrição das turmas e professores entrevistados

Organizamos as turmas para entrevistas de acordo com sua divisão para as aulas de Prática de Ensino. A seguir uma breve descrição das turmas e da notação adotada:

- T1 tem vinte alunos que cursam a habilitação única em Língua Portuguesa, no período noturno. Dezenove alunos estavam presentes por ocasião da entrevista, sendo que um se ausentou da sala. O restante da turma mostrou-se bastante receptivo em relação à pesquisa e engajado na discussão.
- T2 é composta por vinte e dois alunos da habilitação dupla em Língua Inglesa/Língua Portuguesa, no período matutino. Doze estavam presentes durante a entrevista, sendo que três se ausentaram da sala; além deste fato, poucos alunos se pronunciaram no início da entrevista, tendo sido preciso parafrasear as questões e repeti-las várias vezes para que alguns se dispusessem a comentá-las. Os alunos alegaram não poder responder o questionário em sala, porque precisavam resolver questões de cunho acadêmico-pessoal e sugeriram entregá-lo depois. Nenhum aluno o fez.
- T3 tem doze alunos que cursam a habilitação dupla em Língua Portuguesa/Língua Francesa, no período noturno. Nove acadêmicos participaram da entrevista, sendo que um se retirou da sala; todos os demais mostraram-se bastante interessados.
- T4 tem vinte alunos que cursam as habilitações duplas em Língua Portuguesa/Língua Inglesa e Língua Portuguesa/Língua Francesa, no período noturno. Quatorze alunos estavam presentes durante a entrevista, quatro dos quais se ausentaram da sala. Demonstraram interesse médio.
- T5 tem dezoito alunos da habilitação dupla em Língua Portuguesa/Língua Inglesa, no período noturno. Quatorze alunos estiveram presentes para a entrevista, nenhum dos quais se retirou da sala, tendo mostrado-se medianamente participativos.
- T6 tem oito alunos que cursam a habilitação dupla em Língua Portuguesa/Língua Francesa, no período noturno. Sete alunos participaram da entrevista, demonstrando interesse médio.

Nos depoimentos citados, A indica aluno e T a turma a que o aluno pertence. No caso dos questionários escritos, não foi possível manter a mesma identificação, uma vez que a

notação adotada para as entrevistas orais não pôde ser mantida. Preferimos, então, citar apenas a turma, em vez de adotar uma nova notação para identificar os alunos.

Os professores foram separados primeiramente por áreas, a saber, Língua Portuguesa (LP), Literatura (Lit) e Lingüística (Ling). Embora a metodologia inicial previsse entrevistas coletivas, como as realizadas com a área de Língua Portuguesa, empecilhos de ordem prática nos levaram a realizar a coleta de dados através de entrevistas individuais. Sendo assim, as entrevistas ocorreram em momentos diferenciados e seguiram a seguinte organização:

- P1LP e P2LP foram entrevistados individualmente, já P3LP, P4LP, P5LP, P6LP e P7LP foram entrevistados coletivamente em reunião de área. Na primeira parte da reunião estavam todos presentes, na segunda, P7LP teve que se ausentar.
- P8Lit, P9Lit e P10Lit foram entrevistados individualmente, enquanto P11Lit e P12Lit foram entrevistados em conjunto.
- P13Ling e P14Ling foram entrevistados individualmente.

A notação indica primeiramente o professor através da sigla P, em seguida sua área de atuação.

Anexo 2 - Roteiro semi-dirigido das entrevistas – professorandos

1. Quando você concluiu que gostaria de ser professor de língua portuguesa?
2. Quando fez o vestibular, quais eram suas expectativas em relação ao curso?
3. Alguma vez você pensou em desistir do curso? Por quê?
4. Você considera que a formação que recebeu na universidade efetivamente o preparou para ser um professor de língua portuguesa?
5. Você acredita que o curso de Letras da UEM prepara o aluno para o Exame Nacional de Cursos (o provão)?
6. Você estudou os Parâmetros Curriculares Nacionais? Que pensa a respeito desses parâmetros, no que diz respeito à proposta de trabalho com:
 - a. a leitura;
 - b. a produção textual;
 - c. o ensino de gramática;
 - d. as variedades lingüísticas;
 - e. a literatura;
 - f. a linguagem oral.
7. Em relação a quais dos itens mencionados na questão anterior você se sente mais preparado? Quais os itens que mais o preocupam?
8. Você teve (ou tem) algum professor de português inesquecível? Que características ele tinha (ou tem) que você acha imprescindíveis em um profissional desse ramo?
9. Você considera que aproveitou bem as matérias pedagógicas? Qual a importância delas, no seu ponto de vista?
10. Você se considera apto a analisar e a emitir julgamentos sobre a qualidade de um livro didático?

Anexo 3 - Questionário professorandos: pré-estágio

A- Você está prestes a entrar em uma sala para ministrar aulas de Língua Portuguesa. Aponte, em ordem de importância, os sentimentos que você consegue identificar em si mesmo, nos dias que antecedem sua entrada em sala de aula:

- euforia e ansiedade
- insegurança quanto ao conteúdo
- insegurança quanto à capacidade de manter o interesse dos alunos
- insegurança quanto ao domínio da metodologia
- medo de não conhecer bem o material didático
- medo de que as palavras lhe fujam da memória
- medo de que os alunos sejam muito exigentes
- convicção de que tudo vai sair conforme foi planejado
- alegria por finalmente poder colocar em prática tudo o que aprendeu nos últimos anos
- total indiferença
- tranquilidade absoluta, já que leciona há tempos
- outro (por favor nomeá-lo e descrevê-lo na questão abaixo)

B- Comente três dos aspectos apontados na questão anterior

C- Coloque em ordem decrescente de importância as disciplinas que você considera terem contribuído para sua formação como professor de língua materna.

D- Que conteúdos você julga inteiramente dispensáveis para a formação de um professor de língua materna?

E - Que conteúdos você pensa que teriam contribuído para sua formação e foram pouco ou nada trabalhados?

Anexo 4 – Questionário professorandos: pós-estágio

A- Você acaba de ter a experiência de ministrar aulas de Língua Portuguesa. Dos sentimentos que você havia listado como mais marcantes antes da entrada em sala de aula, quais se confirmaram e quais o surpreenderam?

Por que você acredita que isso aconteceu?

- euforia e ansiedade
- insegurança quanto ao conteúdo
- insegurança quanto à capacidade de manter o interesse dos alunos
- insegurança quanto ao domínio da metodologia
- medo de não conhecer bem o material didático
- medo de que as palavras lhe fujam da memória
- medo de que os alunos sejam muito exigentes
- convicção de que tudo vai sair conforme foi planejado
- alegria por finalmente poder colocar em prática tudo o que aprendeu nos últimos anos
- total indiferença
- tranquilidade absoluta, já que leciona há tempos

B- Como você descreveria a experiência de estágio?

Anexo 5 - Roteiro da entrevista realizada com a coordenadora do curso

1. Quem é o aluno que o curso espera encontrar no primeiro ano?
Esse perfil muda no decorrer do curso? Em que o aluno do segundo, terceiro, quarto ano difere do calouro?
2. Qual a atitude geral dos professores caso a expectativa não seja atendida?
3. O que leva tantos alunos a desistirem do curso?
4. Os alunos em final de curso atribuem sua insegurança ante uma sala de aula ao escasso domínio do conteúdo. Você considera que o curso não está sendo capaz de suprir as necessidades do aluno em termos de conteúdo?
5. Como você vê a relação das disciplinas dentro do curso?
() existem disciplinas soltas () a relação entre as disciplinas é perceptível para os alunos
() os professores procuram relacionar sua disciplina com outras, com a anterior ou a seguinte
() outra resposta
6. Uma das questões mais marcantes do questionário dos alunos referia-se às expectativas ligadas ao estudo de literatura. Eles dizem que esperavam ler mais obras e menos textos teóricos. Como você vê isso?
7. Outro ponto muito controverso é o ensino de gramática normativa. Em geral os alunos esperam estudar mais a fundo este ponto e saem decepcionados. Por que você acha que isto acontece?
8. Em geral, os alunos se dizem inseguros/despreparados metodologicamente. No entanto, as matérias pedagógicas são consideradas “dispensáveis” por quase todos. Como você encara isso?
9. Quanto ao conteúdo abordado na disciplina “Prática de ensino”, os alunos afirmaram ser insuficiente. Uma forma de minimizar o problema seria:
() atribuir mais horas à disciplina () distribuir a carga horária ao longo do curso () dividir a carga horária entre língua e literatura, e atribuir a disciplina a dois professores () ...
10. Você considera que o aluno do último ano do curso de Letras da UEM:
() está preparado para o Provão.
() não está preparado.
() Seria necessário que os professores ministrassem minicursos para prepará-los.
() às vezes está preparado, outras vezes não, mas isso não importa, porque o desempenho no Provão não traz conseqüências significativas para o curso nem para o aluno.
() ...
11. Os professores levam em conta os PCNs para o ensino fundamental e médio quando da preparação de suas disciplina? Como são orientados em relação a isto?
12. Você considera que a formação recebida pelo acadêmico na universidade o prepara efetivamente para ser um professor de língua portuguesa?
13. O curso deve atender às expectativas do mercado de trabalho [que pede professores de língua] ou deve propor alternativas a ele?
14. Tanto o projeto didático-pedagógico quanto a *proposta do MEC para elaboração das diretrizes curriculares para o Curso de Letras* falam em múltiplas habilidades e competências a serem desenvolvidas pelo curso, de modo que os formados nele possam atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, dentre outras atividades. Como você vê o nosso curso em relação ao desenvolvimento dessas múltiplas habilidades?

15. (se for o caso) Já que o curso se propõe a habilitar outras competências, por que não há estágio e/ou disciplinas diretamente relacionados a essas outras áreas?
16. Qual a função do atual projeto pedagógico do curso em relação às diversas disciplinas? Os professores o conhecem e o discutem?
17. O formando do curso de Letras é capaz de avaliar um livro didático? Em relação a essa avaliação, ele terá menos dificuldade no seguinte aspecto:
- reconhecimento da concepção de leitura no livro
 - reconhecimento da concepção de literatura do livro
 - reconhecimento da teoria lingüística que fundamenta a abordagem gramatical proposta.
 - ...
18. Ao utilizar o livro escolhido, você acredita que o aluno que começar a lecionar no ano seguinte terá maturidade e segurança para fazer as adaptações necessárias, de acordo com seus objetivos ou vai usá-lo como uma bíblia?
19. Por que não há reuniões pedagógicas por série?

Anexo 6 - Roteiro de entrevista com professores de Literatura

1. Quem é o aluno que você espera encontrar no primeiro ano do curso?
Esse perfil muda no decorrer do curso? Como o aluno do segundo, terceiro, quarto ano difere do calouro?
2. Como você age, caso a clientela não corresponda às suas expectativas?
3. O que leva tantos alunos a desistirem do curso?
4. Os alunos em final de curso atribuem sua insegurança ante uma sala de aula ao escasso domínio do conteúdo. Você considera que o curso não está sendo capaz de suprir as necessidades do aluno em termos de conteúdo?
5. Como você vê a relação das disciplinas dentro da área?
() existem disciplinas soltas () a relação entre as disciplinas é perceptível para os alunos
() você procura relacionar sua disciplina com outras, com a anterior ou a seguinte
() outra resposta
6. Uma das questões mais marcantes do questionário dos alunos referia-se às expectativas ligadas ao estudo de literatura. Eles dizem que esperavam ler mais obras e menos textos teóricos. Como você vê isso?
7. Em geral, os alunos se dizem inseguros/despreparados metodologicamente. No entanto, as matérias pedagógicas são consideradas “dispensáveis” por quase todos. Como você encara isso?
8. Quanto ao conteúdo abordado na disciplina “Prática de ensino”, os alunos afirmaram ser insuficiente. Uma forma de minimizar o problema seria:
() atribuir mais horas à disciplina () distribuir a carga horária ao longo do curso () dividir a carga horária entre língua e literatura, e atribuir a disciplina a dois professores () ...
9. Você considera que o aluno do último ano do curso de Letras da UEM:
() está preparado para o Provão. () não está preparado. Seria necessário que os professores ministrassem minicursos para prepará-los. () às vezes está preparado, outras vezes não, mas isso não importa, porque o desempenho no Provão não traz conseqüências significativas para o curso nem para o aluno. () ...
10. Você leva em conta os PCNs para o ensino fundamental e médio quando da preparação de sua disciplina? Como o faz?
11. Você considera que a formação que o acadêmico recebe na universidade o prepara efetivamente para ser um professor de língua portuguesa e literatura portuguesa?
12. O curso deve atender às expectativas do mercado de trabalho [que pede professores de língua] ou deve propor alternativas a ele?
13. Tanto o projeto didático-pedagógico quanto a *proposta do MEC para elaboração das diretrizes curriculares para o Curso de Letras* falam em múltiplas habilidades e competências a serem desenvolvidas pelo curso, de modo que os formados nele possam atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, interpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, dentre outras atividades. Como você vê o nosso curso em relação ao desenvolvimento dessas múltiplas habilidades?
14. (se for o caso) Já que o curso se propõe a habilitar outras competências, por que não há estágio e/ou disciplinas diretamente relacionados à essas outras áreas?
15. Qual o papel do atual projeto pedagógico em relação a sua disciplina?
16. Qual a contribuição específica de sua disciplina para a formação do futuro professor de língua portuguesa?
17. A quais outras disciplinas a sua está intimamente relacionada?

18. O formando do curso de Letras é capaz de avaliar um livro didático? Em relação a essa avaliação, ele terá menos dificuldade no seguinte aspecto:
- reconhecimento da concepção de leitura no livro
 - reconhecimento da concepção de literatura do livro
 - reconhecimento da teoria lingüística que fundamenta a abordagem gramatical proposta.
 - ...
19. Ao utilizar o livro escolhido, você acredita que o aluno que começar a lecionar no ano seguinte terá maturidade e segurança para fazer as adaptações necessárias, de acordo com seus objetivos ou vai usá-lo como uma bíblia?
20. Por que não há reuniões pedagógicas por série?

Anexo 7 - Roteiro de entrevista com professores de Língua Portuguesa e Lingüística

1. Quem é o aluno que você espera encontrar no primeiro ano do curso?
Esse perfil muda no decorrer do curso? Como o aluno do segundo, terceiro, quarto ano difere do calouro?
2. Como você age caso a clientela não corresponda a suas expectativas?
3. O que leva tantos alunos a desistirem do curso?
4. Os alunos em final de curso atribuem sua insegurança ante uma sala de aula ao escasso domínio do conteúdo. Você considera que o curso não está sendo capaz de suprir as necessidades do aluno em termos de conteúdo?
5. Como você vê a relação das disciplinas dentro da área?
() existem disciplinas soltas () a relação entre as disciplinas é perceptível para os alunos
() você procura relacionar sua disciplina com outras, com a anterior ou a seguinte
()
6. Uma das questões mais marcantes do questionário dos alunos referia-se às expectativas ligadas ao estudo de literatura. Eles dizem que esperavam ler mais obras e menos textos teóricos. Como você vê isso?
7. Outro ponto muito controverso é o ensino de gramática normativa. Em geral, os alunos esperam estudar mais a fundo este ponto e saem decepcionados. Por que você acha que isto acontece?
8. Em geral, os alunos se dizem inseguros/despreparados metodologicamente. No entanto, as matérias pedagógicas são consideradas “dispensáveis” por quase todos. Como você encara isso?
9. Quanto ao conteúdo abordado na disciplina “Prática de ensino”, os alunos afirmaram ser insuficiente. Uma forma de minimizar o problema seria:
() atribuir mais horas à disciplina () distribuir a carga horária ao longo do curso () dividir a carga horária entre língua e literatura, e atribuir a disciplina a dois professores () ...
10. Você considera que o aluno do último ano do curso de Letras da UEM:
() está preparado para o Provão. () não está preparado. Seria necessário que os professores ministrassem minicursos para prepará-los. () às vezes está preparado, outras vezes não, mas isso não importa, porque o desempenho no Provão não traz conseqüências significativas para o curso nem para o aluno. () ...
11. Você leva em conta os PCNs para o ensino fundamental e médio quando da preparação de sua disciplina? Como o faz?
12. Você considera que a formação que o acadêmico recebe na universidade o prepara efetivamente para ser um professor de língua portuguesa?
13. O curso deve atender às expectativas do mercado de trabalho [que pede professores de língua] ou deve propor alternativas a ele?
14. Tanto o projeto didático-pedagógico quanto a *proposta do MEC para elaboração das diretrizes curriculares para o Curso de Letras* falam em múltiplas habilidades e competências a serem desenvolvidas pelo curso, de modo que os formados nele possam atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, interpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, dentre outras atividades. Como você vê o nosso curso em relação ao desenvolvimento dessas múltiplas habilidades?
15. (se for o caso) Já que o curso se propõe a habilitar outras competências, por que não há estágio e/ou disciplinas diretamente relacionados a essas outras áreas?

16. Qual o papel do atual projeto pedagógico em relação a sua disciplina?
17. Qual a contribuição específica de sua disciplina para a formação do futuro professor de língua portuguesa?
18. A quais outras disciplinas a sua está intimamente relacionada?
19. O formando do curso de Letras é capaz de avaliar um livro didático? Em relação a essa avaliação, ele terá menos dificuldade no seguinte aspecto:
 - () reconhecimento da concepção de leitura no livro
 - () reconhecimento da concepção de literatura do livro
 - () reconhecimento da teoria lingüística que fundamenta a abordagem gramatical proposta.
 - () ...
20. Ao utilizar o livro escolhido, você acredita que o aluno que começar a lecionar no ano seguinte terá maturidade e segurança para fazer as adaptações necessárias, de acordo com seus objetivos ou vai usá-lo como uma bíblia?
21. Por que não há reuniões pedagógicas por série?