

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

LIGIANE CRISTINA SEGREDO

**A Educação Linguística no Curso de Letras:
contribuições para o ensino de Língua Portuguesa**

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

SÃO PAULO

2011

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

LIGIANE CRISTINA SEGREDO

**A Educação Linguística no Curso de Letras:
contribuições para o ensino de Língua Portuguesa**

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa sob a orientação da Prof^a. Doutora Anna Maria Marques Cintra.

SÃO PAULO

2011

Banca Examinadora

*Para Cecília Antonieta, uma
caçadora de sentidos.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

A Deus, que me deu força e determinação.

Aos meus pais, que sempre me incentivaram a buscar conhecimento nos estudos.

À minha avó e madrinha, que contribuiu, em todos os sentidos, para a realização desse sonho.

Ao meu noivo, que foi um fiel leitor de meus escritos em cada versão produzida.

Às minhas colegas de classe, com as quais compartilhei muitos conhecimentos.

A todos os meus professores, afinal, tudo o que me ensinaram, ao longo do curso, reflete, direta ou indiretamente, nas páginas desse trabalho.

À minha orientadora pela paciência, dedicação, e, sobretudo, pelo conhecimento partilhado.

À Pontifícia Universidade Católica e à CAPES pelo incentivo a pesquisa.

Enfim, a todos que, de certa forma, contribuíram para a realização desse trabalho.

E, na atividade prática ou pedagógica da língua, o que se quer é a funcionalidade do discurso, conseguida pelos mais diferentes instrumentos e estratégias.

Inez Sautchuk

RESUMO

Considerando a necessidade de professores que exerçam uma docência de melhor qualidade, a presente pesquisa tem como tema *A Formação do Professor de Língua Portuguesa* e o aborda sob o foco da Educação Linguística. Para tanto, adota-se como objeto de estudo o Curso de Letras de uma universidade particular do interior de São Paulo para uma Pesquisa qualitativa de caráter exploratório, metodologia que melhor atende aos objetivos pretendidos.

Para investigar se o professor de Língua Portuguesa vem recebendo uma formação condizente com os preceitos da Educação Linguística, primeiramente, foram analisados documentos institucionais, como a Proposta do Curso de Letras, o documento escrito pelos professores formadores que preconiza a separação das licenciaturas de Português e Inglês e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras – Português. Eles oferecem dados para se traçar o perfil do profissional graduado em Letras, que, ao concluir o curso, é considerado apto a ministrar aulas na Educação Básica. Em seguida, foram analisadas informações obtidas por meio de entrevista com a coordenadora do Curso de Letras e de questionário respondido por professoras egressas do curso em estudo, o que permite conhecer o universo que compõe o curso em questão.

Os resultados da análise de dados revelam que o Curso de Letras, após a separação das licenciaturas, passou a oferecer uma sólida formação ao professor de português, por colocar em pauta estudos da oralidade, da leitura, da escrita, do léxico e da gramática por meio de disciplinas que buscam focalizar cada aspecto em perspectiva analítica e prática.

Palavras – chave: Curso de Letras, Educação Linguística, Formação de Professores.

ABSTRACT

Considering the need for teachers with the aim of educating in a better quality, the current research has as its subject *Formation of Portuguese Language Teacher* and it is mainly focused on *Language Education*. Thus, adopts as object of studies a Language Course in a private university in the inner of São Paulo for an exploratory qualitative research, a methodology which best support the most wanted objectives.

To investigate whether the Portuguese language teacher are getting a consistent educational preparation suitable with the precepts of Language Education, firstly, institutional documents were analyzed, as the proposal of the Language Course, the document was written by teachers which recommend the separation of Portuguese and English undergraduate students and the political pedagogic project on the Language Course – Portuguese. They offer data to analyze the profile of the professional graduated in Language, as, upon conclusion the course, is eligible to teach at the elementary school. Afterward, were analyzed information obtained through an interview with the coordinator of the Language Course and also a questionnaire answered by recent grads teachers of the course in the study, which allows knowing the universe that constitutes the course in question.

The result of data analysis reveal the Language Course, after separate the undergraduate students, has provided a consistent training to Portuguese teacher, by making available on the program studies of oral, reading, writing, lexicon and grammar through disciplines that concern in focus on both aspect, analytical perspective and practice.

Key-words: Languages Course, Linguistic Education, Teachers Training

SUMÁRIO

Introdução.....	11
CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA.....	16
1.1 Considerações iniciais	17
1.2 EL: conceito e finalidade	18
1.3 EL: bases linguísticas e pedagógicas	5
1.3.1 A EL e seus aspectos linguísticos	19
1.3.1.1 Língua e Linguagem.....	20
1.3.1.2 Oralidade e escrita: modalidades linguísticas	22
1.3.1.3 Leitura e escrita: práticas indissociáveis	25
1.3.1.4 Letramento: práticas sociais	28
1.3.1.5 Texto: unidade de sentido.....	29
1.3.1.6 Gêneros: produção textual com função social	31
1.3.1.7 Textualidade.....	33
1.3.2 A EL e seus aspectos pedagógicos	35
1.4 A EL e o ensino de Língua Portuguesa.....	37
1.4.1 A pedagogia do oral	37
1.4.2 A pedagogia da leitura.....	40
1.4.3 A pedagogia da escrita.....	43
1.4.4 A pedagogia do léxico e da gramática.....	47
CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	52
2.1 Considerações iniciais	52
2.2 A formação do professor: alguns conceitos.....	53
2.3 A disciplina Língua Portuguesa: breve histórico.....	59
2.4 A EL e a formação do professor de Língua Portuguesa.....	62
2.4.1 A importância do Letramento na formação de professores de Português	64
CAPÍTULO III – SITUANDO A PESQUISA	70
3.1 Considerações iniciais	70
3.2 A Pesquisa Qualitativa de caráter exploratório: uma opção metodológica	70
3.3 Contexto institucional da pesquisa.....	73
3.4 Coleta e análise de dados: algumas estratégias	74
3.4.1 A documentação: uma fonte de informação	75
3.4.2 A entrevista e o questionário: instrumentos de coleta de dados	76
3.4.2.1 A entrevista da coordenadora do Curso de Letras	77

3.4.2.2 O questionário das professoras egressas.....	77
CAPÍTULO IV – A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NO CURSO DE LETRAS: ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS	79
4.1 Considerações iniciais	79
4.2 Os documentos institucionais: primeira etapa de análise de dados	79
4.2.1 O Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras.....	80
4.2.1.1 Objetivo do curso e perfil profissional.....	81
4.2.1.2 A matriz curricular	83
4.2.1.3 O ementário	89
4.2.1.4 A oralidade no Curso de Letras.....	89
4.2.1.5 A leitura no Curso de Letras	93
4.2.1.6 A escrita no Curso de Letras.....	97
4.2.1.7 O léxico e a gramática no Curso de Letras	101
4.3 A palavra da coordenadora do Curso de Letras e a palavra das professoras egressas:	105
4.3.1 Com a palavra, a coordenadora do Curso de Letras	105
4.3.1.1 O Curso de Letras e a separação das licenciaturas	106
4.3.1.1.1 O motivo	107
4.3.1.1.2 Os resultados.....	109
4.3.1.1.3 A estrutura do curso na visão da coordenação.....	110
4.3.1.1.4 A Educação Linguística no Curso de Letras: uma comparação entre a matriz velha e a matriz nova.....	111
4.3.1.1.5 A avaliação dos órgãos do governo – ENADE	118
4.3.2 Com a palavra, as professoras formadas pelo Curso de Letras.....	119
4.3.2.1 A separação das licenciaturas na visão das professoras egressas.....	119
4.3.2.1.1 A formação do professor de Língua Portuguesa: a oralidade, a leitura, a escrita, o léxico e a gramática em pauta .	121
4.3.2.2 O ensino de Língua Portuguesa.....	129
Considerações Finais.....	136
Referências	139
Anexos	145
Anexo I	146
Anexo II	147

Introdução

Ciente de que os dados de pesquisas podem variar, por conta de mudança de metodologias aplicadas e, eventualmente, de interesses políticos, optamos pelo resultado do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF¹, que apontou como analfabetos 75% dos brasileiros, sendo que 68% são funcionais e os outros 7% são absolutos, totalizando, aproximadamente, 33 milhões de pessoas que não conseguem interagir com a leitura e a escrita por meio de seus usos, funções e valores sociais. Considerando que vivemos numa sociedade regida pela escrita, podemos dizer que o analfabetismo se constitui num problema, mais do que isso, num problema alarmante².

Diante de pesquisas que divulgam índices relativos à educação, mais especificamente referentes à prática da leitura e da escrita, podemos observar que, não sem razão, delega-se uma considerável parcela de responsabilidade para os professores de Língua Portuguesa.

Embora alfabetizar e letrar sejam compromissos de todas as áreas do saber, aqueles que optaram por ser professores de língua materna assumem o compromisso de oferecer um ensino linguístico de qualidade aos seus alunos e de responder por uma parcela razoável de solução dos problemas educacionais no que diz respeito ao domínio de linguagem.

Isso impõe à educação inicial e à continuada desse profissional um quesito fundamental: preparar-se para saber lidar com as necessidades do aprendiz, de sorte a acompanhar as mudanças sociais.

No entanto, considerando os índices de analfabetismo apresentados pelo INAF, podemos afirmar que os Cursos de Letras, em geral, não estão conseguindo assegurar uma formação adequada e sólida a esses profissionais.

Também dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE – revelam, ao avaliar o sistema de ensino superior, focalizando as habilidades e competências dos estudantes em relação à leitura e à escrita,

¹ Dados obtidos no site do Instituto Paulo Montenegro – www.ipm.org.br – em 20 de agosto de 2009.

² Posteriormente foi publicada pela imprensa local outra pesquisa, realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, indicando queda no analfabetismo (www1.folha.uol.com.br. Acesso em 23 de abril de 2011).

que parte dos professores sai do curso sem saber ler e escrever com proficiência.

Essa realidade ressalta o desafio que os cursos superiores deveriam assumir para formar profissionais competentes e, sobretudo, comprometidos com a sociedade em que vivem.

Diante disso, dispusemo-nos a investigar e refletir sobre o Curso de Letras, uma vez que ele forma professores, habilitando-os para se inserirem no mercado de trabalho, na medida em que lhes concede um diploma de graduado, tornando-os, pois, aptos a ministrar aulas na Educação Básica.

Feita essa escolha, circunscrevemos o tema da presente dissertação à *Formação do professor de Língua Portuguesa* e tomamos como objeto de estudo o Curso de Letras de uma universidade particular do interior de São Paulo³ que durante vinte e um anos formou profissionais para atuar na área de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira, e há oito anos, vem formando profissionais apenas para o ensino de Português como língua materna.

Há inúmeras discussões acerca da disciplina intitulada *Língua Portuguesa*, seja no ensino básico, seja no ensino superior, na tentativa de melhorar a qualidade de ensino e assim formar indivíduos linguisticamente competentes, objetivo central dessa disciplina. No entanto, observamos, ainda, que em algumas escolas privilegia-se o estudo da gramática prescritiva, o que, por si só, não desenvolve a competência comunicativa do aprendente.

Em vista disso, julgamos relevante uma Educação Linguística⁴, já que ela pressupõe uma prática complementar àquela centrada na metalinguagem, ao assumir que o processo de ensino e aprendizagem visa a, como diz Bechara (2006), tornar o indivíduo um poliglota na sua própria língua, o que significa ser capaz de utilizar a língua, em sintonia com diferentes contextos, em suas modalidades e variações. Por esse motivo, a EL passou a merecer atenção não só de linguístas, mas também de pedagogos e demais profissionais da educação que se preocupam, de alguma forma, com a linguagem, exatamente por se valer de uma prática que possibilita a interação entre indivíduos para o exercício da cidadania.

³ Por questões éticas, prevalece, nesse trabalho, o anonimato em relação à instituição de ensino superior selecionada para análise do Curso de Letras.

⁴ A partir de agora será denominada EL em toda a extensão do trabalho.

Nessa investigação, tendo em vista as orientações da EL, procuramos analisar o Curso de Letras selecionado, buscando verificar em que medida procedimentos da EL estão fazendo parte da formação dos profissionais. Acreditamos que, no caso de haver recebido uma formação adequada, o professor estará apto, quando estiver no exercício do magistério, para promover uma educação diferenciada a seus alunos. Essa reflexão sobre a importância da formação do professor torna-se importante, já que há uma inegável relação entre o sucesso em ministrar a disciplina Português e o profissional que a leciona.

Sabemos que a *Formação do Professor de Língua Portuguesa* se constitui em uma das principais temáticas em simpósios e congressos, mas ainda pouco se fala em EL, o que torna essa perspectiva mais instigante. Mas, atingir nossos objetivos nacionalmente seria impossível numa pesquisa individual e de mestrado, daí optarmos por uma delimitação, estudando a problemática numa universidade apenas, com o intuito de avançar nos estudos e, quiçá, desenvolvê-lo de forma mais abrangente em pesquisa futura. De qualquer forma, trata-se de uma pesquisa que traz reflexões sobre a importância de se formar professor, sobretudo, de Língua Portuguesa sob o foco da EL.

Feitas essas considerações, destacamos a seguir os questionamentos que nortearam essa pesquisa:

- O Curso de Letras da instituição de ensino superior aqui estudada forma professores de Língua Portuguesa que dominam a oralidade, a leitura, a escrita, o léxico e a gramática?
- Os egressos do Curso de Letras dessa universidade foram preparados para ensinar a oralidade, a leitura, a escrita, o léxico e a gramática nas escolas e formar políglotas na sua própria língua como pressupõe a EL?
- A separação das licenciaturas contribui para a formação de professores de Língua Portuguesa de acordo com os preceitos da EL?

Para responder a essas indagações, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

- Investigar se o Curso de Letras auxilia os egressos a ensinar a oralidade, a leitura, a escrita, o léxico e a gramática nas escolas de Educação Básica de maneira a contribuir para a formação do usuário linguisticamente competente como pressupõe a EL;
- Conhecer a estrutura pedagógica e curricular do Curso de Letras antes e depois da separação das licenciaturas e verificar se oferecem uma formação aos professores de Língua Portuguesa condizente com os preceitos da EL.

Com vistas a responder às perguntas da pesquisa e a atingir os objetivos do estudo, a dissertação apresenta a seguinte estrutura composicional:

O capítulo I apresenta o conceito de EL, suas bases e finalidade. Nele são relacionados os conceitos de Língua e Linguagem, oralidade e escrita, leitura e escrita, letramento, texto, gêneros textuais, que correspondem aos aspectos linguísticos, aos conceitos de situação didática, contrato didático, transposição didática, obstáculo epistemológico, dialética ferramenta-objeto, registros de representação, campos conceituais e engenharia didática, que correspondem aos aspectos pedagógicos, os quais unidos formam as bases da EL. Para a constituição desse primeiro capítulo foram utilizados alguns autores que oferecem um sólido embasamento teórico. São eles: Bechara (2006), Antunes (2005) e (2007), Travaglia (2003), Palma et al (2008), Bakhtin (1992), Geraldi (2006), Koch (2003) e (2004), entre outros.

O capítulo II expõe conceitos referentes à formação de professores, mais especificamente de Língua Portuguesa. Nele é ressaltada a importância do letramento e da formação do professor reflexivo para a efetiva melhoria na qualidade de ensino de acordo com os preceitos da EL. Para tanto, foram considerados os escritos dos seguintes autores: Alarcão (1996), Rios (2006), Brito (2006), Bechara (2006), Travaglia (2003), Antunes (2007), Palma et al (2008), Guedes (2006), Soares (2005), entre outros.

O capítulo III descreve as especificidades da Pesquisa Qualitativa de caráter exploratório, metodologia utilizada para a realização deste trabalho. Além disso, ele contextualiza a pesquisa, explicitando os participantes, os instrumentos para a coleta de dados e os procedimentos de análise.

O capítulo IV apresenta a análise de dados e os resultados obtidos em duas etapas. Na primeira, são analisados os documentos institucionais do Curso de Letras aqui estudado. Na segunda etapa, são consideradas as afirmações da coordenação do Curso em pauta e das professoras egressas dele.

Após a estruturação desses quatro capítulos, são apresentadas as considerações finais, em que são respondidos os questionamentos que nortearam a presente pesquisa. Em seguida, são expostas as referências bibliográficas, e anexados os documentos que funcionaram como fonte de informação para a análise de dados.

É pertinente ressaltar que a presente pesquisa não tem a pretensão de esgotar todos os dados alcançados, mas sim refletir sobre o Curso de Letras e a formação oferecida ao professor de Língua Portuguesa.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

1.1 Considerações iniciais

Para realizar uma pesquisa sobre o Curso de Letras e a formação do professor de Língua Portuguesa, tema do presente trabalho, optamos por discorrer sobre EL. Afinal, ela contribui para a formação do indivíduo linguisticamente competente.

De acordo com Bechara (2006), podemos dizer que o termo EL não é recente. O que antes era entendido, por professores, linguistas e pedagogos, como um domínio puramente didático, hoje constitui um promissor campo de pesquisa com resultados para a linguística e a educação. Assim, não se trata de um termo recente, mas de uma mudança de significação.

Ainda que a EL possa ser tomada como teoria, preferimos tratá-la como uma abordagem para o ensino de Língua Portuguesa, já que articula aspectos linguísticos e pedagógicos, por vezes, calcados em teorias vigentes, como será visto neste primeiro capítulo da dissertação.

Em linhas gerais, serão apresentados conceitos de língua, linguagem, oralidade, leitura, escrita, letramento e gêneros textuais, referentes a aspectos linguísticos, bem como ligados a conceitos da área pedagógica, relacionados a situações didáticas, como contrato didático, transposição didática, obstáculo epistemológico, dialética ferramenta-objeto, registro de representação, campos conceituais e engenharia didática.

Para discorrer sobre EL, em seu sentido amplo, recorreremos a Travaglia (2003), Bechara (2006), Antunes (2007), Maranhão (2002) e Palma et al (2008). Eles ressaltam a necessidade de uma educação de base linguística para o efetivo ensino e aprendizagem de língua materna, que se inicia nas escolas e se estende até a universidade.

1.2 EL: conceito e finalidade

Sabemos que a língua e a linguagem são elementos essenciais para a vida em sociedade. São elas que possibilitam a comunicação eficiente, isto é, a interação entre indivíduos. Assim, para vivermos em uma sociedade regida pela escrita, é fundamental sermos usuários linguisticamente competentes.

Ressaltamos que o objetivo da escola, no que se refere à língua e à linguagem, é formar cidadãos capazes de se expressar, oralmente e por escrito, de maneira adequada e competente, a fim de que possam se inserir e atuar na sociedade em que vivem, transformando-a. A EL pode contribuir para isso.

Segundo Travaglia (2003, p. 26), a EL deve ser entendida como

o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzirem textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito (s) de sentido pretendido (s).

Dessa forma, ela possibilita o desenvolvimento do que a linguística chama de competência comunicativa, ou seja, a capacidade de utilizar o maior número possível de recursos da língua a fim de interagir de maneira adequada em cada situação comunicativa.

O bom usuário da língua, portanto, é aquele que sabe usar, de modo adequado, os recursos disponíveis para a construção de textos apropriados aos objetivos comunicativos pretendidos em cada situação específica de interação.

Para Bechara (2006, p. 13-14), esse bom usuário é aquele capaz de usar a sua língua em diferentes variedades, porque

é um poliglota na sua própria língua, à medida que dispõe da sua modalidade lingüística e está à altura de descodificar mais algumas outras modalidades lingüísticas com as quais entra em contacto, quer aquela utilizada pelas pessoas culturalmente inferiores a ele, como aquelas a serviço das pessoas culturalmente superiores a ele.

Cumpramos salientar a existência da EL informal e da EL formal. A primeira é promovida pela família de maneira não-sistematizada, em razão da criança,

desde muito cedo, ter contato com sua língua materna e aprender a utilizá-la de forma natural. Já a segunda é promovida pela escola, portanto, de maneira sistemática, com a finalidade de desenvolver as habilidades de fala, escuta, leitura e escrita.

Admitindo, pois, essa dupla forma de aprendizado, o propósito da EL é contribuir para tornar os indivíduos mais competentes, valendo-se de seu saber informal e formal, para participar ativamente da vida em sociedade. Bem por isso, ela trabalha com instruções de sentido e com tipos de recursos tanto da modalidade oral quanto da escrita.

É importante destacar que a EL, além de ser um processo de ensino e aprendizagem, que visa a tornar o indivíduo um cidadão capaz de utilizar a língua materna nas mais diversas esferas da vida, apresenta-se ainda como uma área de pesquisa em relação ao ensino de língua. Por isso, como lembra Palma et al (2008), possui bases linguísticas e pedagógicas.

1.3 EL: bases linguísticas e pedagógicas

Como já mencionado, a EL articula conhecimentos específicos de Língua Portuguesa e conhecimentos pedagógicos.

No que se refere aos aspectos linguísticos, podemos afirmar que a EL tem como referência teorias da Ciência Linguística Cognitivo-Funcional e da Linguística Textual, ou seja, teorias que consideram o discurso e a linguagem como formas de ação e interação. Há, portanto, conceitos de língua, linguagem, oralidade, leitura, escrita, texto, letramento e gêneros textuais pautados nessa perspectiva.

Já no que concerne aos aspectos pedagógicos⁵, a EL fundamenta-se em conceitos referentes à situação didática, contrato didático, transposição didática, noção de obstáculo epistemológico, registros de representação, teoria dos campos conceituais e engenharia didática. Segundo Palma et al (2008) eles foram propostos por especialistas da Educação Matemática e transpostos para a discussão do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

⁵ Nesse trabalho, considerando os objetivos pretendidos, privilegiamos os aspectos linguísticos e não os pedagógicos. Por isso, esses segundos serão simplesmente citados enquanto que os primeiros serão mais explorados. Não que um tenha maior relevância que o outro, mas se trata de uma questão de foco.

Enfatizam os estudiosos a necessidade de haver uma articulação harmoniosa entre conhecimentos linguísticos e conhecimentos pedagógicos para que a EL se efetive.

Considerando essa necessidade de articulação, Figueiredo (2004) destaca quatro dimensões em que a EL deve se processar para a efetiva formação do usuário linguisticamente competente: a *pedagogia do oral*, a *pedagogia da leitura*, a *pedagogia da escrita* e a *pedagogia do léxico e da gramática*.

Para que haja essa articulação e também o processamento da EL, a partir das quatro dimensões mencionadas, acreditamos ser importante discutir a formação do professor, assunto tratado no próximo capítulo. Nele, essas quatro dimensões são retomadas no tópico referente ao ensino de Língua Portuguesa. Antes, porém, nos parece fundamental tratar de aspectos linguísticos e pedagógicos.

1.3.1 A EL e seus aspectos linguísticos

Como já mencionado, a EL constitui-se com o desenvolvimento das habilidades de ler, escrever, falar e escutar, aspectos que, há anos, são ditos como objetivos das escolas de Educação Básica, embora isso nem sempre tenha acontecido. Com efeito, observamos altos índices de analfabetismo e baixo grau de letramento, já que algumas escolas não ensinam ler e escrever tampouco falar e escutar.

Entretanto, o trabalho das habilidades mencionadas, na perspectiva do texto, do letramento e dos gêneros textuais, pode, a nosso ver, contribuir significativamente para tornar o indivíduo um usuário competente, um poliglota em sua própria língua. Dessa forma, o ensino de língua na escola pode propiciar condições para o desenvolvimento pleno de uma educação linguística.

Dado que há considerável preocupação por parte dos pesquisadores de EL em saber como se processa o uso da língua, acreditamos ser pertinente refletir sobre essas questões na perspectiva do ensino.

Desse modo, neste tópico, destacamos algumas teorias acerca da língua e da linguagem, relacionando-as à EL e posteriormente ao ensino de Língua Portuguesa.

1.3.1.1 Língua e Linguagem

Ao se realizar uma pesquisa sobre formação de professores e sobre EL, consideramos relevante discutir sobre as concepções de língua e linguagem, já que elas norteiam e direcionam todo o trabalho do professor em sala de aula. Essas concepções são aqui apresentadas de acordo com os estudos de Bakhtin (1992), Koch (2004) e Geraldi (2006).

A língua, segundo Bakhtin (1992, p. 79), é a expressão das relações e das lutas sociais que ela, ao mesmo tempo, veicula e sofre seus efeitos, servindo, portanto, de instrumento e de material. Assim, “a língua é o produto de uma criação coletiva, um fenômeno social”, que muda ininterruptamente.

É, portanto, um fato social, cuja existência se funda nas necessidades de comunicação e, mais que isso, de interação entre indivíduos socialmente determinados.

Pode ser entendida como um sistema de signos linguísticos presentes em uma comunidade, mas não um sistema estático, razão pela qual não se apresenta apenas como um sistema de formas normativas, uma vez que é viva, dinâmica e possui funções sociais, sendo, pois, inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida.

A esse respeito, Geraldi (2006, p. 42) ressalta que a língua “só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução”. Ele evidencia que as regras desse jogo só podem ser estabelecidas no interior de seu funcionamento.

A linguagem, como a língua, no decorrer da história, foi concebida de maneiras distintas. Hoje são propostas concepções diversas para a linguagem, considerando diferentes momentos históricos. Com base em Koch (2004), apresentamos as três concepções: a primeira, mais antiga, concebe a linguagem como representação do mundo e do pensamento, ou seja, como um espelho da realidade; a segunda, como um instrumento de comunicação, ou

seja, como apenas uma ferramenta; e a terceira defende a linguagem como forma de ação e interação.

Essas três concepções de linguagem são, respectivamente, tributárias de três grandes vertentes de estudos linguísticos, tais como a gramática tradicional (a linguagem como expressão do pensamento), o estruturalismo (a linguagem como instrumento de comunicação) e a linguística da enunciação (a linguagem como forma de interação).

Considerando os escritos de Koch (2004) e também de Geraldi (2006), podemos afirmar que a primeira concepção compreende a linguagem como *expressão do pensamento*, apontando para a conclusão de que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam. A segunda, que concebe a linguagem como *instrumento de comunicação*, aponta para a conclusão de que a língua é um código fechado, um conjunto de signos linguísticos combinados, segundo algumas regras, destinado à transmissão de mensagens de um emissor para um receptor, o que, de certa forma, mostra que tanto o sujeito-falante, quanto o receptor são ignorados, importando basicamente a mensagem pronta e acabada. Já a terceira entende a linguagem como *forma de interação*. Aqui ela é muito mais que transmissão de informações, é ação, é o próprio lugar da interação humana, logo, da troca, do diálogo, em que há a presença de múltiplas vozes, múltiplos discursos.

Bakhtin critica a primeira e a segunda concepção de linguagem, caracterizando a primeira como “subjetivismo idealista” e a segunda como “objetivismo abstrato”, propondo, assim, a necessidade de se considerar a terceira concepção.

Essa terceira concepção revela que a linguagem não se restringe a uma mera representação do mundo e do pensamento e nem a um simples instrumento pelo qual um emissor comunica a um receptor determinadas mensagens. A linguagem é mais que espelho e instrumento, pois, por meio dela, ocorrem formas de ação e interação entre indivíduos, seres que atuam constantemente na sociedade.

Koch (2004, p. 7), ao focalizar a linguagem como interação entre indivíduos, acrescenta que é ela que

possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes.

Evidentemente, para que a EL seja desenvolvida em sala de aula, faz-se necessária a concepção proposta por Bakhtin, ou seja, a terceira concepção de linguagem, para que a escola não esteja formando apenas decodificadores, mas também sujeitos capazes de interagir com os outros.

Vale lembrar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), aqui entendidos como diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa, aderem a uma concepção interacionista de linguagem, visto que visam à formação de cidadãos críticos e participativos em uma sociedade que é regida por meio da linguagem. Eles postulam que

Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vistas, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 19).

Assim, dizemos que língua é um sistema de signos lingüísticos com regras combinatórias por meio do qual uma comunidade se expressa, e a linguagem, por sua vez, é a capacidade dos indivíduos de se comunicar por meio dos recursos da língua.

Em síntese, podemos dizer que a linguagem, que compreende um campo simbólico mais amplo que a língua, é uma atividade entre indivíduos. Portanto, é uma prática social que se constrói na relação e no diálogo permanente. Assim como a língua, a linguagem, em particular, na escola, ocorre por meio do uso que os indivíduos fazem, sobretudo, de duas modalidades da língua: a oral e a escrita.

1.3.1.2 Oralidade e escrita: modalidades lingüísticas

Considerando que a interação verbal ocorre por meio da oralidade e da escrita, duas modalidades da língua, e que a EL se vale dessas duas

modalidades, expomos a seguir aspectos sobre elas que nos parece relevantes.

Na sociedade, em geral, e mesmo na escola, a maioria das pessoas acredita na supremacia da escrita em relação à fala, conceituando a primeira como modalidade complexa e a segunda como o próprio lugar do caos e da desordem. Trata-se de um equívoco, pois tanto a fala quanto a escrita são planejadas e organizadas, e o que diferencia uma da outra são as condições de produção, a situação comunicativa e a estruturação.

Esse equívoco é claramente desfeito como mostram, com propriedade, as palavras de Marcuschi (2003, p. 17):

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas lingüísticos [...]. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínio abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante.

Sem dúvida, a modalidade oral e a escrita diferenciam-se em alguns aspectos e assemelham-se em outros, mantendo entre si uma relação de contínuo, e não de oposição, da mesma forma que não existe uma variedade da língua que seja superior ou inferior a outra(s). O que as diferencia são suas especificidades, seus usos e funções.

No caso da escrita, Marcuschi (2003, p.26) assim a caracteriza:

Um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros. [...] Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras.

No que concerne à oralidade, convém lembrar que tem primazia cronológica em comparação à escrita, visto que há ainda muitos povos que não têm escrita, atendo-se à sua tradição oral. No entanto, na escola ela se faz ainda muito presente em interações de usos informais.

Em relação à oralidade o mesmo autor enfatiza que

a fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo ainda uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica. (p. 25)

Logo, o texto oral, assim como o texto escrito, constitui-se de diversos elementos que o organizam, o estruturam, tornando um aglomerado de palavras num texto.

Observamos que o texto falado diferencia-se do escrito por se apresentar em processo de construção no momento da fala, ou seja, por se efetivar no exato momento da interação, deixando à mostra no fluxo discursivo, descontinuidades, devido a fatores cognitivos e interativos que se justificam por questões pragmáticas (KOCH, 2004). Dessa forma, a oralidade apresenta características sintáticas específicas em relação à escrita, porém, tem como base a sintaxe geral da língua.

Cumprе salientar que no texto falado o locutor não é o único responsável pelo seu discurso, dividindo essa responsabilidade com os seus interlocutores, os quais são considerados co-produtores, por ser essa uma atividade de interação face a face. Em favor dessa interação, a autora ressalta que o produtor do texto oral muitas vezes apresenta falsos começos, anacolutos, orações truncadas, repetições, paráfrases, entre outros, o que gera uma aparente desestruturação do texto falado.

Cabe ressaltar que tanto a fala quanto a escrita são contextualizadas, planejadas, organizadas, coesas e coerentes, o que as coloca como modalidades que se assemelham pelas suas especificidades.

Vale lembrar que a EL visa aumentar o desempenho linguístico dos indivíduos, quer na modalidade oral quer na escrita, tornando-os bons usuários da língua materna, na medida em que aprendem a se comunicar oralmente ou por escrito. Para tanto, é fundamental a prática da leitura e da escrita.

1.3.1.3 Leitura e escrita: práticas indissociáveis

Considerando a leitura e a escrita como habilidades necessárias para a inserção e participação crítica do indivíduo na sociedade moderna, o que é possível por meio de uma comunicação eficiente, torna-se relevante focalizá-las neste ponto do trabalho. Dessa maneira, são destacados abaixo alguns conceitos e aspectos a elas relacionados.

Com base nas afirmações de Geraldi (2006, p. 91), entendemos por leitura “um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita”.

Pautando-nos em uma concepção interacionista de língua e linguagem, podemos conceituar leitura como uma atividade complexa de produção de sentido. Atividade porque depende da participação ativa do leitor. Complexa porque requer que ele mobilize uma série de estratégias para a construção dos sentidos do texto.

Assim, ler é atuar sobre o material escrito, dialogando com ele, a fim de estabelecer sentido. Isso significa que o leitor pode produzir uma pluralidade de sentidos, mas não qualquer um, pois eles são construídos por meio das pistas que o texto oferece. Assim, o sentido é múltiplo, mas não aleatório, passível de ser inventado pelo leitor.

Nessa perspectiva, podemos dizer que a leitura implica reinvenções do leitor, mas até o ponto em que ele consiga justificá-las. Não se trata, também, de se chegar a um sentido autorizado por determinada autoridade, pois, nesse caso, a leitura seria considerada apenas um mero exercício de decodificação⁶. Trata-se, sim, de uma atividade social, uma vez que envolve os contextos de produção e de recepção, já que há interação do leitor com o autor por meio do texto.

Conforme Mari & Mendes (2007), o texto permite conjugar dois espaços fundamentais: determinações e estratégias. Qualquer texto deve ter uma parte de seu sentido previamente determinado e outra para as estratégias do leitor, em que o sentido é desenhado por meio das experiências de quem lê.

⁶ Embora as teorias atuais não mencionem a leitura como decodificação, percebemos, ainda, em algumas escolas, o ensino da leitura por meio, unicamente, da decodificação, ignorando o seu caráter dialógico de produção de sentido.

De fato, o produto da leitura se realiza não só com base nos elementos linguísticos, presentes na superfície textual, mas também requer um vasto conjunto de saberes extralinguísticos do leitor para atribuir sentidos pertinentes, ao texto.

Assim como a leitura, a escrita também se apresenta como uma atividade interativa que abrange inúmeros elementos. O ato de escrever implica agir sobre o mundo, apropriando-se de um vasto conjunto de capacidades linguísticas e psicológicas, a fim de expressar, de maneira adequada, significados a um ou mais leitores.

Essa complexidade da escrita é ressaltada por Antunes (2005) que a conceitua como uma atividade de interação, cooperação e contextualização. Ela também a descreve como uma atividade necessariamente textual, tematicamente orientada e intencionalmente definida, que envolve, além de especificidades linguísticas, outras pragmáticas. Acrescenta ainda que ela se manifesta em gêneros particulares de textos, retoma outros textos e mantém uma relação de interdependência com a leitura.

Primeiramente, a escrita é concebida como uma *atividade interativa* por considerar que sempre se escreve com a finalidade de agir sobre o outro, havendo, portanto, interlocutor(es) específico(s) ou potencia(is), leitores a quem a produção se destina. Essa “vinculação” com o outro torna a escrita uma *atividade cooperativa*, já que as pistas ou marcas deixadas pelo autor vão exigir a colaboração de outros sujeitos que, de forma “colaborativa”, agem para que um sentido adequado se estabeleça.

Além disso, apresenta-se como uma *atividade contextualizada*, uma vez que envolve sujeitos, autor e leitores, que se situam em um determinado tempo e espaço, ou seja, em contextos, de alguma forma diversos, mas que interferem na produção e na recepção. São as condições de produção contextuais que determinam as escolhas linguísticas.

A escrita é, ainda, uma *atividade necessariamente textual*, porque a comunicação ocorre, segundo a autora, por meio de textos e não de frases soltas e desconectadas. Por isso, ela é também considerada como uma *atividade tematicamente orientada*, por apresentar nos textos uma ideia central, ou seja, um tema, sobre o qual se expressa algo. Havendo algum desvio do

tema, a interação pode ficar comprometida, comprometendo, também a comunicação.

Diante disso, podemos considerá-la como uma *atividade intencionalmente definida*, pois se escreve sobre determinado tema para cumprir um determinado objetivo. Há sempre uma intenção, uma finalidade por trás do ato de escrever.

É importante mencionar também o conceito da escrita como *atividade que envolve, além de especificidades linguísticas, outras pragmáticas*, visto que são os elementos extralinguísticos que determinam a escolha dos linguísticos.

Essa modalidade da língua é também conceituada como *atividade que se manifesta em gêneros particulares de textos*. Em cada situação específica de interação o texto é produzido com estrutura e estilos diferentes, de acordo com o objetivo pretendido.

Além disso, trata-se de uma *atividade* intertextual, na medida em que *retoma outros textos*, posto que sempre há referências a outras fontes, a outras vozes, fazendo do texto uma retomada direta ou indireta de outros textos.

Por fim, a escrita pode ser vista como *atividade em relação de interdependência com a leitura*, já que quem escreve espera ser lido e quem lê se apropria do que foi escrito. É visível uma complementação no que diz respeito a essas duas habilidades⁷.

A complexidade da escrita é percebida, ainda, quando são destacados os três momentos fundamentais do ato de escrever, que são o planejamento, a escrita (ato de redigir) e a revisão.

Antunes (2005, p. 37-38) diz que

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela decodificação de idéias ou informações, através de sinais gráficos. Supõe etapas de idas e vindas, etapas independentes e intercomplementares, que acontecem desde o planejamento, passando pela escrita, até o momento posterior da revisão e da reescrita.

⁷ Aqui está sendo focalizada a língua escrita, mas sabemos que a língua oral também apresenta essas características, sendo possível argumentar que entre as características mencionadas para a língua escrita estão aquelas que são também encontradas na língua oral, reitera-se aqui a semelhança e a complementaridade entre as duas modalidades.

Dessa forma, ler e escrever são habilidades que tornam o usuário capaz de utilizar a escrita nas mais variadas situações, considerando seus usos, funções e valores sociais. Do uso dessas práticas nasce o letramento.

1.3.1.4 Letramento: práticas sociais

Considerando que, para desenvolver a EL, é necessário promover a inclusão social dos estudantes no mundo da leitura, da escrita e da análise linguística, a fim de torná-los usuários capazes de utilizar a língua materna nas mais diversas situações comunicativas, o conceito de letramento atrela-se ao fator social.

Letramento, em Língua Portuguesa, é uma palavra usada, a partir dos anos 80, no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas. A gênese dessa palavra vem da língua inglesa: *literacy*, que Soares (2001, p. 17) conceitua como

estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

O letramento é entendido como prática social de leitura e escrita, uma vez que focaliza aspectos sócio-históricos da aquisição do sistema escrito por uma sociedade. Por isso, o indivíduo letrado não só sabe ler e escrever, mas também consegue exercer práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive. Dessa maneira, ser letrado significa ser capaz de usar a escrita com propósitos, finalidades, considerando, sempre, sua função e seus valores sociais.

Tanto Kleiman (1995) quanto Soares (2001) ressaltam a importância de distinguir letramento de alfabetização. Elas caracterizam o letramento como prática social que envolve as habilidades de leitura e escrita e a alfabetização como processo individual de sistematização da modalidade escrita em um processo de ensino e aprendizagem.

Isso nos faculta dizer, retomando o índice do INAF, mencionado na Introdução, que existem muitos analfabetos, mas não iletrados, uma vez que a

sociedade moderna é afetada pela escrita, havendo, pois, pessoas com diferentes níveis de letramento. Por isso mesmo, Tfouni (1995) propõe que se fale em graus de letramento que se dão nas agências de letramento, tais como família e escola, que carregam a responsabilidade de possibilitar ao indivíduo, de forma variável, uma relação significativa com a escrita como prática textual discursiva.

Portanto, o letramento permite o enriquecimento do repertório linguístico para o processamento da EL, a qual se desenvolve por meio de discursos que se materializam em textos orais ou escritos. Afinal, a comunicação se faz por meio deles.

1.3.1.5 Texto: unidade de sentido

Entende-se por texto um todo organizado, portanto, uma unidade de sentido, que se manifesta sob diferentes formas de expressão, na modalidade oral e escrita.

Koch (2003, p. 17) conceitua texto como “o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos”. Desse modo, o texto é considerado constituição histórico-social, por meio do qual sujeitos, de maneira interativa, atuam a fim de que o sentido se estabeleça.

Podemos dizer que o texto é um corpo formado por palavras, selecionadas e combinadas de maneira que tornam um amontoado de sinais gráficos ou sons da língua em um conjunto compreensível de ideias, ou melhor, em uma unidade de sentido. Um texto pode transcrever pensamentos e opiniões, expressar sentimentos, revelar ideologias, podendo até mesmo convencer ou subjugar o leitor.

Marcuschi (2004, p. 24) diferencia texto e discurso, enfatizando que o primeiro “é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual” e o segundo “é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva”.

O texto é entendido como a materialização do discurso. Coloca-se como acontecimento discursivo para o qual convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas. Logo, o texto é entendido como evento comunicativo que ocorre em

uma situação interativa específica, o que permite dizer que se trata de um artefato ou produto.

A função central do texto, de modo geral, não é a informatividade, mas potencializar diferentes efeitos de sentido, o que é possível por meio de um trabalho conjunto entre produtores e leitores em situações reais de uso da língua. Isso não permite conceber textos como estruturas fechadas e acabadas, mas, pelo contrário, tomá-los como sistemas instáveis em estado transitório de adaptação, uma vez que há muitas relações que se completam na situação de uso.

Ainda no que diz respeito ao conceito de texto, podemos dizer que ele é visto como um conjunto de pistas ou marcas deixadas pelo produtor para que o interlocutor, por meio do cotexto, que são os elementos eminentemente linguísticos, e também do contexto, isto é, dos elementos extralinguísticos, construa o sentido, de acordo com suas experiências e conhecimentos prévios.

Considerando, pois, que o texto se constitui num evento comunicativo que envolve aspectos linguísticos e extralinguísticos, podemos perceber o contexto como elemento importante para a produção de sentido.

Segundo Koch (2003), o contexto, em linhas gerais, pode ser entendido como todo conhecimento que os interlocutores carregam consigo na interação.

Assim sendo, a compreensão do texto é uma atividade complexa, uma vez que a produção de sentidos vai muito além dos elementos linguísticos presentes na superfície textual e da forma como eles estão organizados. É preciso mobilizar diversos saberes, que são aplicados ao texto, a fim de contribuírem para a sua interpretabilidade.

Dessa forma, o sentido de um texto só é construído a partir da interação entre texto e sujeito, já que o homem, como bem lembra a autora, é um “caçador de sentidos”, que realiza um trabalho ativo para chegar à compreensão. Ele lança mão de pressupostos, relações intertextuais, ambiguidades, ironias, inferências, expressões figuradas, opiniões e intenções, num processo ativo de interação para se conferir a ele o estatuto de unidade de sentido.

Para tanto, é necessário que o sujeito recorra a vários tipos de conhecimento, tais como conhecimento linguístico, conhecimento textual,

conhecimento de mundo, entre outros. É a partir desses conhecimentos que o sentido vai se estabelecendo.

Kleiman (1989, p. 13) ressalta que o conhecimento prévio que o leitor utiliza é determinante no processo de compreensão de um texto. Ela afirma que

o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo.

É evidente que o leitor-caçador de sentidos compreenderá um texto se conhecer a língua em questão, se souber distinguir as diferentes estruturas textuais e ainda se ativar seu conhecimento de mundo, relacionando-o ao texto lido, já que se trata de um objeto aberto. É nesse espaço aberto que o leitor entra com todo seu conhecimento, realizando inferências, valendo-se de pressupostos, de outros textos etc., a fim de levantar suas hipóteses interpretativas.

Em síntese, o texto é um evento comunicativo em que sujeitos envolvidos interagem para que o sentido se estabeleça. Uma das estratégias para a produção de sentido é a diferenciação de gêneros textuais.

1.3.1.6 Gêneros: produção textual com função social

Inicialmente, assinalamos a divergência de posição entre a Análise do Discurso e a Linguística Textual no que se refere à forma de tratar texto e discurso. Para a Análise do Discurso, os indivíduos interagem por discursos materializados em textos de diferentes gêneros e para a Linguística Textual, referencial de base nesta pesquisa, os indivíduos se comunicam por textos expressos em diferentes gêneros⁸.

⁸ Se nos pautarmos por produções do fim do século XX, como, por exemplo, o livro *Análise de Textos de Comunicação*, de Dominique Maingueneau, publicado na França em 1998 e no Brasil pela Cortez em 2001, percebemos que a linha divisória entre texto e discurso já começa a se tornar menos clara.

Seja como for, buscamos em Bakhtin (1997) o conceito de gêneros discursivos ou textuais, presentes nas duas manifestações teóricas, para dizer que são entendidos como enunciados relativamente estáveis determinados socialmente. Eles surgem da necessidade comunicativa, isto é, a favor da interação por meio da linguagem, seja ela na modalidade oral, seja na escrita.

Sendo assim, os gêneros textuais são fenômenos históricos ligados à vida social e cultural, portanto, fruto de um trabalho coletivo, e não individual, que visa a organizar e ordenar a vida em sociedade por meio da linguagem, nas modalidades oral ou escrita, formal ou informal, dependendo da situação comunicativa. Assim, existe uma infinidade de gêneros como os editoriais, artigos, notícias, telefonemas, telegramas, cartas, entre outros.

Os gêneros textuais possuem uma função social, por serem enunciados, relativamente estáveis, que estão ligados às práticas sociais, pois, afinal, as pessoas interagem por meio deles.

Schneuwly (2004) defende a tese, como ele mesmo afirma, de que o gênero é um instrumento semiótico complexo e que se concretiza em uma forma de linguagem que permite a produção e compreensão de textos. O autor acrescenta a essa tese, ao citar Bakhtin (1997), a ideia de que os gêneros funcionam como modelos comunicativos, como parâmetros que guiam a ação, o que resulta em certa economia linguística. É o que observamos nas palavras abaixo:

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos que construir cada um dos nossos enunciados, a comunicação verbal seria impossível [...] são os gêneros que podem ser identificados às formações sócio discursivas das sociedades. (BAKHTIN, 1997, p. 302)

Por isso, o autor apresenta, ainda pautando-se em Bakhtin, as especificidades dos gêneros, destacando os três elementos que os caracterizam: conteúdo temático, estilo e forma composicional, que fazem deles enunciados relativamente estáveis.

Cabe ressaltar que há distinção entre gêneros textuais e tipos, uma vez que os primeiros são definidos e determinados pela função social, priorizando a língua em uso efetivo; já os segundos são definidos pela sua forma, ou seja,

pelo seu viés teórico, visível nas sequências narrativas, descritivas, injuntivas, expositivas e argumentativas.

De acordo com Marcuschi (2005, p. 27), os tipos se realizam dentro dos gêneros textuais. Ele ressalta que

os gêneros são uma espécie de armadura comunicativa geral preenchida por seqüências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas mas relacionadas entre si. Quando se nomeia um certo texto como “narrativo”, “descritivo” ou “argumentativo”, não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de seqüência de base.

Logo, é relevante que o ensino de língua e linguagem seja efetivado a partir de gêneros e não de tipos textuais, pois quando se privilegia o ensino de gênero se está trabalhando com os tipos textuais. Além disso, a leitura e a escrita são vistas como atividades com função social, e não como tarefas mecânicas.

Dolz & Schneuwly (2004, p. 57) afirmam que os gêneros textuais “devem constituir os ingredientes de base do trabalho, pois, sem os gêneros, não há comunicação e, logo, não há trabalho sobre a comunicação”.

Dessa forma, os gêneros textuais constituem instrumentos e material de trabalho necessário e inesgotável para o ensino da textualidade, aspecto fundamental para o desenvolvimento da EL, e que, portanto, merece nossa atenção.

1.3.1.7 Textualidade

Beaugrande (1997) define a textualidade como a capacidade que o homem tem de textualizar, o que envolve sete fatores: *coesão* (relações de referenciação e conexão existentes na superfície linguística), *coerência* (processo de construção do sentido mais global de um texto), *intencionalidade* (intenções de quem produz o texto), *aceitabilidade* (aceitação do que é dito como argumento de legitimidade), *informatividade* (informações novas que todo texto necessita trazer), *intertextualidade* (relações existentes entre textos, já que todo texto é sempre tributário de outro (s)) e *situacionalidade* (remissão a modelos situacionais, a contexto de produção).

Pautando-nos em Beaugrande (1997, p. 9-10), discorreremos sobre esses fatores da seguinte maneira:

- A *coesão* refere-se à conexão entre palavras e frases que compõem um texto. É, em outras palavras, o fator responsável pela organização do texto no tocante à sua superficialização, linearização ou sequencialização. A *coesão* contribui para a coerência, uma vez que a superfície textual bem formada possibilita que o sentido global seja construído. Por isso, a coerência mantém visíveis ligações com as determinações da coesão.
- A *coerência* é o fator responsável pela constituição do texto como uma unidade de sentido decorrente da compatibilidade existente entre a rede de relações postas em jogo no mundo textual e no mundo real. A coerência tem a ver com a continuidade do texto a partir de conhecimentos do produtor, ativados por expressões linguísticas.
- A noção de *intencionalidade* se refere ao modo pelo qual os textos são constituídos e usados por seus produtores, a fim de propiciar-lhes a realização das intenções, fato esse que depende, de modo geral, da aceitabilidade por parte daquele a quem o texto se destina. A *intencionalidade*, portanto, diz respeito à intenção representada no texto por meio das formas linguísticas.
- A *aceitabilidade* refere-se à aceitação do texto do outro como coerente, o que implica a construção do sentido pelo leitor. É um fator ligado ao princípio de cooperação, em que o leitor-caçador de sentidos se dispõe a entrar no jogo, aceitando o que o produtor do texto afirma a fim de interpretá-lo.
- A *informatividade* diz respeito à exigência de um texto constituir-se sob o equilíbrio de informações novas e antigas. Evidencia a dosagem no texto de informações previsíveis e imprevisíveis, permitindo que o leitor calcule o sentido de acordo com essas informações.
- A *intertextualidade* diz respeito ao conhecimento que se tem de outros textos que, direta ou indiretamente, interferem na produção de um texto. É, portanto, a relação existente entre os textos, em que um retoma o

outro seja para manter, seja para alterar seu sentido. É necessário que o leitor perceba essa relação intertextual, pois ela contribui efetivamente para a construção do sentido.

- A *situacionalidade* refere-se à adequação do texto à situação sócio-comunicativo-interacional. A *situação* interfere na produção textual e na sua interpretação, já que saber algo sobre a situação comunicativa é ter referências a mais sobre o texto a ser interpretado.

Expostos os aspectos linguísticos, seguem-se os aspectos pedagógicos da EL.

1.3.2 A EL e seus aspectos pedagógicos

Expostos os aspectos linguísticos, consideramos relevante descrever, mesmo que de maneira breve, os aspectos pedagógicos, afinal, ambos constituem as bases da EL. Assim, nesse tópico, são apresentados os conceitos de situação didática, contrato didático, transposição didática, obstáculo epistemológico, dialética ferramenta-objeto, registros de representação, campos conceituais e engenharia didática⁹.

Brousseau (apud MACHADO et al, 2002) afirma que a *situação didática* é entendida como um conjunto de relações estabelecidas explícita ou implicitamente entre aluno, professor e sistema educativo. Em outras palavras, trata-se do processo de ensino e aprendizagem, com toda a complexidade que ele envolve.

Uma vez que a situação didática apresenta alguns elementos fundamentais como o contrato didático e a transposição didática, consideramos importante conceituá-los como aspectos operativos.

Para o mesmo autor, o *contrato didático* pressupõe um conjunto de regras que determinam de forma explícita e implícita a atuação dos envolvidos na situação didática, prevendo uma prestação de contas entre eles, uma vez que professor e aluno têm tarefas a cumprir, definidas nesse contrato.

⁹ Optamos por trazer para esse tópico conceitos e considerações de autores que, de alguma forma, tratam de aspectos pedagógicos da EL, daí a incidência em citações.

Já a *transposição didática* “centra-se na seleção dos conteúdos que devem constituir os programas escolares” (CHEVALLARD apud MACHADO et al, 2002, p. 16). Essa seleção efetiva-se a partir de adaptações feitas dos saberes científicos do professor, transformando-os em saberes escolares, ou seja, aquilo que pode ser ensinado ao aluno.

Outros conceitos que constituem as bases da EL, no que se refere aos aspectos pedagógicos, porém não mais operativos, e sim cognitivos, são os conceitos de obstáculo epistemológico, dialética ferramenta-objeto, registros de representação e campos conceituais.

Obstáculo epistemológico pode ser conceituado como criações inventadas com o objetivo de facilitar a aprendizagem dos alunos. Funciona como uma espécie de informações, que não favorecem a reflexão, mas sim a memorização (BROUSSEAU apud MACHADO et al, 2002).

Já a *dialética ferramenta-objeto* é entendida como a interação entre os domínios já adquiridos para a construção de novos conhecimentos (MARANHÃO, 2002).

No que se refere ao conceito de *registros de representação*, podemos dizer, considerando os escritos de Palma et al (2008), que são elementos relacionados à organização de situações de aprendizagem. Têm como meta saber, através de registros, como se processa a aprendizagem por meio da aquisição do conhecimento.

Quanto ao quarto e último aspecto cognitivo, os *campos conceituais*, que também fundamentam as bases pedagógicas da EL, os autores afirmam que são fatores cognitivos ligados à aprendizagem. Eles visam a apresentar princípios básicos para o estudo do desenvolvimento e da aprendizagem de competências complexas, pautando-se na ideia de que o conhecimento se desenvolve por meio de interações do indivíduo com situações por ele vivenciadas (FRANCHI, 2002).

Tanto os aspectos pedagógicos operacionais quanto os cognitivos são sustentados pela *engenharia didática*, que se caracteriza como “uma metodologia de pesquisa cuja finalidade é analisar as situações didáticas” (PALMA et al, 2008, p. 231), articulando teoria e prática.

Esses aspectos pedagógicos articulados aos linguísticos, já mencionados, formam a base da EL, que objetiva o ensino de recursos da

língua para desenvolver habilidades que podem tornar o indivíduo um usuário competente, isto é, capaz de utilizar a língua materna em situações comunicativas específicas.

Feitas essas observações, passamos, no próximo item, a uma reflexão acerca do ensino de Língua Portuguesa nas escolas de acordo com as propostas da EL.

1.4 A EL e o ensino de Língua Portuguesa

Para promover a cultura integral dos educandos, o ensino de Língua Portuguesa, centrado na EL, objetiva, como já dito, tornar o aluno um poliglota na sua própria língua, o que é possível a partir de um conjunto de fatores calcados numa concepção interacionista de língua e linguagem.

Geraldi (2006) afirma que o ensino de Língua Portuguesa deve centrar-se em três práticas: leitura, escrita e análise linguística de textos. Por isso, é fundamental impulsionar o ensino da língua materna nas escolas com o estudo da variação linguística, a prática da reflexão linguística sistemática e consciente por meio da pesquisa, do desenvolvimento constante das habilidades de leitura e escrita, aliadas também à oralidade e ao estudo dos gêneros textuais.

Aliando as considerações de Geraldi às de Travaglia (2003) e Antunes (2007) encontramos terreno fértil para refletir sobre subsídios relevantes nas quatro dimensões, já mencionadas da EL: *pedagogia do oral, pedagogia da leitura, pedagogia da escrita e pedagogia do léxico e da gramática*.

1.4.1 A pedagogia do oral

Embora a fala seja uma atividade social mais corrente que a escrita, algumas instituições de ensino, normalmente, deixam de transformá-la em objeto de estudo. Há, dessa forma, uma ausência na atenção dada à modalidade oral no ambiente escolar.

Não se pode incorrer no erro de considerar que a fala, por já ser dominada pelos sujeitos e utilizada de forma intensa, não necessite ser trabalhada em sala de aula.

Marcuschi (2003) lembra que a língua falada não recebe o devido tratamento, sendo explorada com a finalidade de construções gramaticais, ignorando-se a relação oralidade/escrita e suas particularidades. Além disso, algumas escolas privilegiam exercícios que visam à oralização da escrita, chegando aos textos escritos sem refletir a respeito da produção falada, o que ilustra que o ensino do oral nem sempre acontece.

Nesse sentido, a passagem de um texto oral para um texto escrito não deve ser entendida como a passagem do caos para a ordem, mas sim como a passagem de uma ordem para outra ordem. Por essa e outras razões, a oralidade merece atenção por parte das instituições de ensino.

Os alunos precisam reconhecer que, assim como o texto escrito, o texto oral também é pensado, planejado e organizado, diferenciando-se pelo fato dessas atividades serem realizadas no exato momento da enunciação. Quando a escola possibilita o estudo do texto oral, sem dúvida, contribui, de forma objetiva, para a formação de produtores mais proficientes de textos orais.

Para estudar as especificidades do texto oral é necessário colocá-lo em foco. Os processos que o envolvem, quer com o intuito de estudá-lo, quer com o intuito de transformá-lo em texto escrito, são, segundo Marcuschi (2003), a conversação, a transcrição e a retextualização.

A conversação é entendida como a primeira forma de linguagem a que estamos expostos e a única da qual não abdicamos pela vida afora. Dessa forma, a conversação é uma atividade linguística básica que qualquer cidadão tem como prática diária, independente de seu nível sociocultural, sendo, portanto, um evento comunicativo dinâmico, em que interagem dois ou mais interlocutores, havendo alternância entre os papéis de falante e ouvinte. Para produção e sustentação da conversação entre duas pessoas, elas têm de partilhar conhecimentos comuns, caso contrário, a conversação não progride.

A transcrição é a passagem da realização sonora para a forma gráfica, tendo como base alguns procedimentos convencionados¹⁰. É evidente que, ao gravar um texto oral e transcrevê-lo, perdem-se muitos elementos do texto original, como os caracteres extralinguísticos. Por isso, tornam-se necessárias,

¹⁰ Ver as normas de transcrição em Fávero (2002, p. 118-119)

no processo de retextualização, mudanças que não interfiram na natureza do discurso produzido¹¹.

Podemos dizer que a transcrição é útil para muitas áreas de estudos da linguagem oral, seja para análises propriamente ditas, seja para questões de ensino, em que o professor tem por objetivo colocar o aprendente frente aos usos reais da língua. O ato de coletar e transcrever permite que ele tenha contato com a língua oral em uso, refletindo assim sobre os elementos que compõem o texto falado e as atividades de formulação desse texto. Em outras palavras, sobre as especificidades da modalidade oral.

Já a retextualização é a transformação do texto falado para o texto escrito, envolvendo operações que interferem tanto no código quanto no sentido, sendo, pois, um processo complexo. Afinal, trata-se da passagem de um texto da modalidade oral para a modalidade escrita, em que há uma mudança intensa, visto que cada modalidade tem suas especificidades, ou seja, possui modos distintos de planejamento, produção, organização e estruturação.

Em uma situação efetiva de ensino da língua oral é essencial que o aprendiz tenha contato com o texto falado, conhecendo suas especificidades. Para tanto, é necessário que o professor incentive a coleta do texto oral, a escuta, o processo de transcrição e retextualização, possibilitando assim a reflexão sobre os gêneros do discurso oral, comparando-os, posteriormente, com os do escrito.

Mori-de-Angelis (2003, p. 186) afirma que os gêneros orais, formais e públicos, não são tomados nas escolas como objetos de ensino. Ela afirma que os PCN afirmam que é necessário trabalhar com os gêneros orais nas escolas, porém não norteiam esse trabalho.

A autora enfatiza que há um forte embasamento teórico sobre oralidade. Todavia, essa teoria não se reflete na prática, pois, ainda, é possível observar, em livros didáticos, em práticas pedagógicas, propostas de atividades que promovem apenas uma oralização da escrita, o que, por si só, não possibilita tornar o trabalho com a modalidade oral realmente viável.

¹¹ As normas de transcrição convencionadas pelo projeto NURC/SP contribuem para uma reflexão sobre o texto oral.

Para a realização de um trabalho efetivo com a oralidade nas salas de aula, cabe à escola possibilitar o contato dos estudantes com os diversos gêneros orais, primários e secundários, para que saibam diferenciá-los e aplicá-los a cada esfera da vida social. Para isso, torna-se viável uma pedagogia do oral.

Com base nas afirmações de Palma et al (2008, p. 225), que retoma Figueiredo (2004), podemos afirmar que a pedagogia do oral é aquela que requer do professor o conhecimento dos estudos científicos sobre oralidade e dos processos de transposição didática desse conhecimento para a escola básica, levando o aluno a:

- refletir sobre a língua oral e o seu ensino;
- compreender que o oral é um meio de aprendizagem da língua e de desenvolvimento cognitivo;
- saber distinguir o discurso oral formal e o discurso oral informal;
- saber adaptar o discurso às características do conteúdo e do referente;
- saber desenvolver as competências orais nos aprendentes.

Com isso, o professor estará contribuindo para o desenvolvimento da primeira dimensão da EL: a oralidade.

1.4.2 A pedagogia da leitura

Considerando a leitura como uma das habilidades necessárias para a inserção e participação crítica do indivíduo na sociedade moderna, o que é possível através de uma comunicação eficiente, decidimos focalizá-la neste ponto do trabalho.

Para a formação do leitor não basta que a escola mande os estudantes lerem. É preciso, sobretudo, que se trabalhe a leitura em sala de aula, contribuindo para a ampliação de competência leitora e do conhecimento de mundo do aprendente.

Para saber ler, assim como escrever, é necessário dominar recursos pertencentes a outros conhecimentos além do gramatical. É preciso ter conhecimento de mundo, conhecimento dos recursos da textualidade e conhecimento das normas sociais de uso da língua.

Kleiman (2006) propõe que se adote a prática social como ponto de partida do trabalho escolar com a leitura, mobilizando gêneros para possibilitar o desenvolvimento da competência leitora, em que o educando é posto no papel de sujeito produtor de conhecimento. Assim, o ensino de leitura na escola tem de ser pautado na análise de textos lidos em atividades que configuram determinada prática social. A leitura trabalhada em perspectiva social propicia o desenvolvimento do letramento do aluno.

O aprendente necessita desenvolver a competência leitora, que engloba saber interpretar e avaliar textos representativos das diferentes manifestações da linguagem e saber julgar, confrontar, defender e explicar as suas ideias. Quando ele assim o faz, toma uma posição consciente em relação ao ato interlocutivo.

No entanto, o ensino de leitura em algumas escolas, de modo geral, nem sempre se efetiva nessa perspectiva. Às vezes, o professor limita o aluno-leitor a chegar à interpretação autorizada por ele, o que origina o que Jurado & Rojo (2006) chamam de letramento escolar.

Essa prática de leitura adotada em algumas instituições de ensino está centrada apenas na interpretação de palavras e ideias e não na compreensão ativa do texto. Ela é considerada, portanto, como uma prática monológica e monovocal, uma vez que se nega ao texto sua natureza dialógica e ao leitor sua atuação efetiva sobre o que é lido.

Por isso, a escola, de modo geral, continua formando leitores que não constroem os sentidos do texto, antes reproduzem o sentido que lhes foi dado ou captado da superfície, retirando deles a possibilidade de aprender a ser leitores autônomos, capazes de interpretar o que leem.

Produzir sentido ao ler, conforme Cintra (2008), não significa que cada um possa compreender o que quiser, mas que as experiências e os conhecimentos do leitor sejam considerados sem desrespeitar as sinalizações do próprio texto.

Nessa perspectiva, deve ser salientada a função mediadora do professor. Mediar a leitura não significa privar o aprendente de atuar como leitor, levando-o a reproduzir o que o professor compreendeu do texto lido. Mediar pressupõe a interlocução do professor com o texto e com a classe. De certa forma, ele funciona como modelo de leitor frente a seus alunos e os

auxilia na medida em que vai ajudando a perceber as pistas deixadas pelo autor. Para tanto, é fundamental que o professor tenha preparo teórico-metodológico sobre leitura.

Decorrente da falta de preparo dos professores, é possível observar em algumas práticas escolares o leitor como mero ouvinte da voz do autor. A esse respeito, Cintra (2008, p. 46) afirma que

o leitor trabalha sobre o texto escrito como se estivesse numa posição de escuta em relação ao autor e nem sempre se permite aliar conhecimentos de várias ordens e sua intuição. O que se busca na leitura compreensiva é que o leitor, sem anular sua posição de escuta, seja capaz de associar a ela sua participação como produtor de sentido, ao ler nas linhas e nas entrelinhas, fazendo inferências autorizadas pelo texto, depreendendo a intencionalidade do autor ante as marcas encontradas no texto, tendo uma posição ativa durante o processo.

O principal desafio para uma renovação educativa é multiplicar e variar situações de autêntica leitura que deve superar o engessamento generalizado nos hábitos de leitura rotineiros.

Nesse sentido, Palma et al (2008, p. 225), pautada em Figueiredo (2004), salienta que a pedagogia da leitura requer do professor o conhecimento de estudos científicos acerca do ato de ler e dos processos de transposição didática desse conhecimento para a escola básica, levando o aluno a:

- refletir sobre a leitura e o seu ensino subsidiado por conhecimentos científicos atuais sobre o tema. Como prática social na sociedade moderna;
- tornar o aprendente, por meio da leitura, capaz de desenvolver capacidades afetivas e intelectivas;
- saber pôr em prática modalidades de leitura de forma a ser o aprendente a resolver problemas;
- criar condições para que o aprendente tenha motivação para a leitura;
- fomentar no aprendente a autonomia e a competência leitora.

Para um ensino de leitura pautado no conhecimento e não no reconhecimento, uma alternativa é que haja integração entre o texto lido e a produção escrita, com a finalidade de provocar uma prática dialógica que pode contribuir para a formação de leitores competentes. Na verdade, busca-se desenvolver a segunda dimensão da EL, a leitura, aliada à terceira dimensão, a escrita, que será abordada no item seguinte.

1.4.3 A pedagogia da escrita

Na sociedade moderna, é inegável também a presença da escrita, uma vez que as pessoas interagem por meio dela, quer na produção de textos, quer na leitura deles.

A escrita, segundo Koch & Elias (2009), é uma atividade interativa complexa que requer conhecimento da língua, dos gêneros textuais e de mundo. O escritor tem de mobilizar uma série de estratégias ao escrever, o que ressalta a complexidade dessa prática.

Muitas pessoas, frente a essa complexidade, consideram a escrita como dom e/ou inspiração. Contudo, essa complexidade evidencia que, ao contrário do que muitos pensam, a escrita é trabalho, já que envolve, pelo seu caráter processual, muitas etapas, como planejamento, escrita, revisão e reescrita.

Pensando o ensino da escrita na sala de aula, Geraldi (2006) toma como fundamental fazer a distinção entre texto e redação, correção e avaliação, evidenciando tratar-se de produções e processos distintos.

De acordo com o autor, o texto é um material linguístico que pressupõe sujeitos envolvidos (produtor/leitor), que interagem por meio do uso efetivo da linguagem, tendo, portanto, uma função social; já a redação é um mero exercício escolar em que o estudante deixa de ser sujeito, simula o uso da escrita em suas produções, o que acarreta um caráter artificial e não real. Assim, é perceptível no texto o aprendente assumindo-se como sujeito do seu dizer, enquanto na redação o sujeito é anulado, restando somente o aluno como ser passivo.

Para ele, a redação é objeto de avaliação e não de correção, visto que ela não é corrigida com a finalidade de apontar problemas textuais, visando a uma reflexão e/ou a uma possível reescritura por parte do estudante. Os problemas apontados visam, sim, à atribuição de uma nota, pela quantificação de erros e acertos. Dessa maneira, o estudante escreve por imposição e não porque tem algo a dizer. Além disso, não tem, de fato, um leitor real, um interlocutor, alguém interessado em sua escrita, já que a redação tem apenas a função de avaliá-lo no contexto escolar.

Diante disso, o autor, adotando uma concepção interacionista de linguagem, ressalta que há necessidade de se substituir, na escola, a redação pelo texto, para que o ensino da escrita aconteça, pois é nos textos e não nas redações que há possibilidade de uso da produção escrita, por meio de interlocuções reais entre sujeitos também reais. Ele enfatiza que, ao se optar por trabalhar com texto e não mais com redação nas escolas, devolve-se, ou a nosso ver, confere-se ao aprendente o direito à palavra, o que lhe faculta constituir-se como sujeito produtor de seu próprio texto.

Parece claro que o autor propõe não a mera substituição de um termo por outro, mas um trabalho textual renovado.

Ainda quanto à correção e à avaliação, Serafini (1987, p. 97) argumenta que são duas atividades distintas, visto que a primeira é o conjunto de intervenções que o professor faz no texto do estudante, evidenciando seus problemas com a finalidade de melhorar seu texto, isto é, com um objetivo de ensino. Já a segunda “é o julgamento que o professor dá ao texto, através de uma nota ou de um comentário verbal, com o objetivo de quantificar seu resultado em relação ao dos demais alunos e aos resultados anteriores do próprio aluno”.

A correção é uma operação complexa, já que não há modelos de referência que permitam proceder de modo mecânico. Assim, o professor, ao corrigir um texto, tem de basear-se na lógica e na estrutura interna do texto, posicionando-se de maneira diferente frente a cada gênero textual, devido a suas especificidades.

Na correção, é importante que o professor corrija poucos “erros” em cada texto, sendo a quantidade correlacionada à possibilidade de absorção do aluno, que deve ser estimulado a rever o texto a partir das correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas.

Serafini (1987) destaca três tipos de correção: *indicativa*, *resolutiva* e *classificatória*. A primeira consiste em marcar junto à margem ou no próprio corpo do texto as palavras, frases e períodos inteiros que apresentam certos problemas. A segunda consiste em resolver os problemas textuais, como o próprio nome já diz, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros; e a terceira forma de correção, a classificatória, consiste na identificação não ambígua dos problemas encontrados no texto através de uma classificação.

Enquanto a correção *indicativa* aponta o “erro”¹² sem mostrar sua natureza, a *resolutiva* não só aponta, mas também resolve os problemas, não permitindo que o aprendente reflita sobre eles. O ato de resolver exime-o de aprender no ato da reescritura, processo que se resume, nesse tipo de correção, à cópia por parte do aluno, uma vez que depois que o professor resolveu os problemas do texto, resta-lhe somente passar a limpo.

Em contrapartida, a correção *classificatória* nem indica nem resolve o problema, apenas classifica-o, orientando o aluno quanto à sua natureza, possibilitando-lhe que busque melhorar sua produção escrita ao reescrevê-la. Esses três tipos de correção podem funcionar dependendo do objetivo de ensino, porém só resolvem questões pontuais nos textos.

Ruiz (2001) ressalta que esses três tipos de correção, apontadas por Serafini (1987), respondem a questões locais, ou seja, resolvem problemas da superfície textual. Desse modo, a autora apresenta um quarto tipo de correção: a *interativa*, que busca atender a questões globais, isto é, demonstra um maior envolvimento do aprendente (sujeito-produtor) com aspectos mais profundos do próprio texto.

A correção *textual-interativa* consiste em intervir não somente sobre o texto, mas também sobre o sujeito produtor do texto, a fim de relatar seus problemas textuais seja por meio de comentários mais longos, deixados no pós-texto (espaço em branco após o texto), chamados pela autora de “bilhetes”, seja por meio da interação face a face (individual ou coletiva). Esse tipo de correção visa a possibilitar ao aprendente que se posicione como corretor de seu próprio texto e que compreenda a correção feita pelo professor.

Quando o professor realiza esse tipo de correção, toma como objeto não apenas o modo de dizer do aprendente, mas também o próprio dizer. As demais correções são limitadas por ficarem restritas a questões pontuais, problemas do cotexto e do modo de dizer, não dando conta do mais importante: o dizer em si.

Enquanto as três correções, *indicativa*, *resolutiva* e *classificatória*, feitas na margem ou no corpo do texto, voltam-se para problemas de ordem microestrutural, ou seja, do domínio da frase, a correção *interativa*, feita no

¹² A palavra **erro** vem entre aspas a fim de denotar um afastamento da idéia de defeito.

pós-texto, por meio de bilhetes, atenta tanto para problemas locais quanto globais. Esse aspecto permite dizer que ela chega a ser de cunho macroestrutural, pois extrapola os limites da frase.

Conquanto haja as possibilidades expostas, sabemos que cada docente opta por uma correção condizente com sua concepção de linguagem. Em outras palavras, é a formação do professor que o condiciona a escolher uma dessas quatro formas de correção ou, eventualmente, outras. Se o professor adere à concepção interacionista de linguagem é comum que opte pela correção textual-interativa, a qual permite que ele aja sobre o sujeito produtor do texto e não somente sobre o texto em si, levando-o a refletir sobre seus problemas textuais e incentivando-o a corrigi-los em um processo de reescrita.

É notório que, quando se opta por fazer apenas correções locais, em que os problemas da superfície textual são retirados, há uma mera higienização do texto, que Jesus (1997) conceitua como “operação limpeza”, em que o objetivo principal consiste em eliminar as “impurezas” previstas pela profilaxia linguística.

Higienizar um texto, de acordo com a autora, significa eliminar “erros” de ortografia, de concordância e de pontuação, isto é, “erros” gramaticais que, aparentemente, desqualificam o texto. Dessa forma, os elementos contextuais são ignorados, pois a reescrita como higienização do texto restringe-se a passar o texto a limpo, eliminando o mau uso da gramática.

Sendo a escrita resultado de um trabalho e não de inspiração nascida da uma emoção, a escola poderia atentar ao trabalho em que ela estivesse conjugada à reescrita, ciente de que ambas são atividades complexas, trabalhosas, nas quais se espera que o aluno realize mudanças que visam a maior clareza e organização do texto, adequando-se ao gênero ou tipo textual solicitado.

Reescrever um texto é, pois, realizar operações linguísticas de adição, de substituição, de detalhamento etc., criando, por meio de operações fundamentais, novas versões de textos. Assim, escritura e reescritura são, ambas, atividades necessárias na prática escolar, uma vez que sabemos que o aluno só aprende a escrever quando escreve e reflete sobre essa escrita por meio da reescritura, sendo mediado pela correção do professor.

Em síntese, a correção também é um processo complexo, no qual o professor se debruça sobre o texto do aluno, aponta os problemas e o incentiva e orienta a reescrever, com o objetivo de ensiná-lo e não apenas de avaliá-lo.

Por isso, Palma et al (2008, p. 226), fundamentando-se em Figueiredo (2004), ressalta que a pedagogia da escrita requer do professor o conhecimento dos estudos científicos acerca do ato de escrever e dos processos de transposição didática desse conhecimento para a escola básica, levando o aluno a:

- refletir sobre a importância da escrita como prática social na sociedade moderna;
- adquirir bases teóricas que permitam ultrapassar o empirismo tateante que caracteriza, em muitos casos, a prática pedagógica no domínio da escrita;
- tornar o aprendente capaz de produzir textos escritos, considerando-os não como atividade escolar, mas como prática social efetiva;
- criar condições para que o aprendente desenvolva sua competência escritora por meio da intervenção pedagógica com base na hierarquia de problemas;
- tornar o aprendente capaz de progredir em termos da produção escrita, por intermédio dos meios de intervenção.

Assim, dominar a escrita é dominar um conjunto de conhecimentos sócio-culturais valorizados. Todavia, esse domínio será possibilitado pela escola se o ensino centrar-se na escrita e rescrita de textos, contando com a mediação ativa do professor.

1.4.4 A pedagogia do léxico e da gramática

A comunicação sempre esteve presente na sociedade, uma vez que o homem sempre falou e continua falando por meio de textos/discursos, jamais por frases descontextualizadas. Todavia, ainda que isso seja evidente, muitas escolas ainda insistem em ensinar Língua Portuguesa a partir de palavras e frases.

É consensual que, para uma comunicação eficiente, é imprescindível dominar algumas habilidades como já foi mencionado em relação à leitura e à escrita, além da fala e da escuta. Um dos maiores problemas, em relação a

essas habilidades reside na crença, ainda bastante difundida, de que para ler, escrever, falar e escutar de forma adequada, basta saber gramática.

A propósito, Antunes (2005) é categórica: “Não se pode fazer texto algum sem gramática. Mas faz sentido também a certeza de que não se faz texto algum apenas com gramática”. Com essas palavras, a autora não nega a importância da gramática, porém mostra que a língua, para além da gramática, possui outros elementos, que também precisam ser conhecidos. Isso significa que a gramática sozinha nunca foi suficiente para o desempenho comunicativo dos usuários da língua.

Torna-se necessário dizer que os sentidos de um texto não estão na sua superfície. Isso não quer dizer que ela seja irrelevante. Pelo contrário, a superfície tem uma função importante, na medida em que ela fornece pistas que orientam a produção de sentidos.

Por essa razão, a gramática é relevante para leitura e produção de textos, já que determinadas categorias gramaticais, como os pronomes, preposições, conjunções, numerais, advérbios, entre outros, promovem e sinalizam a continuidade do texto, o que permite dizer que os recursos gramaticais contribuem para a estruturação coesiva e coerente dos textos.

Para Antunes (2005, p. 166) a gramática deve ser entendida como “compêndio descritivo-normativo que existe com a função de apresentar a descrição das classes gramaticais, uma por uma, e as regras que disciplinam o uso da chamada norma culta”. Trata-se de um conjunto de possibilidades que regulam o funcionamento social de uma língua.

Assim como a gramática, o léxico também tem função relevante para a articulação e conseqüente coesão do texto, uma vez que, como lembra a autora, a proximidade semântica entre as palavras de um texto não serve somente para dar significado ao que se pretende dizer, mas, junto aos recursos gramaticais, funciona como pistas para o estabelecimento do tema. As palavras tecidas e entretecidas são responsáveis pela arquitetura, isto é, pela construção do texto.

Portanto, a associação entre as palavras dá ao texto continuidade e unidade, colocando o léxico como um elemento importante para a sua construção.

Não se poderia colocar em dúvida de que, para construir um texto, é fundamental uma administração consciente e adequada dos diferentes recursos gramaticais e lexicais que entram na sua organização. Para tanto, o aprendente precisa de uma orientação.

Muitas são as considerações a serem feitas acerca do ensino do léxico e da gramática na escola. A primeira delas poderia ser a que diz respeito ao ensino de língua na escola, ensino que, muitas vezes, privilegia a prática tradicional de metalinguagem, de análise gramatical, extremamente enraizada nas salas de aula.

A EL, que objetiva tornar indivíduos bons usuários da língua materna, alcançará esse propósito se for realizada em uma perspectiva textual, na qual os recursos da língua funcionam como elementos capazes de produzir efeitos de sentido.

Assim, o primeiro equívoco no ensino do léxico e da gramática é a separação de texto e gramática. Segundo Travaglia (2003, p. 54), essa atitude “tem prejudicado o trabalho em sala de aula e criado a síndrome da incompetência que leva tantos falantes de Português a dizerem ‘não sei Português’”.

Isso ocorre porque o ensino, em algumas escolas, se estrutura apenas na perspectiva formal de identificação e classificação de unidades gramaticais, ensinando língua materna como algo desconhecido aos seus falantes. Os exercícios gramaticais por si só não tornam o indivíduo um usuário competente. Mas, isso não quer dizer que o ensino de gramática seja irrelevante. Pelo contrário, é necessário ensinar gramática na escola, porém dentro de textos e não por meio de frases descontextualizadas e desprovidas de finalidade comunicativa.

Nas salas de aula não há espaço para o ensino de gramática tradicional, em que se classificam palavras, frases e períodos, desconsiderando a prática de textos em situação social de interação.

Nesse sentido, Travaglia (2003, p.57) diz que

estruturamos, assim, uma proposta para o ensino de gramática, que se integra verdadeiramente com o ensino de produção e compreensão de textos e com o ensino do léxico/vocabulário e que é capaz de atuar para o desenvolvimento da competência comunicativa

dos alunos e, por isso mesmo, promover um ensino de gramática pertinente para a vida das pessoas.

Antunes (2007) também faz algumas considerações a respeito do ensino do léxico e da gramática nas escolas, enfatizando que o grande equívoco é a crença de que, para garantir a eficiência nas atividades de falar, ler e escrever, basta estudar gramática, o que não é verdade. Trata-se do contrário: é fundamental saber falar, ler e escrever para estudar gramática.

Assim, a proposta para o ensino do léxico e da gramática, de acordo com a EL, consiste em colocar o texto como eixo central da comunicação e considerar inúmeros conhecimentos envolvidos na sua produção.

Por essa razão, Antunes (2007, p.139) afirma que,

Evidentemente, tudo pode ser visto nos textos. Lá é que todo tipo de fenômeno ocorre [...] o importante é começar. E continuar. Persistentemente. [...] é uma questão de ir experimentando a prática de “destrinchar” o texto, de olhá-lo por dentro, ano após ano. Somente assim se desenvolverá, com sucesso, a agudeza para perceber o sentido e as intenções do que é dito nos textos, de todos os tipos.

Parece claro que, quando a materialidade linguística é tomada como objeto de ensino, as aulas deixam de ser monótonas, porque se privilegia a língua em uso.

Assim, é necessário, por meio do ensino do léxico e da gramática, combater o preconceito linguístico, tal como pressupõe a EL, estudando a língua do ponto de vista da adequação e inadequação de seus usos e não como erro, considerando que todas as variedades linguísticas são válidas. Dessa forma, a norma culta é ensinada, devido a sua importância política, econômica e social, porém fica nítido que é apenas uma variedade da língua.

Além disso, espera-se no ensino do léxico e da gramática que a reflexão linguística aconteça. Isso é possível através de pesquisas realizadas em perspectiva textual, como o estudo das diferenças de sentido das palavras (sinônimos, antônimos, parônimos, processos de formação de palavras, entre outros).

Palma et al (2008, p. 226) retoma Figueiredo (2004) e destaca que a pedagogia do léxico e da gramática requer do professor o conhecimento dos estudos científicos acerca do léxico e da gramática e também dos processos

de transposição didática desse conhecimento para a escola básica, levando o aluno a:

- refletir sobre a seletividade e uso dos recursos léxico-gramaticais nas produções linguísticas;
- tornar o aprendente capaz de reconhecer a importância do funcionamento lexical, seja na produção oral, seja na escrita, seja no processo de leitura;
- tornar o aprendente capaz de reconhecer e utilizar adequadamente diferentes tipos de gramática, como a teórica (normativa e descritiva) e a reflexiva;
- tornar o aprendente capaz de realizar atividades epilinguísticas;
- tornar o aprendente capaz de realizar atividades metalinguísticas.

Em síntese, quando a escola consegue ir além da gramática está desenvolvendo a EL, ou seja, contribuindo para a formação do usuário linguisticamente competente, alcançando assim os objetivos visados para as aulas de Língua Portuguesa.

Entretanto, para conseguir ir além da gramática, possibilitando a efetiva formação do poliglota na própria língua, é fundamental que o professor seja bem formado.

No próximo capítulo discutimos aspectos dessa formação.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

2.1 Considerações iniciais

Este capítulo apresenta questões referentes à formação de professores de Língua Portuguesa. Nele são abordados aspectos relacionados à EL, na tentativa de caracterizar o professor reflexivo, elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem da língua materna.

Nos últimos anos, a formação de professores tem sido alvo de muitos estudos e questionamentos, porque as instituições formadoras, em sua maioria, não conseguem articular todo o conhecimento específico e pedagógico, que os professores em formação necessitam para lecionar. Isso contribui para o insucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Sabemos que a educação ainda não é prioridade nacional. Por isso, não se pode responsabilizar o professor pelo fracasso escolar. Contudo, a formação de professores é um dos fatores que interfere, e muito, na qualidade de ensino.

Vale lembrar que as instituições de ensino superior, no que diz respeito tanto à formação inicial quanto à continuada, carregam a responsabilidade de formar professores capazes de formar cidadãos críticos e participativos, atuantes na sociedade em que vivem. Para tanto, é fundamental que os futuros profissionais tenham uma sólida formação em âmbito científico, contextual, psicopedagógico, cultural e pessoal, a fim de que quando concluem a graduação estejam, realmente, aptos a lecionar.

Nesse capítulo são expostos os conceitos de ensino e docência, articulados à formação de professores de Língua Portuguesa. Para isso, recorreremos a Alarcão (2005), Rios (2006), Imbernón (2006), Brito (2006), Mendes (2006), Bechara (2006), Travaglia (2003), Antunes (2007), Palma et al (2008), Guedes (2006) e Soares (2005).

2.2 A formação do professor: alguns conceitos

Antes de nos adentrar, de maneira específica, na formação de professores, optamos por fazer algumas considerações a respeito do ensino e da docência como profissão.

Entendemos por ensino, como propõe Rios (2006), um processo de educação que pode ocorrer informalmente, ou seja, de maneira espontânea, ou formalmente, isto é, de maneira sistemática, organizada e intencionada. Ressaltamos que interessa, no presente trabalho, um ensino formal que se desenvolve em uma instituição de ensino, por meio de objetivos definidos, conteúdos organizados e avaliação constante.

A autora afirma que é importante conceituar ensino como prática social específica e não como um mero movimento de transmissão de conhecimentos. Para ela,

O ensino não é, portanto, um movimento de transmissão que termina quando a coisa que é transmitida é recebida, mas “o começo do cultivo de uma mente de forma que o que foi semeado crescerá” (Oakeshott, 1968: 160). Penso que é importante ir além da metáfora da semeadura e descobrir no ensino sua função essencial de socialização criadora e recriadora de conhecimento e cultura. (p. 52)

Por ser um processo dinâmico, muito além da transmissão de conhecimentos, o ato de ensinar, exige rigorosidade metódica, pesquisa, criticidade, compreensão com o outro e ética, como propõe Freire (2003). Dessa forma, quem ensina, ensina algo a alguém. O ensino se caracteriza, portanto, como uma ação que pretende a aprendizagem do aluno, carregada de informações que, por sua vez, transpiram valores sócio-culturais. Alcançada a aprendizagem, por meio da construção do conhecimento pelo próprio aluno, o ensino ganha significado, ou antes, cumpre sua função e coloca-se longe da mera transmissão de informações. Nesse contexto, é desejável na EL que o professor não mais se veja ou seja visto como o dono do saber; antes, ele tem de se assumir como orientador de um processo, no qual espera a construção do saber pelo aluno, participante ativo do processo.

Evidencia-se, pois, a importância da formação do profissional do ensino no pleno exercício do magistério. Rios (2006, p. 53) ressalta que

o docente é o professor em exercício, isto é, que efetivamente desenvolve uma atividade. Ser professor é uma profissão. Mas é no efetivo exercício de sua profissão que o professor recebe a denominação de docente, particípio presente – aquele que está desenvolvendo um processo de ensinar.

Dessa forma, para ser visto como um profissional capaz de desenvolver um processo de ensino eficaz, o docente tem de dominar diversas habilidades especializadas.

O professor é, pois, o profissional que contribui para a descoberta do mundo pelos aprendentes, proporcionando-lhes crescimento a partir da construção e reconstrução do conhecimento. O trabalho do professor é compartilhar, palavra que remete à finalidade do trabalho docente e que significa tornar comum o seu próprio saber, rompendo assim com a ideia do conhecimento como propriedade privada.

Em síntese, docência é uma atividade desenvolvida pelo professor que tem por finalidade garantir a aprendizagem dos alunos para o exercício pleno da cidadania, o que requer do profissional ser detentor de saberes específicos da profissão que exerce.

Diante disso, é possível pensar o professor como um profissional que capaz de gerar novos conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem e provocar seus alunos a construir novos conhecimentos. No entanto, Brito (2006, p. 44-45) afirma que

seria ingênuo esperar que a formação inicial desse conta de toda a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, todavia é coerente buscar, nesse processo, uma sólida formação teórico-prática alicerçada em saberes peculiares ao processo de ensinar/aprender, a fim de formar professores nas concretas situações de ensino.

Assim, a formação inicial, de acordo com a autora, constitui a primeira etapa do desenvolvimento profissional, havendo a necessidade de uma formação continuada, que possibilite aprofundar conhecimentos já adquiridos inicialmente. A formação continuada nasce, então, da preocupação de se ampliar os conhecimentos adquiridos na formação inicial.

Cumprido ressaltar, no entanto, que a formação do professor, de modo geral, não tem assegurado a aprendizagem imprescindível a uma prática docente significativa. Observa-se, de maneira geral, uma ineficiência na

formação do professor, provável motivo, não o único, da baixa qualidade de ensino em algumas escolas.

Acredita-se que os cursos de formação inicial deveriam dotar o professor de instrumentos intelectuais, suficientes para auxiliar no conhecimento, oferecendo sólida bagagem nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal. Porém, em alguns cursos, isso não acontece, ficando falha a formação do professor.

Uma falha nessa formação dificulta o trabalho do professor de proporcionar aos estudantes, em um exercício de mediação, o encontro com a realidade, considerando os saberes que já possuem e articulando-os a novos saberes. É negada a eles uma formação pautada no desenvolvimento de capacidades e habilidades operatórias.

Assim ao afirmar que é fundamental formar professores que exerçam uma docência de melhor qualidade, estamos pleiteando que o futuro professor adquira conhecimentos e habilidades para um trabalho competente com seus alunos, a ponto de envolvê-los no processo de aprendizagem, mobilizando todas as dimensões de sua ação com o objetivo de proporcionar algo bom para si mesmo, para os alunos e, sobretudo, para a sociedade.

A respeito das competências a serem desenvolvidas pelos professores, pautando-nos em Perrenoud (2000, p. 14), é possível listar dez delas:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua.

Para tanto, seria desejável que os cursos de licenciatura investissem na formação de professores de modo a proporcionar um processo que conferisse

aos docentes conhecimentos, habilidades e atitudes, “criando” profissionais investigadores e reflexivos, inquietos diante do que podem vir a conhecer e aptos a pensar e repensar sua prática docente.

Nesse sentido, o que se espera de uma formação reflexiva é um profissional habilitado para processar informações com criticidade, para avaliar sua prática diária, sem ignorar as condições sociais do ensino em todos os seus aspectos. Trata-se daquele que age e reflete na própria ação. Lembra Pimenta (2002, p. 22) que

o ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas de educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores.

Alarcão (1996, p. 13), por sua vez, destaca o pensamento de Donald Schön, influenciado pelo estudioso americano John Dewey, quando defende a necessidade de se incluir na formação do futuro profissional um forte componente de reflexão, que “conduz à construção activa do conhecimento na acção segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo”.

A autora, retomando Dewey (1959), defende a reflexão como uma forma especializada de pensar. Logo, ser reflexivo implica ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido. Considerando escritos de Dewey, afirma que

a reflexão [...] baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afectividade num acto específico, próprio do ser humano. (ALARCÃO, 1996, p. 175)

Retomando o próprio Dewey (1959, p. 13), constatamos que o autor, já na primeira metade do século passado defendia o pensamento reflexivo como a melhor forma de pensar e define-o como sendo “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”. Considerava importante não confundir pensamento reflexivo com pensamento comum, pois não são ideias que simplesmente passam pela

cabeça, mas sim uma forma diferenciada de pensamento, em que “as partes sucessivas derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras [...] ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum”.

Desse modo, o pensamento reflexivo deve ser entendido como uma habilidade. Por isso, não desabrocha naturalmente, mas necessita de trabalho de ser desenvolvido, de ser cultivado em condições favoráveis.

Cumprе salientar que o ser humano caracteriza-se como criativo e não como simples reprodutor de ideias e ações alheias. Portanto, tem a possibilidade de refletir, de criar, bastando para isso que passe por uma formação adequada, na qual desenvolva, também, sua criticidade para atuar de maneira inteligente, flexível, situada e ativa.

A concepção de professor reflexivo emergiu nos EUA como reação à concepção tecnocrata, mas ainda não conseguiu romper com os efeitos contra o qual tentou reagir. Segundo Nóvoa (1992), a profissão docente tem sido reduzida a um conjunto de competências técnicas sem sentido personalizado, que impõem uma separação entre o pessoal e o profissional, criando, assim, nos professores uma crise de identidade.

Por isso, almeja-se a formação do professor reflexivo, pois é na ação e reflexão que se busca a identidade do docente. Ser professor implica saber quem é, as razões pelas quais faz o que faz e conscientizar-se do lugar que ocupa na sociedade.

Nesse sentido, o professor faz da sua prática um campo de reflexão teórica estruturadora da ação à medida que reflete sobre

o conteúdo que ensina, o contexto em que ensina, a sua competência pedagógico-didática, a legitimidade dos métodos que emprega, as finalidades do ensino da sua disciplina, [...] os conhecimentos e as capacidades que seus alunos estão a desenvolver, sobre os factores que possivelmente inibem a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, sobre o seu envolvimento no processo de avaliação, sobre a sua razão de ser professor e sobre papéis que assume na sua relação com os alunos. (ALARCÃO, 1996, p. 180)

Para promover a formação reflexiva, as estratégias são: enfoque no sujeito, nos processos de formação, na problematização do saber e da experiência, na integração teoria e prática, na introspecção metacognitiva.

A autora postula que

os processos de formação implicam o sujeito num processo pessoal, de questionação do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda. É efectivamente a postura de questionamentos que caracteriza o pensamento reflexivo. [...] Nenhuma estratégia formativa será produtiva se não for acompanhada de um espírito de investigação no sentido de descoberta e envolvimento pessoal. (ALARCÃO, 1996, p. 181)

Acreditamos que, nesse processo de formação, o professor possa vir a conhecer a si próprio e as condições em que exerce sua profissão e refletir ativamente sobre sua prática, assumindo-se como profissional de ensino.

No Brasil, foi Paulo Freire (1983) quem preconizou a sua importância na medida em que defendia que ação – reflexão – ação acontecem simultaneamente.

É na ação – reflexão – ação que o professor, no processo de ensino e aprendizagem, se faz mediador, ou seja, alguém que ajuda o aprendente a desenvolver sua competência para aprender, e não alguém que apenas transmite conhecimentos. Espera-se que, os movimentos do professor reflexivo e do aluno autônomo interpenetrem-se em função de uma finalidade: a conscientização do que é ser professor e ser aluno, norteando o papel de cada um e atribuindo sentido à função de ambos.

Portanto, educar para a autonomia implica a reflexão do professor que não só ensina, mas também aprende, na medida em que consegue se rever em função do aprendizado do aluno.

É perceptível, pois, a importância de se formar professores aptos para atuar de forma investigativa, articulando teoria e prática, na direção da produção do seu próprio conhecimento e do conhecimento do aluno, provocando transformações na sua ação docente e na formação do estudante.

Parece claro que a articulação teoria e prática ficaria facilitada, para sua implementação profissional, se os cursos de formação de professores ofertassem disciplinas que abordassem conhecimentos específicos em correlação com conhecimentos pedagógicos, como *Práticas de Ensino* e Estágios Supervisionados, disciplinas que poderiam se constituir em verdadeiros pilares da formação de professores.

Mas, tendo em vista que a formação docente, de modo geral, se encontra bastante comprometida, podemos dizer que é imprescindível uma transformação em alguns cursos de formação, a fim de preencher lacunas referentes à articulação entre teoria e prática, à formação do professor reflexivo, pesquisador e autônomo. Com profundas modificações em cursos de formação de professores será possível um ensino de qualidade, em que a prática competente “contribuirá para a formação da cidadania não apenas do aluno, mas do próprio professor, uma vez que o que se diz a respeito da pessoa que se deseja formar é exatamente o mesmo que se deve exigir para a pessoa formadora” (RIOS, 2006, p. 126).

Diante disso, nos propomos passar em revista, mesmo que rapidamente, como eram as aulas e a formação do professor de português no percurso da história. Isso nos permitirá entender algumas questões referentes ao ensino de Língua materna nas escolas.

2.2.1 A disciplina Língua Portuguesa: breve histórico

Soares (2005), em seu artigo *Que professor de português queremos formar?*, ressalta que, ao longo da história, as aulas e o professor de Português foram concebidos de maneira distinta. Ela salienta que só no início dos anos 30 a disciplina Língua Portuguesa passou a compor o currículo das escolas de Educação Básica. Antes disso, a escolarização era pautada na alfabetização e aqueles que sabiam ler e escrever estudavam, posteriormente, o Latim.

O ensino de língua materna acontecia por meio de três disciplinas: *Retórica*, *Poética* e *Gramática*. Tais disciplinas permaneceram nas salas de aula até o fim do Império. Só em meados do século XIX, mais especificamente, em 1871, é que foi criada, no Brasil, a disciplina específica de Língua Portuguesa juntamente com o cargo de professor de Português. Isso não significou uma transformação efetiva no cenário educacional, mas apenas uma mudança de denominação, uma vez que o objeto e os objetivos para o ensino de Língua Portuguesa permaneceram os mesmos.

Manteve-se, durante tanto tempo, essa tradição, devido a fatores externos e internos. No que se refere aos fatores externos, essa persistência se explica pelo fato de os estudantes pertencerem a grupos sociais

privilegiados e a contextos culturais letrados. Assim, cabia à escola somente aperfeiçoar o conhecimento que já tinham da língua, estudando a gramática e analisando textos literários de autores consagrados. Já no que diz respeito aos fatores internos, essa persistência se explica pelo conhecimento que os docentes tinham da língua. Esse conhecimento era transferido da gramática do latim, da retórica e da poética. Por isso, o ensino de Português nas escolas centrava-se nessas três disciplinas.

Nessa época, não havia instâncias de formação de docentes. Por isso, os professores de português eram médicos, engenheiros, advogados, entre outros profissionais liberais com sólida formação humanística. Tornavam-se professores de Língua Portuguesa os profissionais dessas áreas que conheciam muito bem a gramática e a literatura. Desse modo, além de suas atividades profissionais e exercício de cargos públicos, eles se dedicavam ao ensino.

Soares (2005, p. 5) argumenta que

a competência atribuída a esses professores de Português que hoje chamaríamos “leigos” fica evidenciada nos manuais utilizados nas escolas: as gramáticas não tinham caráter didático, eram apenas exposição de uma gramática normativa, sem comentários pedagógicos, sem proposta de exercícios e atividades a serem desenvolvidas pelos alunos; as antologias limitavam-se à apresentação de trechos de autores consagrados, não incluindo, em geral, nada mais além deles (nem comentários ou explicações, nem exercícios ou questionários).

É pertinente ressaltar que nos anos 50, do século passado, houve uma mudança nos fatores externos, pois as camadas populares reivindicaram o direito à escolarização, começando assim um processo de democracia. Com a democratização da escola, começou a modificar-se o alunado, ou seja, o perfil dos estudantes. A classe popular, assim como a burguesia, passou a frequentar a escola, acarretando fortes mudanças nas instituições de ensino, pois, como o número de alunos triplicou, foi necessária a contratação, não-seletiva, de muitos professores, os quais já eram oriundos das recém-criadas Faculdades de Filosofia, cuja formação abrangia conteúdos referentes à língua, à literatura, à pedagogia e à didática.

Assim, houve profundas modificações nos fatores externos, tais como a alteração do perfil dos estudantes e a formação específica dos professores de

Língua Portuguesa, mas não nos internos. Ou seja, não houve alterações no objeto e nem nos objetivos do ensino de língua, visto que a gramática continuou sendo estudada como instrumento de expressão para fins retóricos e poéticos.

A esse respeito, a autora informa que

é verdade que gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua, começam a deixar de ser duas áreas independentes, e passam a articular-se: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas lingüísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece. (SOARES, 2005, p. 6)

Em meio a tantas modificações, o perfil dos profissionais de ensino se altera. Não são mais médicos, engenheiros e advogados que ministram aulas de português, mas sim profissionais formados pelas conhecidas Faculdades de Filosofia. Nesse contexto, observamos um paradoxo, pois na medida em que professores recebem formação específica em sua área de atuação, cai a qualidade de ensino. Isso se explica pelos fatores externos, já mencionados, em que o recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores para atender à demanda resulta no rebaixamento de salários, nas condições precárias de trabalho, enfim, na depreciação da função docente.

Houve, também, uma mudança no perfil do aluno do Curso de Letras, pois essa nova situação atraiu indivíduos de contextos pouco letrados, logo, com precárias práticas de leitura e escrita. Além disso, os professores formadores eram especialistas que formavam estudiosos da língua e da literatura e não professores.

Convém salientar que em 1950 e 1960 ocorreram muitas mudanças como alteração do perfil dos alunos e dos professores, no entanto a concepção de língua continuou por muitos anos a mesma. Só a partir de 1980 é que as novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas, tais como, a Sociolinguística, a Linguística Aplicada, a Linguística Textual, a Pragmática, a Análise do Discurso, entre outras, começaram a aparecer nos cursos de formação de professores, e só a partir de 1990 começaram a chegar às escolas.

Em síntese, a história do ensino da Língua Portuguesa traz algumas respostas às questões referentes ao comportamento do professor, à tradição gramatical e à depreciação da atividade docente. Portanto, contribui para a busca da identidade do professor de língua materna. Ao refletir sobre ela, reafirmamos a importância de uma formação docente respaldada na EL.

2.2.2 A EL e a formação do professor de Língua Portuguesa

Considerando que a tarefa operativa da EL está confiada aos professores de Língua Portuguesa como língua materna, passamos a considerações sobre a formação desses professores, uma vez que a missão de transformar o aprendente em um poliglota na sua própria língua, possibilitando-lhe adequá-la em cada momento de criação, não é simples. Pelo contrário, trata-se de uma missão complexa que exige melhor desempenho dos professores egressos dos cursos superiores de Letras.

O primeiro ponto a ressaltar é a necessidade, na formação desses professores, do desenvolvimento, nos cursos de Letras, de conhecimentos teórico-práticos, uma vez que são eles que aprofundam saberes para a ampliação da competência comunicativa dos usuários.

De acordo com Palma et al (2008, p. 221), nos cursos de graduação em Letras, a EL necessita ocorrer em dupla perspectiva: “a do aluno de graduação, que deverá realizar a sua própria educação linguística, e a desse aluno como futuro professor de língua materna, que será responsável pela educação linguística de alunos de Educação básica”. Para os autores, só assim é possível formar o usuário, linguisticamente, competente.

Assim, caberia aos cursos de Letras, segundo os autores, “preparar o futuro professor para que, no exercício profissional, possa formar poliglotas na sua própria língua, além do próprio aprendente formar-se como um poliglota no seu curso universitário” (p. 224).

Portanto, seria desejável, nos cursos de formação de professores, uma articulação entre conhecimentos linguísticos e pedagógicos, possibilitando uma sólida prática profissional, capaz de contribuir para o desenvolvimento da EL, que, por sua vez, poderá capacitar o aluno para um desempenho comunicativo adequado a prática da cidadania.

Não se discute a relevância de, nos cursos de formação de professores de Língua Portuguesa, serem tomadas como fundamentais as disciplinas específicas da área de língua. Entretanto, como em qualquer outro curso de licenciatura, são essenciais disciplinas pedagógicas, para tornar apto o professor a um ensino significativo. O que parece faltar é uma articulação adequada entre essas áreas, marcando o entrosamento entre a área de Letras e Pedagogia para o bom desempenho do professor.

Dito de outra forma, a formação do professor de Língua Portuguesa competente deve estar assentada, segundo Palma et al (2008, p. 224), em dois tipos de conhecimentos, os científicos e os a serem ensinados. Os primeiros entendidos como os conhecimentos que o profissional deve dominar para “poder fazer”. Já o segundo como conhecimentos processuais que o profissional deve dominar para o seu fazer propriamente dito. Os autores postulam que

o professor precisa dominar, além de todo um conjunto de conhecimentos contextuais relativos ao conteúdo a ser ensinado, conhecimentos lingüísticos e pedagógicos, para compreender aquilo que faz, saber o porquê, o como e o quando o faz, para saber construir um fazer criativo.

Desse modo, a EL focaliza, do ponto de vista lingüístico, a formação do professor e a formação do aprendente. Contudo, a formação que o professor recebe na faculdade é distinta da que o aluno recebe na escola. Nesse sentido, o professor de português, assim como todos os outros profissionais, necessita receber uma sólida formação científica na universidade, que lhe servirá de apoio para o ensino nas escolas de Educação Básica. É preciso insistir que o professor não poderá acreditar que ensinará aos seus alunos os conteúdos que viu na faculdade. Faz-se necessária uma transposição didática de alguns dos conteúdos e a clareza de que outros conteúdos farão parte da base de sustentação para um trabalho eficaz.

Dessa forma, a universidade, conforme Travaglia (2003), assume múltiplo papel, na medida em que atua na EL, como formadora de usuários, com dois compromissos: desenvolver e divulgar, através da pesquisa, conhecimentos para subsidiar o trabalho com a EL e formar educadores competentes para realizar a desejada EL das pessoas dentro da sociedade.

Sabemos, no entanto, que essa não é uma tarefa simples, afinal, a maioria dos universitários chega com sérias deficiências em sua capacidade comunicativa.

Feitas essas considerações, podemos afirmar que são muitas as lacunas dos Cursos de Letras, o que ressalta a necessidade de um amplo investimento na formação de professores, tanto na inicial quanto na continuada, a fim de que tenham condições para desenvolver a EL que se processa, conforme já exposto, em quatro dimensões: *a pedagogia do oral, pedagogia da leitura, pedagogia da escrita e pedagogia do léxico e da gramática.*

Para que o professor consiga desenvolver a EL, por meio das quatro pedagogias, Palma et al (2008., p. 224), afirmam que a formação de professores de língua materna deve abranger três aspectos:

- a) a base teórica dessas pedagogias, ou seja, o conhecimento científico elaborado até o presente, dando ao futuro professor subsídios consistentes para o exercício profissional;
- b) a base aplicada dessas pedagogias, ou seja, a aquisição de um conhecimento a ser ensinado, caracterizando a chamada transposição didática, elemento central da educação lingüística;
- c) a base lingüística, implicando a pedagogia léxico-gramatical, deve fundamentar as demais pedagogias, priorizando modelos cognitivo-funcionalista, ou seja, aqueles voltados para a língua em uso e para a comunicação.

Em síntese, para um trabalho com a EL, serão necessárias algumas mudanças na metodologia de ensino de Língua Portuguesa e no preparo dos professores que irão ensinar, a começar pela conceito e apreensão do que significa letramento.

2.2.2.1 A importância do Letramento na formação do professor de Português

Segundo Kleiman (2001), a representação social mais comum de professores, inclusive de Português, é a de sujeitos com algumas falhas nas suas capacidades para ler e escrever, o que tem se refletido nas deficiências observadas nos estudantes do Ensino Básico. Todavia, não se pode deixar de admitir muitas exceções, ou seja, profissionais não só bem formados como envolvidos profissionalmente nas tarefas educacionais.

Considerando que os Cursos de Letras pretendem formar o professor apto a exercer o magistério e preparado para formar cidadãos conscientes no ensino básico, podemos dizer que seria relevante se a formação docente se respaldasse em algo como: a linguagem como objeto de ensino nas aulas de Português; a ampliação das experiências de letramento para o desenvolvimento das competências linguístico-gramaticais, textuais e discursivas, como objetivo central das aulas; e, por fim, os recursos gramaticais e estratégias textuais e discursivas como conteúdos de aulas. É provável que tal mudança possa contribuir para melhor domínio da língua por parte do futuro professor e venha facilitar a transposição didática, quando estiver no exercício da docência.

Ao que tudo indica, para promover uma formação pautada no domínio da língua, é importante que os cursos de Letras trabalhem duas habilidades básicas: a leitura e a escrita, na linha como são consideradas pelos PCN: práticas sociais que integram a vida em sociedade. Assim, o ensino de Português, quer nos cursos de formação de professores, quer nas escolas de Educação Básica, ganharia uma reorientação com base na leitura e na escrita como práticas de letramento.

Os documentos oficiais (BRASIL, 1998, p. 139), a respeito do ensino de Língua Portuguesa nas escolas, postulam que

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. [...] os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura são deslocadas para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para a compreensão-interpretação-produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura.

Esses documentos insistem na necessidade de a escola formar leitores e escritores por meio do trabalho com o texto na sala de aula. Mas, isso só será concretizado na medida em que o próprio professor se apresentar para o aluno como alguém que vive a experiência da leitura e da escrita.

Nos PCN de Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 18-28) vem explicitado o perfil de professor que se espera para o ensino de Língua Portuguesa. Um professor que

[...] deve levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos. [...] É pela linguagem que o homem se constitui como sujeito. [...] A visão aqui defendida supõe uma estreita e interdependente relação entre formas lingüísticas, seus usos e funções, o que resulta de se admitir que a atividade de compreensão e produção de textos envolve processos amplos e múltiplos, os quais aglutinam conhecimentos de diferentes ordens [...]

Diante disso, podemos dizer que ensinar Português significa, segundo Guedes (2006, p.57), envolver os alunos não só com a oralidade e a escuta de textos mas também no exercício das práticas sociais da leitura e da escrita. Para tanto, o professor, que vai ensinar leitura e escrita, necessita ter aprendido, nos cursos de formação, não só a ler e escrever com proficiência, como também a ensinar essas habilidades. Com efeito, como diz o autor, “só quem sabe como aprendeu [...] torna-se capaz de mostrar como se faz”.

Na prática, é sabido que, para formar leitor é necessário fazê-lo ler, ouvi-lo ler e fazê-lo parafrasear o que leu, observando como atribui sentido ao material linguístico. Já para formar o escritor escolar, é preciso que o professor trabalhe com o texto e sobre o texto do aluno, de sorte a orientá-lo a superar dificuldades, a se valer de recursos linguísticos, a se comunicar com adequação.

Ressaltamos que o ato de ensinar a ler e escrever necessita vir acompanhado do letrar, isto é, do ensino da leitura e da escrita por meio de seus usos, funções e valores sociais. Por isso, a visão do leitor/produtor de textos presente nos PCN, segundo Rojo (2002, p. 32),

é a de um usuário eficaz e competente da linguagem escrita, imerso em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas, que, em diferentes situações comunicativas, utiliza-se de gêneros do discurso para construir ou reconstruir sentidos de textos que lê ou produz. Esta visão é bastante diferente da visão corrente do leitor/escrevente como aquele que domina o código escrito para decifrar ou cifrar palavras, frases e textos.

Assim, é importante pensar o ensino a partir da perspectiva de letramento, colocando os usos linguísticos no centro da discussão, uma vez que para a comunicação, para a interação em sociedade, são utilizados modos culturais que envolvem a leitura e a escrita. Logo, torna-se necessário que o professor, assim como os alunos, se envolva em práticas de letramento situadas, o que implica participar de eventos mediados pela leitura e pela escrita, ligados a instâncias sociais, com funções específicas.

Para isso, a intervenção de um professor apto a mediar, nas universidades e nas escolas, essas práticas de letramento ganha importância. Isso será possível se os Cursos de Letras privilegiarem a formação do professor letrado, capaz de formar leitores e produtores de textos aptos para atuar de maneira crítica e consciente na sociedade letrada.

Antunes (2006, p. 177) enfatiza que

[...] não se pode ter grandes expectativas de sucesso escolar, se os professores não demonstram ser leitores assíduos, não são capazes de escrever, com coerência e relevância um texto formal, se os professores, enfim, não têm uma visão mais relevante e interativa do funcionamento social da língua.

Contudo, para uma formação mais adequada às novas demandas do ensino de língua materna, são necessárias mudanças profundas nas instituições formadoras, a fim de que o professor seja capaz de atuar como agente de letramento. Afinal, o objetivo principal do ensino de Língua Portuguesa é levar o aprendente a utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos para atender a diversas demandas sociais.

Travaglia (2003) afirma que alguns cursos de Letras continuam preparando professores somente para ensinar gramática e com isso perdem muito tempo, inviabilizando as aulas de produção textual, que poderiam levar ao aperfeiçoamento das habilidades de leitura e escrita. A esse respeito, o autor esclarece que é necessário o ensino da teoria gramatical, mas que só ela não levará à formação de usuários competentes da língua, já que, por si só, o “conhecimento gramatical” não faz bons produtores e compreendedores de textos. Isso nos permite reafirmar que o ensino da língua e de linguagem

priorizando textos leva à comunicação, finalidade esperada na formação dos alunos em todos os níveis.

Assim, a produção de textos escritos e orais constitui ponto de partida e de chegada de todo processo de ensino e aprendizagem de língua, uma vez que é no texto que a língua se revela, em sua totalidade.

É bom lembrar que os PCN, inspirados no sócio-interacionismo e à disposição desde o final da década de 1990, propõem, para o ensino de língua materna, o texto como unidade mais relevante, afinal, as práticas sociais circulam na forma de textos orais e escritos. Contudo, nenhum texto deve ser usado como pretexto para outras atividades, mas sim como objeto de ensino em si mesmo.

Outra questão a considerar, no que se refere aos Cursos de Letras, é que a teoria da enunciação Bakhtiniana se encontra ausente do currículo de muitos deles. Assim, nem sempre são disponíveis aos alunos informações necessárias para o trabalho com os gêneros textuais e aspectos discursivos, também presentes nos PCN.

Enfim, para a formação do poliglota na própria língua, Palma et al (2008) destacam algumas competências necessárias, bem como a competência linguística, a textual, a estratégica, a estilística, entre outras. E, para desenvolver essas competências e promover a EL, fazem-se necessárias inúmeras transformações nos cursos de formação de professores. Daí reafirmarmos, com os autores, que a primeira delas é reconhecer que o objetivo do ensino de Língua Portuguesa não se centra no estudo de palavras e frases, mas sim nos estudos do texto, valorizando o trabalho com o uso da língua, na norma padrão e não padrão, reinterpretando, através da pesquisa, conceitos de língua e linguagem, de textos, de gêneros, a fim de possibilitar a formação do estudante crítico-reflexivo, graças a práticas docentes fundadas na pesquisa.

Em suma, para a desejada melhoria da qualidade de ensino são fundamentais muitas ações. Contudo, uma medida é urgente: a formação do professor mais adequada à sociedade moderna.

Isso posto, o próximo capítulo aborda a metodologia utilizada para investigar a formação que o professor recebe no Curso de Letras, objeto de

estudo na pesquisa. Nesse capítulo, situa-se a pesquisa visando a uma melhor compreensão do tema abordado.

CAPÍTULO III

SITUANDO A PESQUISA

3.1 Considerações iniciais

Considerando a importância da formação de professores, sobretudo de língua materna, a presente pesquisa, como mencionado na introdução, objetiva investigar como essa formação se processa sob o foco da EL. Para tanto, foi viável a realização de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, para a obtenção das informações necessárias ao cumprimento dos objetivos propostos.

É importante salientar que nessa pesquisa qualitativa o objeto central é o Curso de Letras de uma universidade particular do interior do estado de São Paulo. Nela evidenciam-se suas especificidades para problematizar *A Formação de Professores de Língua Portuguesa*.

Neste capítulo a metodologia utilizada para a realização da dissertação é exposta. Primeiramente, são destacados os conceitos referentes a esse tipo de pesquisa, para, em seguida, ser contextualizado o estudo, inclusive no que se refere à obtenção de dados sobre a instituição e informantes envolvidos. Por fim, são discutidas as estratégias de coleta e análise de informações, sendo incluídas, também, no tratamento dos dados as limitações que foram inevitáveis.

3.2 A Pesquisa Qualitativa de caráter exploratório: uma opção metodológica

De acordo com Richardson (1999, p. 80), “os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais”. Ele afirma que esse tipo de pesquisa pode “contribuir no processo de mudança de determinado grupo e

possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos”.

Na pesquisa qualitativa também podem ser realizadas análises em profundidade de fenômenos que estão sendo estudados, o que facilita conhecer a natureza de um fenômeno social e torna válida a abordagem.

Esse tipo de pesquisa exige, no mínimo, a participação direta do pesquisador, em termos de convivência e familiaridade com o objeto pesquisado. O resultado qualitativo esperado é a produção de conhecimento, muitas vezes construído por meio de diálogo com informantes.

Diante disso, realizar uma pesquisa qualitativa implica

participar, entrar no processo, adquirir familiaridade pelo menos, chegar a ser ator para poder sentir a empreitada comunitária como sua também. Somente assim emerge o dado curtido, que não é dado, é depoimento, é proposta, é reivindicação (DEMO, 1989, p. 246).

O sujeito-observador precisa, primeiramente, participar do processo de conhecimento para interpretar os fenômenos, ultrapassando a aparência para tentar alcançar a essência, o que requer muito cuidado, afinal, ele tem de garantir a confiabilidade e pertinência dos dados, condições fundamentais. Para tanto, é esperado que o pesquisador controle e não deixe transparecer suas impressões meramente emotivas ou deformações subjetivas que tornam as interpretações fluidas, sem base comprobatória.

Nesse sentido, considerando os escritos de Chizzotti (1991) é possível afirmar que

- na pesquisa qualitativa, o pesquisador é parte fundamental, uma vez que necessita compreender de maneira global o fenômeno estudado para interpretá-lo;
- os pesquisados, por sua vez, são todas as pessoas que participam da pesquisa, sujeitos que elaboram conhecimentos, identificam seus problemas, analisam-nos, discriminam as necessidades prioritárias e propõem ações mais eficazes;
- os dados não são coisas isoladas, acontecimentos fixos que podem ser captados em um instante de observação. Pelo

contrário, trata-se de fenômenos que se manifestam em uma complexidade de oposições, revelações e ocultamentos, num determinado contexto;

- os instrumentos disponíveis para a coleta de dados são: a observação participante, a entrevista individual e/ou coletiva, o jogo de papéis, a história de vida autobiográfica, a análise de conteúdos, ou qualquer outro que capte as representações subjetivas dos participantes.

Cumprido salientar que, por meio da pesquisa exploratória, o pesquisador busca conhecer com maior profundidade o assunto e/ou construir questões importantes para a condução da pesquisa. Gil (1999) afirma que a pesquisa exploratória proporciona uma visão geral acerca de determinado fato. Ele salienta que esse tipo de pesquisa é realizado, sobretudo, quando o tema escolhido é pouco explorado, sendo difícil formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. Uma pesquisa é considerada de caráter exploratório quando se concentra em algo que necessita ser esclarecido ou explorado num determinado campo de conhecimento.

Sendo assim, as pesquisas qualitativas têm caráter exploratório, afinal, estimulam os informantes a pensar e falar sobre algum tema, objeto ou conceito. Elas fazem emergir aspectos subjetivos, atingem motivações não explícitas, ou mesmo não conscientes, de certa forma, conduzidas por questionários ou livres, por manifestação espontânea.

Nesse tipo de pesquisa o número de informantes, geralmente, não é muito grande e suas manifestações são escritas ou orais, dependendo da técnica utilizada.

Borges (2002) define a pesquisa qualitativa de caráter exploratório como

uma atividade que coloca o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas interpretativas que tornam o mundo visível e o representam através de entrevistas, conversas, fotografias e recordações, envolvendo uma abordagem interpretativa e naturalista do mesmo.

Frente ao exposto, acreditamos que a pesquisa qualitativa possibilita o esclarecimento de uma situação ou de um objeto, devidamente delimitado,

proporcionando ao pesquisador a construção de um conjunto de dados que serão analisados e aos informantes a conscientização direta ou indireta das questões que o objeto da pesquisa traz à tona. Eis a razão da opção metodológica.

3.3 Contexto Institucional da pesquisa

Como já mencionado, nosso estudo envolve uma instituição particular de ensino superior do interior de São Paulo, tendo por foco o seu Curso de Letras.

O interesse pelo tema *A Formação de Professores de Língua Portuguesa* surgiu logo após o término da Graduação e início da Pós-Graduação em nível Lato Sensu, quando nos deparamos com inúmeros professores discutindo a precariedade da formação que receberam nos Cursos de Letras. A maioria alegava que a busca pela educação continuada aconteceu exatamente para suprir as lacunas da educação inicial.

Foi nesse contexto que percebemos que muitos dos cursos de Letras não articulavam teoria e prática, deixando de oferecer aos professores uma formação sólida e autônoma, o que os impedia de atuarem, com segurança e conhecimentos devidos, como professores de língua materna nas escolas de Educação Básica. Por isso, os colegas de classe viam, no curso de Pós-Graduação Lato Sensu, a oportunidade de desenvolver habilidades e trabalhar competências não desenvolvidas no curso de Graduação. O que víamos era 90% da sala suprimindo lacunas na formação inicial e apenas 10% buscando aprimorar o que já sabiam.

Logo no início, ficou evidente nas aulas do curso que a grande maioria dos professores recebeu, na Graduação, uma formação centrada na gramática e não em aspectos textuais-discursivos. Eles desconheciam, por exemplo, a noção de gêneros textuais, de coesão e coerência, de discurso, de semântica, de pragmática e, principalmente, de texto, do ponto de vista da linguística textual. Essa situação nos incomodava, pois acreditávamos que a educação continuada destinava-se a aprimorar conhecimentos já adquiridos e não a desenvolver tudo o que a educação inicial se eximiu de ensinar.

Foi perante essa situação que percebemos a necessidade de mudanças na formação de professores de Língua Portuguesa e decidimos que nosso

trabalho de conclusão seria sobre essa realidade observada, numa tentativa de começar a contribuir, mesmo que de maneira modesta, para mudanças no quadro educacional de formação de professores de Língua Portuguesa. Assim, propusemos como tema do projeto de pesquisa da Especialização *A Formação do Professor de Língua Portuguesa*.

Cumprе salientar que, já no Lato Sensu, abordamos o tema sob o foco da EL. Por ser um trabalho monográfico, a ser realizado em apenas seis meses, fizemos um recorte que nos levou a pesquisar a pedagogia da escrita, deixando de lado as outras pedagogias propostas pelos estudiosos da EL.

Desse trabalho realizado no Lato Sensu, orientado pela professora Dra. Dieli Vesaro Palma, nasceu o projeto de pesquisa do Stricto Sensu, em que optamos por abordar as outras três pedagogias que não foram possíveis trabalhar na pesquisa anterior: a do oral, a da leitura e a do léxico e da gramática.

Assim, a presente pesquisa retomou a pesquisa anterior, ampliando-a, de sorte a abarcar as quatro pedagogias.

3.4 Coleta e análise de dados: algumas estratégias

Para a realização da pesquisa qualitativa de cunho exploratório, após a definição do tema e da abordagem teórica que a sustentaria, buscamos, em técnicas para a coleta de dados, aquelas que nos pareceram viáveis no contexto da investigação para nos oferecer informações suficientes ao estudo proposto.

Por isso, nos capítulos I e II, foram expostos os pressupostos teóricos, que constituem os pilares de toda a pesquisa, abordando os conceitos e a aplicação da EL e a formação de professores de Língua Portuguesa.

Recorremos a Chizzotti (1991) que afirma que o processo da pesquisa qualitativa não obedece a um padrão paradigmático, o que nos mostrou que deveríamos verificar, entre os instrumentos de coleta de dados, aqueles que melhor funcionariam como fontes de informação. Nessa busca, nos pareceu importante, para o acesso às informações que atenderiam nossos objetivos, a seleção de documentos institucionais, que seriam submetidos a uma análise de conteúdo, e entrevistas com informantes.

Assim, o primeiro instrumento de coleta de dados foi constituído por três documentos institucionais: a Proposta Pedagógica do Curso de Letras Português e Inglês, da Instituição selecionada, o documento escrito pelos professores formadores do Curso de Letras, no qual defendem a separação das licenciaturas de Português e Inglês e, por fim, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras Português.

O segundo instrumento de coleta de dados foi a entrevista com a coordenadora do Curso de Letras. E nesse ponto cabe uma explicação, pois pretendíamos entrevistar também as professoras egressas desse Curso. No entanto, diante da inviabilidade logo percebida, por dificuldades de conciliação de horários, decidimos por um terceiro instrumento de coleta de dados, o questionário.

3.4.1 A documentação: uma fonte de informação

A escolha da Proposta de Curso de Letras Português e Inglês, do documento escrito pelos professores formadores em Grupo de Trabalho (GT) e do Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras – Português deveu-se ao fato de serem documentos básicos na constituição do regimento do Curso de Letras. O primeiro foi elaborado em 1981. Funcionou, durante muitos anos, como Projeto Pedagógico de Letras Português - Inglês, visto que não havia nessa época a exigência de projetos e sim de Propostas de cursos¹³. O segundo foi escrito em 2000 por professores da área de Língua e Literatura. Nesse documento, os professores refletem sobre a situação do curso de Português – Inglês e apontam para a necessidade de mudança, o que levou à elaboração do terceiro documento, o Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Português, concluído em Maio de 2002, quando a universidade optou pela separação das licenciaturas.

Cumprе salientar que a princípio seria analisado somente esse terceiro documento, o mais atual, porém, na medida em que foram selecionadas as professoras egressas do Curso de Letras para a aplicação do questionário, foi

¹³ Segundo a coordenação é preciso cuidado ao analisá-lo, pois não se manteve estático, durante todos esses anos. Ao contrário, sofreu constantes modificações. Contudo, não há documentos registrando as transformações.

viável a escolha dos outros dois documentos, afinal, das seis professoras selecionadas, três são formadas pelo Curso de Letras Português-Inglês. Relatar as mudanças, entretanto, tornou-se necessário, uma vez que as professoras selecionadas para a coleta de informações foram formadas em diferentes momentos do Curso.

3.4.2 A entrevista e o questionário: instrumentos de coleta de dados

Como já mencionado, a coleta de dados, junto a informantes, foi feita por meio de uma entrevista com a coordenadora do Curso de Letras e um questionário aplicado junto a professoras egressas do Curso.

O questionário e a entrevista foram preparados a partir das orientações obtidas em GOODE & HATT (1979, p. 172 e 237), de sorte que as questões a serem respondidas foram elaboradas tendo em vista a obtenção de respostas para aspectos diretamente relacionados à temática

A entrevista, por sua vez, seguiu o modelo semi-estruturado e foi organizada a partir de um roteiro que permitiu, para a informante, maior liberdade de expressão no processo de interação com a pesquisadora.

Com relação ao questionário, normalmente, espera-se que redunde numa grande massa de dados, em função do número de informantes. Entretanto, a presente pesquisa contou com seis professoras apenas, tendo os dados um caráter complementar à análise documental e à entrevista. Isso aconteceu também devido ao fato de muitos dos professores possíveis de serem selecionados não aceitarem responder ao questionário.

De toda forma, dentro do caráter complementar dos dados, por meio de uma parte pequena da população, aqui entendida como o pequeno número de sujeitos que cursaram Letras na Universidade estudada, investiga-se sobre a formação que receberam na educação inicial para se tornarem professores de Português como língua materna.

No entanto, trabalhar com entrevista e questionário, como fontes de evidências, não se mostrou tarefa fácil, pois exigem do pesquisador prontidão para acontecimentos inesperados, como o preconceito, a memória fraca e a articulação pobre ou imprecisa.

3.4.2.1 A entrevista da coordenadora do Curso de Letras

A coordenadora do Curso de Letras da Universidade em questão foi entrevistada com a finalidade de inserir na pesquisa os dizeres da profissional que responde pelo curso na Universidade. A entrevista realizou-se no segundo semestre de 2010.

É importante relatar que ela respondeu a oito questões abertas, ou seja, dissertativas, a fim de que discorresse sobre o que julgasse relevante.

A escolha pela palavra da coordenadora deveu-se, como já dito, à importância de se ter na pesquisa a visão de alguém que responde diretamente pelo Curso de Letras e, indiretamente, pela formação que os professores recebem. Além disso, foi essa coordenadora, Licenciada em Letras e em Literatura Portuguesa, que lutou, com outras duas professoras responsáveis por Produção Textual no Curso, pela separação das licenciaturas, o que, seguramente, representou uma empreitada difícil.

Nossa expectativa era que a entrevista nos apontasse questões relativas à separação das licenciaturas no Curso de Letras, sobre o ensino da oralidade, da leitura, da escrita e do léxico e da gramática, sobre a estrutura do curso, sobre a preparação dos estudantes para a avaliação feita pelo governo, o ENADE, enfim, sobre a formação que o professor de Português como língua materna recebe na universidade.

3.4.2.2 O questionário das professoras egressas

Nossas seis informantes são professoras do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas e/ou privadas e foram graduadas entre 2000 e 2006.

O questionário foi enviado para nossas informantes por e-mail e devolvido também por meio dele. Constituído de cinco perguntas, todas abertas, permitia maior liberdade de expressão por parte delas, já que buscávamos saber sobre a formação que receberam no Curso de Letras.

Para conhecer sobre as questões relativas ao *ensino de Língua Portuguesa*, foi perguntado às professoras a respeito de como trabalham a oralidade, a leitura, a escrita e o léxico e a gramática com seus alunos. Em

outras palavras, as participantes foram levadas a falar sobre pontos básicos que fazem parte da EL em sala de aula.

Feitas essas considerações, o próximo capítulo apresenta a análise de dados e os resultados da pesquisa. Nele é possível observar e inferir dados relativos à formação que o professor recebe no Curso de Letras estudado.

CAPÍTULO IV

A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NO CURSO DE LETRAS: ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

4.1 Considerações iniciais

Neste capítulo, são apresentadas as duas etapas da análise de dados. A primeira envolve três documentos: a Proposta de Curso, doravante *D1*; o documento escrito pelos professores formadores em um Grupo de Trabalho, doravante *D2*; o Projeto Pedagógico do Curso de Letras - Português, doravante *D3*. A segunda, por sua vez, abrange entrevista realizada com a coordenadora do Curso de Letras e questionário aplicado a professoras egressas do Curso

Na primeira etapa, foi possível observar os documentos cedidos pela coordenação, tendo em vista verificar se a proposta para a formação do professor de Língua Portuguesa apresenta traços que a aproximem dos preceitos da EL.

Na segunda etapa, procuramos analisar os dados colhidos na entrevista e no questionário, para conhecer a visão que a coordenação e as professoras egressas têm do curso, o que nos permitiu contrapor os dados ao que verificamos na primeira etapa.

4.2 Os documentos institucionais: primeira etapa de análise de dados

Os documentos analisados nos permitem ter uma ideia da realidade vivida pelo Curso de Letras da universidade selecionada, em especial focalizando aspectos de nosso interesse, como o ensino da oralidade, da leitura, da escrita e do léxico e da gramática.

A análise dos documentos institucionais possibilita acompanhar, mesmo que de maneira sucinta, a trajetória do Curso de Letras da Universidade em questão, afinal, expressam em suas páginas as modificações pelas quais o Curso passou, inclusive a que resultou na separação das licenciaturas de

Português e Inglês, passando a formar professores de língua materna separadamente dos professores de língua estrangeira.

4.2.1 O Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras

O Curso de Letras Português e Inglês não apresentou de 1981 a 2001 um Projeto Político Pedagógico, mesmo porque a elaboração de projetos é uma decorrência da LDB de 1996. Desse modo, havia somente uma proposta específica para a formação de professores de língua materna e estrangeira.

A Proposta de Curso de Letras (*D1*) apresentava, em suas páginas, o histórico do Curso, a legislação que o orientava, os objetivos gerais, as características, o quadro curricular, o ementário e o perfil profissional dos egressos das licenciaturas.

O Projeto Pedagógico do Curso de Letras - Português (*D3*) só foi elaborado a partir das exigências do MEC e das Diretrizes Curriculares, fato que coincidiu com o momento em que a Universidade concordou com a proposta dos professores, que defendiam, com a publicação de um documento¹⁴ (*D2*), a necessidade de oferecer as habilitações separadamente. No ano de 2002 foi elaborado o Projeto Pedagógico do Curso de Letras para a habilitação somente em Português. Nele há informações gerais sobre o curso, sobre a LDB e a formação do professor, sobre o perfil dos ingressantes e dos egressos do Curso, sobre a matriz curricular, sobre o ementário, sobre o Estágio Supervisionado, sobre o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC e sobre as disciplinas.

Na análise do *D1* e do *D3*, destacamos os seguintes aspectos: objetivo do curso, perfil profissional, grade curricular e ementário, a partir do qual é possível investigar a oralidade, a leitura, a escrita e o léxico e a gramática. Por meio desses quesitos, buscamos observar como era o Curso de Letras e como é atualmente.

¹⁴ Por uma questão ética não será feita a referência desse documento, pois nela aparece o nome da universidade e dos professores do Curso de Letras.

4.2.1.1 Objetivo do Curso e perfil profissional

Comparando o *D1* e o *D3*, observamos, no que diz respeito aos objetivos e ao perfil profissional, algumas mudanças, mesmo porque cada proposta estava de acordo com as ideias linguísticas e com a concepção de formação que vigoravam na época da elaboração de cada documento.

A primeira delas é que, enquanto uma visa a capacitar o aluno a “desenvolver tanto a recepção como a produção de textos” (*D1*, 1981, p. 7), a outra visa ao egresso desse curso

[...] não só perceber-se como leitor e produtor de múltiplos textos e variados gêneros de discursos – orais e escritos – como também representar-se como tal quer junto a seus alunos e os vários segmentos da comunidade escolar quer junto à sociedade em geral. (*D3*, 2002, p. 13)

É notória a mudança porque foi introduzida a noção de gêneros e de discurso, antes inexistentes. No *D1* é usada somente a palavra *texto*, já no *D3* são usadas as palavras *gêneros* e *discursos*. Essa diferença decorre do tempo em que os documentos foram elaborados, visto que, embora a noção de gêneros seja antiga, foi mais difundida nos estudos da linguagem na década de 1990, do século XX. Assim, no nosso entender, essa mudança denota um grande avanço teórico para o curso.

Notamos também no *D3* a presença de algumas palavras que remetem à teoria interacionista, inexistentes no *D1*. Na época em que o *D1* foi elaborado, estavam em vigência, nos estudos linguísticos, os modelos estruturalista e gerativo-transformacional, que não levavam em conta a interação. No Brasil, só na década 90, tal palavra ganha presença significativa nos estudos linguísticos, juntamente com os termos *ação* e *sociedade*, o que denota um avanço teórico em relação ao que era proposto pelo curso de dupla habilitação. Essa afirmação se justifica ao considerarmos os objetivos e o perfil destacados em cada um dos documentos a seguir:

[...] possuir um conhecimento sólido da organização estrutural e dos processos da língua, nos seus aspectos sintático, semântico, morfológico e fonológico, segundo teorias linguísticas, bem como normas vigentes da língua; (*D1*, 1981, p. 7)

[...] analisar a linguagem sob seus diferentes aspectos: fonético e fonológico, morfológico, sintático, lexical, psico-cognitivo, social, cultural, semântico, pragmático, discursivo; (*D3*, 2002, p. 14)

Percebemos nesses trechos que na matriz curricular velha privilegiava-se o estudo de aspectos estruturais da língua. Na nova matriz, ao contrário, o privilégio recai sobre o fator social e cultural, havendo ainda estudo das estruturas, mas já articulado a outros aspectos.

Considerando a matriz velha, sustentada pelo *D1*, os professores formadores (*D2*, 2000, p. 66) postulam que¹⁵

[...] o professor que estamos formando ignora campos de estudos como o texto e visadas teóricas como a discursividade; quanto às disciplinas, ele desconhece as contribuições que poderiam vir dos estudos de sociolinguística, da semântica, da análise do discurso, da psicolinguística, etc.; relativamente a correntes teóricas, ele passa bem ao largo dos interacionismos que hoje dão o tom e o mote aos debates de ensino.

O *D3*, diferentemente do *D1*, também ressalta a importância da interdisciplinaridade e da trans-disciplinaridade para a formação do professor de língua materna. Ele mostra uma preocupação em relação à articulação das disciplinas à proporção que coloca como objetivo e perfil profissional o seguinte item:

Situar o próprio saber disciplinar na constelação de outras disciplinas, valorizando e facilitando ações e projetos inter – e trans- disciplinares. (*D3*, 2002, p. 14)

Além de mudanças significativas nos objetivos e perfil profissional do Curso de Letras, é possível observar também mudanças na matriz curricular. Aliás, essas mudanças estão interligadas, sendo uma decorrente da outra.

¹⁵ Ao serem introduzidas em forma de citação as palavras dos professores formadores é preciso lembrar que, quando eles falam sobre o curso atual, se referem ao curso de Letras Português – Inglês, pois escreveram esse documento para refletir sobre o curso de dupla habilitação já apontando para a necessidade de mudança, isto é, a separação das licenciaturas.

4.2.1.2 A matriz Curricular

No *D1* (1981, p. 11-12), a matriz curricular, referente ao Curso de Letras de dupla habilitação, se constitui das seguintes disciplinas, carga horária e créditos:

DISCIPLINAS	CH	CRÉD
1º SEMESTRE		
Introdução à Filosofia	60	04
Estruturas Fundamentais da Língua Portuguesa	60	04
Métodos e Técnicas de Pesquisa I	30	02
Introdução aos Estudos literários	45	03
Língua Latina I	45	03
Língua Inglesa I	60	04
Prática de Educação Física I	30	02
2º SEMESTRE		
Comunicação e Expressão	60	04
Métodos e Técnicas de Pesquisa II	30	02
Introdução aos Estudos Literários II	45	03
Língua Latina II	45	03
História da Língua Portuguesa I	30	02
Língua Inglesa II	60	04
Estudos de Problemas Brasileiros I	30	02
Prática de Educação Física II	30	02
3º SEMESTRE		
História da Língua Portuguesa II	45	03
Linguística I	45	03
Teoria Literária I	45	03
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º grau	45	03
Língua Inglesa III	60	04
Prática de Leitura de Inglês I	30	02
Estudos de Problemas Brasileiros II	30	02
4º SEMESTRE		
Literatura Portuguesa I	45	03
Linguística II	45	03
Teoria Literária II	45	03
Introdução a Psicologia	45	03
Didática	30	02
Língua Inglesa IV	60	04
Prática de Leitura de Inglês II	30	02
5º SEMESTRE		
Linguística III	45	03
Morfologia I	60	04
Literatura Portuguesa II	45	03
Literatura Norte-Americana I	45	03
Psicologia da Educação Adolescência e	45	03

Aprendizagem Língua Inglesa V	60	04
6º SEMESTRE		
Morfologia II	60	04
Literatura Norte-Americana II	45	03
Literatura Brasileira I	45	03
Didática Específica do Ensino da Língua Portuguesa	30	02
Didática Específica do Ensino da Língua Inglesa	30	02
Língua Inglesa VI	60	04
Teologia e Cultura	30	02
7º SEMESTRE		
Sintaxe I	60	04
Literatura Brasileira II	45	03
Literatura Inglesa I	45	03
Língua Inglesa VII	60	04
Conversação em Língua Inglesa I	30	02
Prática de Ensino de Português e Estágio Supervisionado I	60	04
Prática de Ensino de Inglês e Estágio Supervisionado I	60	04
8º SEMESTRE		
Sintaxe II	60	04
Literatura Brasileira III	45	03
Literatura Inglesa II	45	03
Literatura Inglesa II	60	04
Língua Inglesa VIII	30	02
Conversação em Língua Inglesa II	30	04
Prática de Ensino de Português e Estágio Supervisionado II	60	04
Prática de Ensino de Inglês e Estágio Supervisionado I	60	04
DISCIPLINAS ESPECIAIS		
Inglês Complementar I	45	03
Inglês Complementar II	45	03

Constatamos que essas disciplinas abarcam as duas licenciaturas: Português e Inglês. Assim, são divididos os créditos e a carga horária para oferecer ao professor a dupla habilitação.

No D3 (2002, p. 52-53) a matriz apresenta-se bastante alterada em relação à anterior. Nela são visíveis disciplinas que visam somente à formação do professor de Língua Portuguesa:

DISCIPLINAS	CH	CRÉD
1º SEMESTRE		
Pratica De Produção De Texto I	68	04
Linguagem E Sociedade	102	06
Morfossintaxe I	68	04
Sociologia I	34	02
Pratica De Ensino I (Variação)	34	02
Atividades Curriculares	34	02
2º SEMESTRE		
Pratica De Produção De Texto II	68	04
Morfossintaxe II	68	04
Teoria Literária I	68	04
Sociologia II	34	02
Psicologia Da Aprendizagem	68	04
3º SEMESTRE		
Teologia E Cultura	34	02
Política Educacional	34	02
Teoria Literária II	68	04
Pratica De Produção De Texto III	68	04
Estudos De Oralidade	34	02
Morfossintaxe III	34	02
Correntes Lingüísticas	68	04
Teoria Do Conhecimento	34	02
Fonologia	34	02
4º SEMESTRE		
Pratica De Produção De Textos Acadêmicos I	68	04
Estudos Pragmático Semânticos	68	04
Aquisição de Linguagem	34	02
Pratica De Ensino II - Alfabetização	34	02
Pratica De Ensino III - Oralidade	68	04
Teoria Literária III	68	04
Literatura Portuguesa I	68	04
5º SEMESTRE		
Educação Inclusiva	34	02
Estagio Supervisionado I	102	06
Linguagem: Atividade Discursiva	68	04
Literatura Brasileira I	68	04
Literatura Portuguesa II	68	04
Pratica De Produção De Textos Acadêmicos II	68	04
6º SEMESTRE		
Filosofia I	34	02
Estagio Supervisionado II	68	04
Estudos Do Texto	68	04
Literatura Brasileira II	68	04
Literatura Portuguesa III	34	02
Pratica De Ensino IV	68	04
Pratica De Produção de Textos Acadêmicos III	68	04

7º SEMESTRE		
Filosofia II	34	02
Estagio Supervisionado III	102	06
Literatura Brasileira III	68	04
Pratica De Ensino V	68	04
Atividades Curriculares - Leituras Orientadas	68	04
8º SEMESTRE		
Estagio Supervisionado IV- Educação Inclusiva	34	02
Estagio Supervisionado V	102	06
Orientação De Trabalho De Final De Curso	68	04
Atividades Curriculares- Seminários Tcc	68	04

No que concerne à matriz velha, que estruturou o Curso de Letras de 1981 até 2002¹⁶, é importante relatar que apresenta disciplinas pertencentes a cinco Departamentos. São eles: Departamento de Língua e Literatura Portuguesas, Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras, Departamento de Psicologia Educacional, Departamento de Educação e Departamento de Ciências Sociais e Geo – História.

Os professores formadores (*D2*, 2000, p. 75) ressaltam que esse é mais um problema do Curso de Letras de habilitação dupla, pois as disciplinas não são relacionadas. Algumas são pensadas de maneira dicotômica. Por isso, postulam que

Embora não pensássemos em termos de recusa às dicotomias, já nos inquietava a oposição entre o pedagógico e o específico, tanto é que tentamos promover a integração ao dispor as disciplinas pedagógicas [...] em “fila indiana” de modo a perpassar o curso ao lado das demais “filas”: língua portuguesa e lingüística, língua inglesa, literaturas, matérias institucionais. De qualquer modo, estávamos cumprindo uma legislação que dicotomizava, ao determinar que um currículo mínimo de matérias específicas seria acrescido de um rol de matérias que responderiam pela formação pedagógica e, assim, configurar a licenciatura.

Dessa forma, há uma lacuna na matriz do Curso de Português-Inglês que diz respeito à interdisciplinaridade. Afinal, é visível na matriz curricular que

¹⁶ Como foi dito anteriormente, o *D1* foi criado em 1981, porém não se manteve estático. Como não há registros dessas modificações, afirmamos por meio dos documentos que temos em mãos, mas com ressalvas.

o Curso de dupla habilitação não permite a associação das disciplinas ao ensino e à pesquisa, até mesmo porque não há espaço na matriz. Assim, a questão do ensino fica para o departamento de Educação, não havendo, pois, a articulação dele com as demais disciplinas específicas.

A esse respeito, os professores formadores (*D2*, 2000, p. 76) alegam que

um departamento é ou deve ser o locus de uma área de saber. Se o ensino de língua e literatura sofre o impacto dos estudos lingüísticos e literários, a estrutura que ainda persiste fecha os olhos para as considerações de ordem epistêmica conseqüentes desse impacto. E o resultado é que o próprio estágio deste curso foge de sua alçada, não encontrando no Departamento de Educação o fórum de discussão epistêmica que lhe seria apropriado. [...] as conseqüências desse equívoco acabaram por reforçar a tese de acordo com a qual é na especificidade de uma área de saber que se articulam, em um só momento, duas questões essenciais: o que ensinar? e como ensinar?

Já na matriz nova, vigente a partir de 2002, as disciplinas não são separadas por departamentos, mas sim pela formação que oferecem, tais como a formação geral, a básica e a específica. Nessa perspectiva, articulam-se as disciplinas por meio da alocação das faculdades de Filosofia, História e Letras, de Educação, de Ciências da Religião, de Ciências Sociais e de Psicologia, com um objetivo comum: a formação do professor de Português.

Essa matriz foi elaborada pelos professores do curso por meio de três fontes: Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Universitário (CONSUN) e Fórum das Licenciaturas da Universidade. O *D3* foi concluído em 2002, incorporando a mudança que os professores formadores preconizavam com o *D2*: a separação das licenciaturas.

Sobre essa separação, eles (*D2*, 2000, p. 14) salientam:

Já observávamos a fragilidade dessa proposta, pois, no trabalho com os alunos, não avançávamos nas áreas de língua portuguesa, de língua inglesa e de literaturas como julgávamos necessário para uma formação de qualidade. Passamos, então, a pensar em separar as habilitações – e isso por dois motivos. De início, para obter maior carga horária para cada licenciatura, raciocínio esse que consolidava o princípio de que o acréscimo de disciplinas por si só poderia resolver os problemas crescentes no processo formativo. Em segundo lugar, como a heterogeneidade dos alunos dificultava cada vez mais o ensino e o aprendizado da língua inglesa, a separação possibilitaria, ao menos, que aqueles alunos que **não** desejassem cursar inglês tivessem a opção da habilitação única em português. O inverso também seria verdadeiro.

Com isso, cada professor viu sua área ser ampliada na matriz. Além disso, foram inseridas outras disciplinas, tais como: *Linguagem e sociedade*, *Estudos da Oralidade*, *Estudos Pragmáticos e Semânticos*, *Aquisição da Linguagem*, *Linguagem: atividade discursiva*, entre outras teorias não abordadas na matriz velha por uma questão de espaço.

No que concerne à importância da teoria, os professores formadores (D2, 2000, p. 43) preconizam:

Se entendemos que a teoria pode, de fato, servir como uma “caixa de ferramentas” dentro da qual estão aquelas que devem funcionar em situações específicas, seremos obrigados a pensar, diante do quadro atual de ensino escolar, que falta aos professores, de modo geral, teoria. Portanto, [...] devemos cuidar para que os professores tenham, de fato, as teorias necessárias.

Outra modificação visível na matriz nova, decorrente da exigência das Diretrizes das Licenciaturas, foi a articulação entre as disciplinas específicas e pedagógicas, o que permite a relação entre ensino e pesquisa, o que contribui para a interdisciplinaridade. Isso não significa que o Curso de Letras – Português objetiva formar o pesquisador, mas sim o professor de língua materna por meio da pesquisa.

Por esse motivo, podemos observar na matriz nova cinco disciplinas de *Práticas de Ensino*, cinco de *Estágio Supervisionado*, uma de *Orientação de Trabalho final de curso* e uma de *Seminários de TCC*. São elas que, articuladas, permitem a associação de ensino e da pesquisa, como esperado no ensino superior.

A esse respeito, os professores formadores (D2, 2000, p. 88) afirmam que

Tal perspectiva de mudança implica, convém repetir, a reestruturação da grade curricular, visto que o ensino com pesquisa não se dá em um curso com duas habilitações simultâneas e obrigatórias e os problemas decorrentes. Porém, cumpre esclarecer que, se reclamamos com veemência uma nova grade curricular que assegure espaço para as disciplinas e teorias imprescindíveis à formação que traçamos e, dessa forma, crie condições mínimas para que o processo de Ensino se instale, esse reclamo não significa apoio a uma formação conteudista: a recusa do conteudismo não incide sobre o quanto aprender, mas sobre o como e por quê aprender.

Observamos, por meio dos documentos analisados, que o Curso de Letras dessa universidade do interior de São Paulo passou por algumas modificações, seja pela mudança de paradigma teórico, seja pela separação das licenciaturas.

4.2.1.3 O ementário

No *D1*, *D2* e *D3*, além do objetivo, perfil profissional e matriz curricular, o ementário constitui-se como um item importante para se pensar a formação oferecida ao professor de Língua Portuguesa, por isso, por meio dele, investigamos a presença das quatro pedagogias – do oral, da leitura, da escrita e do léxico e da gramática – no Curso de Letras.

Nas ementas, há marcas explícitas e/ou implícitas sobre a proposta que cada documento – *D1* e *D3* – traz para o ensino da oralidade, da leitura, da escrita, do léxico e da gramática. Diante disso, toda afirmação feita é pautada nas marcas encontradas nas ementas. O *D2*, por sua vez, traz informações complementares, bem como a visão dos professores formadores a respeito do curso antigo, preconizando a necessidade da separação das licenciaturas.

Algumas ementas repetem-se na análise, porque contém mais que uma das marcas a serem observadas. Assim, em alguns momentos, é inevitável destacá-las mais de uma vez, O que as diferenciam são os grifos para ressaltar aspectos distintos, mas, de modo geral, relacionados.

4.2.1.3.1 A oralidade no Curso de Letras

No que diz respeito à modalidade oral, podemos afirmar que há uma divergência acentuada entre *D1* e *D3*.

No primeiro documento, que se refere ao Curso de Letras de dupla habilitação, a oralidade aparece relacionada a apenas uma disciplina de Língua Portuguesa, intitulada *Comunicação e Expressão*, e a quatro disciplinas de Língua Inglesa, como observamos a seguir:

Comunicação e Expressão (4 créditos)

Escrita e oralidade; norma culta; coesão textual: aspectos sintáticos e semânticos; tipologias do texto; progressão expositiva e/ou argumentativa. [grifos nossos]

Língua Inglesa I (4 créditos)

A língua como um instrumento de comunicação diária. Treinamento e fixação de estruturas gramaticais básicas da língua e progressiva familiarização com estruturas mais complexas. Desenvolvimento da capacidade de expressão oral, através da ampliação do vocabulário ativo. Aperfeiçoamento da pronúncia e da entonação. Familiarização com aspectos culturais relevantes para a comunicação em inglês. [grifos nossos]

Língua inglesa IV (4 créditos)

Desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades propostos em Língua inglesa III. Redação de textos, com a utilização de estruturas mais complexas da língua. Desenvolvimento da capacidade de expressão oral. [grifos nossos]

Língua inglesa V (4 créditos)

Estrutura da língua inglesa: análise mais aprofundada do sistema lingüístico do inglês em seu aspecto sintático. Aprimoramento da capacidade de expressão oral e escrita. [grifos nossos]

Conversação em língua inglesa I (2 créditos)

Aperfeiçoamento do desempenho oral através de diálogos coloquiais e formais. [grifos nossos] (*D1*, 1981, p. 13-17)

Assim, parece visível a crença de que em Português não é importante estudar a oralidade, afinal, os seres humanos aprendem a falar desde muito cedo, cabendo a essa disciplina concentrar-se no estudo da modalidade escrita.

A maior presença em língua inglesa parece indicar que, por se tratar de uma segunda língua, o desempenho oral deva ser trabalhado com maior vigor, especialmente com a expectativa de desenvolver a conversação. Ao contrário, em se tratando de língua materna, esse desempenho não é objetivado, talvez por se acreditar que o falante nativo já domina a língua que fala, já desenvolve a conversação desde muito cedo, não sendo, pois, necessário um trabalho dirigido a essa prática, nem mesmo à escuta da língua em situações específicas. Isso, na verdade, é um engano. Basta observar a dificuldade das pessoas para se manifestar em determinadas situações, como falar em público, entrar em contato oralmente com superiores etc.

No *D2* (2000, p. 48), os professores reconhecem a importância da modalidade oral e da escrita para o ouvinte/leitor e produtor de textos, quer orais, quer escritos, quando registram que

a escrita e a oralidade passam a responder por diferentes questões e, correlatamente, são produzidas em condições diversas, tanto na esfera pública quanto na esfera privada. À guisa de exemplo: acompanhar uma exposição oral sobre um assunto é diferente de ler um artigo ou um livro sobre o mesmo assunto. A exposição oral e a exposição escrita funcionam diferentemente.

Nesse documento, os docentes já passam a considerar a oralidade e a escrita como duas modalidades da língua que merecem atenção.

Por isso, no *D3*, documento que se refere ao Curso de Letras-Português, a oralidade, assim como a escrita, é colocada em pauta nos estudos linguísticos. Percebemos essa mudança na medida em que nos deparamos com as ementas abaixo, todas retiradas do *D3* (2002, p. 58-63).

Prática de Produção de Texto I (04 créditos)

Prática de Leitura. Prática de Produção de Textos (orais e escritos) que envolvam diferentes formas de intertextualidade: paráfrase, paródia, citação do discurso de Outro, comentários, resumo, etc. Autoria. Plágio. Intertextualidade entre diferentes linguagens. [grifos nossos]

Prática de Produção de Texto II (04 créditos)

Prática de Leitura de gêneros narrativos do cotidiano. Prática de Produção de gêneros narrativos (orais e escritos) do cotidiano, com ênfase nos veiculados pelas mídias impressa, radiofônica, televisiva e eletrônica. [grifos nossos]

Prática de Produção de Texto III (04 créditos)

Prática de Leitura de gêneros expositivos e/ou argumentativos. Prática de Produção de gêneros argumentativos (orais e escritos) do cotidiano, com ênfase nos veiculados pelas mídias impressa, radiofônica, televisiva e eletrônica. [grifos nossos]

Alfabetização (02 créditos)

A língua falada e a língua escrita. O sistema de escrita do português. Teorias de aquisição da linguagem escrita no português. Primeiros tipos de escrita. [grifos nossos]

Estudos de Oralidade (04 créditos)

O texto falado como prática social. Relações entre oralidade e escrita/ oralidade e letramento. A formulação, organização e recursos do texto falado. A interação na oralidade. A questão da variação: formal/ informal. Transcrição e retextualização. A questão metodológica das abordagens. Gramática do português falado. [grifos nossos]

Estudos de Texto (4 créditos)

Letramento: concepções. Letramento: estudos e práticas. Letramento e escola. Ortografia. Texto e textualidade. Texto falado e texto escrito. Textualidade: coesão e coerência. Texto: argumentatividade. [grifos nossos]

Prática de Ensino V: produção de oralidade (02 créditos)

A modalidade oral na escola de ensino fundamental e médio: levantamento da situação, descrição e análise de práticas. O ensino da modalidade oral e suas relações com o ensino da modalidade escrita. Diferentes abordagens do ensino da modalidade oral. Leitura de relatos de experiências de ensino de oralidade. [grifos nossos]

Podemos afirmar que, com a mudança curricular, o ensino da modalidade oral ganhou espaço no Curso de Letras. A oralidade começou a ser trabalhada nas aulas de *Prática de Produção de Texto* (I, II e III), em que os alunos, futuros professores de Língua Portuguesa, são solicitados a produzir textos orais e textos escritos em vários gêneros.

Também trabalham com a oralidade na disciplina intitulada *Alfabetização*, na qual é focalizado o sistema de escrita do Português, mas considerando a modalidade oral como vertente complementar no processo de alfabetização. Essa abordagem nos parece fundamental, pois enfatiza a relação de complementação existente entre as duas modalidades da língua, e a ementa mostra que o professor, na alfabetização, precisa saber que, para o desenvolvimento linguístico ser adequado, as duas modalidades são decisivas.

Outras disciplinas que envolvem a oralidade são: *Estudos do Texto*, *Estudos de oralidade* e *Prática de Ensino: produção de oralidade*. Elas destacam as especificidades do texto oral, ressaltando a importância de uma transposição didática para que o ensino da oralidade aconteça também nas salas de aula das escolas de Educação Básica, visto que um dos objetivos da escola é que os aprendentes saibam falar e escutar.

Diante das ementas que compõem a nova estrutura do curso, vemos que há espaço para que o professor em formação produza textos orais, estude a oralidade em suas especificidades e seja orientado sobre como ensinar a oralidade nas salas de aula quando estiver atuando. Assim, no Curso de Letras, o futuro professor pode desenvolver sua competência oral e aprender sobre a pedagogia da oralidade para que, quando em exercício, seja capaz de desenvolver a competência oral de seus alunos.

4.2.1.3.2 A leitura no Curso de Letras

No *D1*, a leitura é concebida como decodificação, se pudermos entender a palavra *recepção* como denotando uma prática monológica, em que o leitor se limita à decifração do sentido pronto do texto. É fato que a palavra poderia ser lida num contexto interativo. Entretanto, no contexto de produção do documento, ela nos leva a pensar a leitura como a capacidade de se chegar à interpretação autorizada, cabendo ao leitor, apenas, o ato de decodificar, por ser considerado apenas um recebedor da mensagem produzida.

Por isso, os professores formadores no *D2* (2000, p. 67), ao se referirem ao curso de dupla habilitação, enfatizam que

O aluno que se forma hoje encontra-se totalmente desamparado para o ensino de leitura e produção de texto que enfatiza o uso lingüístico e as atividades epilingüísticas. Em tese: estaríamos formando professores com algum domínio da estrutura da língua e com fortes suspeitas em relação à gramática tradicional. Na verdade: estamos formando professores bem confusos em relação aquilo (sic) que significa ensinar língua portuguesa [...]

Já no *D3* é visível o caráter social da leitura, uma vez que o objetivo do Curso de Letras é inserir o professor, em formação, em práticas letradas, em que se destaca o uso social da leitura e da escrita, o que é percebido por meio dos gêneros textuais com suas funções sociais.

A leitura deixa, pois, de ser vista somente como decodificação do sentido dado *a priori* e passa a ser concebida como atividade interativa, visto que envolve sujeitos sociais, que interagem para a produção de sentido, já que é na interação entre indivíduos sociais que a produção do sentido se efetiva.

A mesma concepção de leitura como decodificação do texto escrito está presente no *D1*, na medida em que, no ementário, é mencionada sempre como um meio para se chegar ao que realmente importa como, por exemplo, o estudo da gramática, da narrativa, da poesia. Enfim, a leitura é apresentada somente como um instrumento para acessar o sentido, e não como atividade de produção de sentido. É o que nos mostra os trechos abaixo, retirados do *D1* (1981, p. 13-14):

Estruturas Fundamentais da Língua Portuguesa (4 créditos)

Rerratificação da aquisição dos princípios normativos básicos da língua portuguesa: noções gerais de regência, concordância e colocação; emprego dos pronomes; acentuação; pontuação; ortografia; mecanismos de articulação das palavras na oração e das orações no período. Leitura orientada para ativar a percepção da importância dos fatos gramaticais na linguagem escrita. [grifos nossos]

Introdução aos Estudos Literários I (3 créditos)

Introdução à leitura da narrativa. Leitura orientada para ativar a percepção dos diversos aspectos do texto narrativo. [grifos nossos]

Introdução aos Estudos Literários II (3 créditos)

Introdução à leitura do poema. Leitura orientada para ativar a percepção dos diversos aspectos do texto poético. [grifos nossos]

Embora não seja possível afirmar, podemos supor que, pela falta de explicitação de outros fatores que permitem uma leitura interativa e dialógica, essas ementas levariam a leituras que privilegiariam a percepção apenas da materialidade linguística e, portanto, o leitor chegaria a um sentido autorizado ou dado *a priori*. Isso confirmado, mostra a leitura somente como um roteiro para se chegar à interpretação autorizada.

Já no *D2* (2000, p. 51), os professores formadores deixam claro que preconizam mudanças, alegando que

tais roteiros formam, tanto para o texto quanto para a leitura do aluno, e igualmente às do professor, um leito de Procusto. Contrariamente a isso tudo, pretende-se hoje que o ensino da literatura promova a interação do aluno com o texto literário. [...] não é questão de o professor organizar *a priori* roteiros de leitura que revelem esta ou aquela teoria da literatura, mas ter tal preparo teórico e tão extensa e intensa vivência cultural que lhe seja permitido focar os processos de leitura que de fato ocorrem dentro da sala de aula e interagir com eles, orientando-os e ampliando-os, principalmente (mas não exclusivamente).

Assim, independentemente de se dar na área de língua ou de literatura, parece que é possível reconhecer pela citação que a leitura passa a ser entendida como uma atividade interativa de produção de sentido, segundo a qual o leitor deixa de ser visto como mero receptor e assume papel de produtor, pela via da interação autor-texto-leitor.

Dessa forma, os professores formadores, autores do *D2*, decidiram permear todo o Curso de Letras – Português com aulas de Prática de Produção

de Textos, em que se ensina, articuladamente, leitura e produção textual, o que pode ser percebido pelas ementas a seguir, retiradas do *D3* (2002, p. 58-65).

Prática de Produção de Texto I (04 créditos)

Prática de Leitura. Prática de Produção de Textos (orais e escritos) que envolvam diferentes formas de intertextualidade: paráfrase, paródia, citação do discurso de Outro, comentários, resumo, etc. Autoria. Plágio. Intertextualidade entre diferentes linguagens. [grifos nossos]

Prática de Produção de Texto II (04 créditos)

Prática de Leitura de gêneros narrativos do cotidiano. Prática de Produção de gêneros narrativos (orais e escritos) do cotidiano, com ênfase nos veiculados pelas mídias impressa, radiofônica, televisiva e eletrônica. [grifos nossos]

Prática de Produção de Texto III (04 créditos)

Prática de Leitura de gêneros expositivos e/ou argumentativos. Prática de Produção de gêneros argumentativos (orais e escritos) do cotidiano, com ênfase nos veiculados pelas mídias impressa, radiofônica, televisiva e eletrônica. [grifos nossos]

Prática de Produção de Texto Acadêmico I (4 créditos)

Prática de Leitura de gêneros Acadêmicos: relatório e resenha. Prática de Produção de Texto de relatórios e resenhas. [grifos nossos]

Prática de Produção de Texto Acadêmico II (4 créditos)

Prática de Leitura de gêneros Acadêmicos: artigos publicados em periódicos das áreas de saber do curso. Prática de Produção de ensaio. Prática de Produção de Texto de artigos e ensaios para a publicação em periódicos especializados. [grifos nossos]

Prática de Ensino V (04 créditos)

Um mito sobre o ensino da leitura: livro para a série ou para idades. Obrigatoriedade da leitura. Leitura: vários sentidos, mas não qualquer sentido. As atividades de leitura no livro didático. Relatos de experiências de ensino e de leitura.[...] [grifos nossos]

A concepção de leitura vigente no *D3*, diferentemente do *D1*, é pautada na interação. Trata-se de uma concepção sociointeracionista, visto que a leitura é entendida como atividade interativa complexa de produção de sentido e como uma prática social.

Adotando essa concepção de leitura e conscientes de sua importância para o ensino efetivo de Língua Portuguesa como língua materna, os professores formadores no *D2* (2000, p. 68) postulam que

o trabalho intelectual na universidade não ocorre de fato se não se der predominantemente através do exercício constante dessas duas

atividades. Disso decorre o necessário compromisso, por parte de todas as disciplinas do Curso, de incluir a exigência de que os alunos leiam e escrevam [...] Porém, estabelecido esse princípio, segue-se um reconhecimento: há questões de leitura e produção de texto, principalmente de produção, que requerem um espaço próprio.

Nesse sentido, observamos que nas disciplinas do Curso de Letras os alunos são levados a ler, o que faz da leitura uma prática permanente. Contudo, como esperado, a concepção de leitura como atividade interativa de produção de sentido é mais evidente nas disciplinas de *Prática de Produção de Texto I, II e III, Prática de Produção de Textos Acadêmicos I e II* e, principalmente, na disciplina *Prática de ensino V*. Afinal, nessa última há ênfase na pluralidade de sentidos devido à interação entre os diferentes sujeitos, os quais possuem diferentes conhecimentos de mundo, logo, podem produzir sentidos distintos para um mesmo texto¹⁷. Todavia, há no *D3* uma ressalva: “Leitura: vários sentidos, mas não qualquer sentido”, o que ilustra que o leitor é um estrategista, pois atua sobre o material linguístico, realizando inferências e outras estratégias como seleção, antecipação e verificação, para a produção de sentido, mas esse sentido é construído por meio das pistas que o texto oferece. Assim, o sentido é múltiplo, mas não qualquer um.

Diante disso, podemos afirmar que a concepção de leitura varia de um documento a outro. Em outras palavras, o Curso de Letras aqui referido não apresentou sempre o mesmo tratamento ao ensino de leitura. Talvez, isso tenha acontecido devido às teorias que vigoravam na época em que os documentos foram escritos. Todavia, uma coisa parece certa: a leitura no curso de dupla habilitação não era desenvolvida da mesma maneira que é no curso de habilitação somente em Português, por uma questão também de tempo e espaço na matriz curricular.

Dessa forma, com a separação das licenciaturas de Português e Inglês, essa prática passou a receber um tratamento especial, possibilitando o desenvolvimento da competência leitora do professor em formação para que esse, quando em exercício, possa levar para suas salas experiências adquiridas na faculdade. Trata-se da formação do professor como leitor para que tenha condições de formar leitores como prevê a EL.

¹⁷ Van Dijk (1992)

4.2.1.3.3 A escrita no Curso de Letras

No que se refere ao ensino da escrita, mudanças significativas também aconteceram com a separação das licenciaturas. Podemos observar, a partir do *D1*, que no curso da matriz velha ensinava-se a escrever, sobretudo, por meio da gramática tradicional, pois há ênfase na correção ortográfica, nas regras de pontuação, por exemplo. Já no *D3*, a escrita é enfocada como atividade discursiva, logo, como prática social. Isso pode ser verificado nos trechos abaixo:

Saber escrever com seqüência lógica, com correção ortográfica e com pontuação e vocabulário adequados. (*D1*, 1981, p. 7)

Perceber-se como leitor e produtor de múltiplos e variados gêneros do discurso. (*D3*, 2002, p. 13)

Entre as alterações sofridas na matriz do Curso de Letras – Português, destacamos a ampliação das aulas de Texto. Observamos que, enquanto a matriz velha, que constitui o *D1*, apresenta apenas duas disciplinas específicas de produção textual, a matriz nova, que constitui o *D3*, apresenta seis.

Embora o ensino da escrita não aconteça somente por meio das disciplinas específicas de Texto, é inegável a importância que assumem ao se observar uma matriz curricular com disciplinas específicas para a produção e análise do texto escrito. Nesse sentido, os professores formadores, no *D2* (2000, p. 68), afirmam que

Independentemente da existência ou não de componentes curriculares dedicados especificamente à leitura e à produção de texto, afirma-se categoricamente que o trabalho intelectual na universidade não ocorre de fato se não se der predominantemente através do exercício constante dessas duas atividades. Disso decorre o necessário compromisso, por parte de todas as disciplinas do Curso, de incluir a exigência de que os alunos leiam e escrevam [...] Porém, estabelecido esse princípio, segue-se um reconhecimento: há questões de leitura e produção de texto, principalmente de produção, que requerem um espaço próprio.

Com a separação das licenciaturas, o Curso de Letras sofreu consideráveis modificações, tanto no estabelecimento de objetivos, quanto no perfil profissional e na matriz curricular, com reflexos nas ementas.

Comparando as ementas das disciplinas relativas às aulas de texto, da matriz velha e da matriz nova, conseguimos perceber significativas transformações no Curso de Letras, como mostram *D1* e *D3*.

No *D1* (1981, p. 13), aparecem apenas duas disciplinas específicas sobre texto: *Estruturas Fundamentais da Língua Portuguesa* (1º semestre) e de *Comunicação e Expressão* (2º semestre) que são expressas com as ementas a seguir:

Estruturas Fundamentais da Língua Portuguesa (4 créditos)

Rerratificação da aquisição dos princípios normativos básicos da língua portuguesa: noções gerais de regência, concordância e colocação; emprego dos pronomes; acentuação; pontuação; ortografia; mecanismos de articulação das palavras na oração e das orações no período. Leitura orientada para ativar a percepção da importância dos fatos gramaticais na linguagem escrita. [grifos nossos]

Comunicação e Expressão (4 créditos)

Escrita e oralidade; norma culta; coesão textual: aspectos sintáticos e semânticos; tipologias do texto; progressão expositiva e/ou argumentativa. [grifos nossos]

Já no *D3* (2002, p. 58-65), há várias disciplinas sobre texto, tais como: *Prática de Produção de Texto I*, *Prática de Produção de Texto II*, *Prática de Produção de Texto III*, *Prática de Produção de Texto Acadêmico I*, *Prática de Produção de Texto Acadêmico II*, *Prática de Produção de Texto Acadêmico III*, *Estudos do Texto*. Além disso, as disciplinas *Prática de Ensino V* e *Estágio Supervisionado III* que, embora não recebam na sua identificação o termo texto, pela sua natureza, tratam, de alguma forma, da escrita, como pode ser observado nas ementas transcritas.

Prática de Produção de Texto I (04 créditos)

Prática de Leitura. Prática de Produção de Textos (orais e escritos) que envolvam diferentes formas de intertextualidade: paráfrase, paródia, citação do discurso de Outro, comentários, resumo, etc. Autoria. Plágio. Intertextualidade entre diferentes linguagens. [grifos nossos]

Prática de Produção de Texto II (04 créditos)

Prática de Leitura de gêneros narrativos do cotidiano. Prática de Produção de gêneros narrativos (orais e escritos) do cotidiano, com ênfase nos veiculados pelas mídias impressa, radiofônica, televisiva e eletrônica. [grifos nossos]

Prática de Produção de Texto III (04 créditos)

Prática de Leitura de gêneros expositivos e/ou argumentativos. Prática de Produção de gêneros argumentativos (orais e escritos) do

cotidiano, com ênfase nos veiculados pelas mídias impressa, radiofônica, televisiva e eletrônica. [grifos nossos]

Prática de Produção de Texto Acadêmico I (4 créditos)

Prática de Leitura de gêneros Acadêmicos: relatório e resenha. Prática de Produção de Texto de relatórios e resenhas. [grifos nossos]

Prática de Produção de Texto Acadêmico II (4 créditos)

Prática de Leitura de gêneros Acadêmicos: artigos publicados em periódicos das áreas de saber do curso. Prática de Produção de ensaio. Prática de Produção de Texto de artigos e ensaios para a publicação em periódicos especializados. [grifos nossos]

Prática de Produção de Texto Acadêmico III (4 créditos)

O projeto de pesquisa: as partes organizacionais. Cada aluno elaborará um pré-projeto de TCC. [grifos nossos]

Estudos do Texto (4 crédito)

Letramento: concepções. Letramento: estudos e práticas. Letramento e escola. Ortografia. Texto e textualidade. Texto falado e texto escrito. Textualidade: coesão e coerência. Texto: argumentatividade. Discurso, enunciado e texto. Tipologias de texto. Gêneros do discurso: conceito básico e outros conceitos implicados. Gênero: descrição de alguns. Retextualização: gêneros orais e gêneros escritos. [grifos nossos]

Prática de Ensino V (04 créditos)

Um mito sobre o ensino da leitura: livro para a série ou para idades. Obrigatoriedade da leitura. Leitura: vários sentidos, mas não qualquer sentido. As atividades de leitura no livro didático. Relatos de experiências de ensino e de leitura.

O texto como unidade de ensino. A avaliação da produção escrita do aluno: o quê avaliar? Como avaliar? Avaliar para que? A reescritura: possibilidades e perigos. A circulação dos textos produzidos pelos alunos. Atividade de produção escrita no livro didático. Relatos de experiências de ensino de produção escrita. [grifos nossos]

Estágio Supervisionado III (06 créditos)

A coesão para a construção da coerência. Referenciação. Análise de livros didáticos. Correção de textos produzidos em situação escolar. Elaboração de dois artigos: livro didático e correção textual. [grifos nossos]

Diante disso, parece irrefutável que as disciplinas sobre língua escrita permeiam todo o Curso de Letras habilitação em Português, o que não ocorre com o Curso de dupla habilitação. Por isso, no *D2*, os professores formadores (2000, p. 71), ao projetar a separação das licenciaturas, ressaltam a importância de

permeiar todo o currículo do Curso na habilitação em língua portuguesa com a disciplina “Prática de Produção de Textos” em virtude da conexão de dois fatores: as necessidades dos alunos em relação ao universo da escrita e o caráter processual da aprendizagem de produção de texto.

Ainda que alguns cursos persistam num trabalho em que o texto é tomado como pretexto para ensinar gramática, sabemos que os estudos atuais propõem atividades voltadas às especificidades do próprio texto, como vimos os fatores de textualidade no capítulo I.

O que observamos no Curso de Português são ementas que demonstram uma preocupação em relação à formação do usuário linguisticamente competente, que possa se tornar proficiente no uso da língua escrita, por meio de gêneros variados, de estudos de texto, de produção textual escrita, além de uma prática constante de leitura que, por sua vez, focaliza a língua escrita, favorecendo a EL.

Assim, em lugar de disciplinas que trabalhavam o texto numa perspectiva tipológica, abarcando narração, descrição e dissertação, a nova matriz faz menção a enunciado, a discurso, a letramento, a gêneros textuais, a referenciação, entre outros conceitos advindos de correntes teóricas, relativamente, recentes.

Também há que se acrescentar que na nova matriz são trabalhadas sequências textuais dentro do ensino de gêneros, já que é corrente nas ementas a afirmação referente à prática de leitura e de produção de gêneros narrativos e argumentativos do cotidiano, para que as sequências narrativas e argumentativas possam ser exploradas em suas especificidades e função social, levando o aprendente não só a ter contato com diversos gêneros por meio da leitura, mas também pela escrita.

Outra questão a considerar, ao comparar as ementas, é que nas disciplinas de *Estruturas Fundamentais da Língua Portuguesa e Comunicação e Expressão* ensina-se a escrever para posteriormente escrever. Já nas disciplinas de *Prática de Produção Textual* ensina-se a escrever escrevendo. Essa afirmação é mais bem compreendida quando se observam as inúmeras produções mencionadas nas ementas da matriz nova em relação à matriz velha.

Por fim, as modificações mencionadas são frutos de uma transformação maior: a separação das licenciaturas. Tais modificações ocorreram para que a Universidade deixasse de ser, como afirmam os professores formadores (D2, 2000, p. 106), “uma instituição que ensina para diplomar”.

4.2.1.3.4 O léxico e a gramática no Curso de Letras

Ao comparar *D1* e *D3*, observamos, no que concerne ao léxico e à gramática, algumas diferenças.

No *D1* (1981, p.13-16), o léxico só aparece ligado a duas disciplinas, uma de Português, chamada *História da Língua Portuguesa II*, e outra de Inglês, chamada *Língua Inglesa I*, cujas ementas são apresentadas a seguir:

História da Língua Portuguesa II (3 créditos)

Fontes de formação do léxico Português. Fonética, morfologia e sintaxe históricas. Análise filológica de textos medievais e clássicos. [grifos nossos]

Língua Inglesa I (4 créditos)

A língua como um instrumento de comunicação diária. Treinamento e fixação de estruturas gramaticais básicas da língua e progressiva familiarização com estruturas mais complexas. Desenvolvimento da capacidade de expressão oral, através da ampliação do vocabulário ativo. Aperfeiçoamento da pronúncia e da entonação. Familiarização com aspectos culturais relevantes para a comunicação em inglês. [grifos nossos]

A primeira disciplina objetiva levar o aluno a conhecer a história de sua língua materna, começando pela formação do léxico, o que é relevante, afinal, muitas explicações referentes à língua estão na sua história. No entanto, não há propostas para o estudo do funcionamento e ampliação do léxico que visem a desenvolver cada vez mais a competência comunicativa do professor em formação.

A segunda disciplina visa à ampliação do léxico, mas apenas na língua estrangeira, aspecto claramente ignorado no tocante à língua materna. É provável que isso decorra da crença infundada de que o falante já conhece o léxico da língua por ser capaz de adquiri-lo de forma natural.

Quanto à gramática, podemos dizer que no *D1* (1981, p. 13-17) há disciplinas de Português e de Inglês em que aspectos gramaticais são postos em pauta. Conseguimos verificar isso na medida em que as ementas abaixo e os grifos são considerados:

Morfologia I (4 créditos)

Introdução ao estudo da morfologia. Estrutura das palavras: afixos e radicais. Formação das palavras. Etimologia. Flexão e derivação. [grifos nossos]

Morfologia II (4 créditos)

Classe de palavras. [grifos nossos]

Sintaxe I (4 créditos)

Introdução ao estudo da sintaxe. Regência. Concordância. Colocação. Termos da oração. Métodos de análise sintática. [grifos nossos]

Sintaxe II (4 créditos)

Período: coordenação e subordinação. Paralelismo. Figuras de sintaxe. Discurso direto e indireto. [grifos nossos]

Linguística I (3 créditos)

Introdução aos estudos linguísticos. Principais correntes e ciências afins. Princípios descritivos e normativos. Registros. [grifos nossos]

Linguística II (3 créditos)

Linguística aplicada à língua portuguesa: sintaxe e morfologia. [grifos nossos]

Linguística III (3 créditos)

Linguística aplicada à língua portuguesa: fonologia e semântica. [grifos nossos]

Língua Latina I (3 créditos)

Estrutura da Língua Latina. Elementos de fonética. Classes de palavras. Flexões: declinações e conjugações. Graus. Elementos de sintaxe. Traduções e versões. [grifos nossos]

Língua Latina II (3 créditos)

Revisão e ampliação da morfologia latina com o paralelo entre latim literário e latim vulgar. Traduções e versões. [grifos nossos]

Língua Inglesa III (4 créditos)

Desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades propostos em Língua Inglesa II. Estudo da língua em nível morfossintático. [grifos nossos]

Língua Inglesa IV (4 créditos)

Desenvolvimento de conhecimentos e habilidades propostos em língua Inglesa III. Redação de textos, com a utilização de estruturas mais complexas da língua. Desenvolvimento da capacidade de expressão oral. [grifos nossos]

Língua Inglesa V (4 créditos)

Estrutura da língua inglesa: análise mais aprofundada do sistema lingüístico do inglês em seu aspecto sintático. Aprimoramento da capacidade de expressão oral e escrita. [grifos nossos]

Língua Inglesa VI (4 créditos)

Desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades propostos em Língua Inglesa V. Estudo sintático das estruturas lingüísticas mais complexas. [grifos nossos]

Língua Inglesa VII (4 créditos)

Desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades propostos em Língua Inglesa VI. Estudo mais sistemático de elementos de fonologia e semântica. [grifos nossos]

Língua Inglesa VIII (4 créditos)

Desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades propostos em Língua Inglesa VII. Visão globalizante do inglês como segunda língua: aspectos fonológicos, sintáticos e semânticos. [grifos nossos]

A leitura das ementas nos permite dizer que tanto o léxico, como a gramática faziam parte da formação do professor, todavia, tudo indica que houve insatisfação, talvez pela maneira como estavam sendo trabalhados, como pode ser percebido no trecho retirado do *D2* (2000, p. 69-70):

[...] o Curso, no que toca à formação do professor de português, focaliza três níveis de abordagem da língua – fonologia, morfologia e sintaxe. Quais projetos de pesquisa e extensão relacionados às gritantes questões que o ensino de língua portuguesa hoje impõe poderiam ter sua orientação dada pela fonologia pura, pela morfologia isolada, pela sintaxe por si só? Falta o ler e o escrever, falta o texto, falta o discurso, falta a variação lingüística etc.

Com efeito, no *D2* salienta-se que, embora o *D1* traga em suas páginas ementas que abordem aspectos relevantes para o ensino do léxico e da gramática em outras perspectivas que não a puramente gramatical, há o ensino da gramática em nível fonológico, morfológico e sintático a partir de duas correntes: o Estruturalismo, de Saussure, e o Gerativismo, de Chomsky, correntes teóricas indispensáveis, mas não suficientes para um domínio comunicativo da língua materna.

Ao considerar a forte presença da gramática percebemos um descompasso na crença, pois leva a crer que, para ler, escrever, falar e escutar, basta estudar gramática. Não se trata de negar a importância da gramática, mas apenas de argumentar que é necessário ir além dela. Isso significa dizer que a gramática sozinha e fora do texto não leva à competência comunicativa do indivíduo.

Por isso, no *D3*, além das disciplinas de *Morfossintaxe* e *Fonologia*, há uma proposta diferenciada para o ensino do léxico e da gramática, por meio de uma disciplina intitulada *Estudos Semântico - Pragmáticos*. No *D2*, é evidente que os professores formadores buscam com a nova matriz curricular não mais trabalhar apenas fonemas, palavras e frases isoladamente, com finalidades classificatórias, mas também abordar esses níveis numa análise linguística, textual.

Assim, observamos algumas disciplinas que abordam elementos gramaticais e lexicais¹⁸ no *D3* (2002, p. 59-60):

Morfossintaxe I

Conceito de morfologia. Unidades básicas da estrutura morfológica. Classificação de palavras. Conceito de sintaxe. Sintaxe de concordância. Sintaxe de regência. [grifos nossos]

Morfossintaxe II

A estrutura da oração. O período: coordenação e subordinação. Sintaxe de colocação. [grifos nossos]

Morfossintaxe III

A flexão do verbo. A flexão do nome. Flexão e derivação. Gênero: flexão? O grau do nome. Processos de formação de palavras. [grifos nossos]

Fonologia

Fonética e Fonologia. O Alfabeto Fonético Internacional. Principais processos fonológicos e sua formalização. Sistema fonológico do Português: traços distintivos. Fonemas x grafemas no Português. Procedimentos para uma análise fonológica. [grifos nossos]

Estudos Semântico-Pragmáticos

Abordagens formalistas *versus* abordagens enunciativas do problema do significado nas línguas naturais. Sentido e referência. Noções que envolvem a significação das palavras: homonímia, sinonímia, polissemia, antonímia. A significação dos enunciados em situações de uso: espaço da interface entre funcionamentos sintáticos e interpretação semântica. Indeterminação Sintática. Dêixis e Anáforas. O papel do contexto e do co-texto. Teoria dos Atos de Fala. [grifos nossos]

As quatro primeiras disciplinas, da maneira como foram postas no *D3*, são diferentes das do *D1*, exatamente porque o último documento articula morfologia e sintaxe, complementando-as com Fonologia, em lugar de abordá-las em separado e dicotomicamente, como no primeiro documento.

Na outra disciplina, intitulada *Estudos Semântico-Pragmáticos*, o léxico e a gramática são estudados articuladamente, por meio de uma abordagem enunciativa, em que as palavras, em uso, adquirem diferentes significações. Essas significações são trabalhadas, considerando homonímia, sinonímia, antonímia e polissemia.

Pode ser que em outras disciplinas, aqui na análise documental não mencionadas, o léxico e a gramática também tenham sido estudados, como em

¹⁸ É possível saber mais sobre o tratamento dado ao léxico e à gramática na segunda etapa de análise, afinal, a coordenadora e as professoras egressas nas entrevistas revelam se foram/são ensinados no texto, como pressupõe a EL.

Estruturas Fundamentais da Língua Portuguesa e Comunicação e Expressão (D1), Linguagem e sociedade, Estudos do Texto, Linguagem: atividade discursiva, Prática de Ensino I: variação (D3), mas cabe aos informantes esses dizeres, pois não há marcas explícitas que permitam nenhuma afirmação.

4.3 A palavra da coordenadora do Curso de Letras e a palavra das professoras egressas: segunda etapa de análise de dados

Além dos documentos institucionais, consideramos importante analisar a palavra da coordenadora e a palavra das professoras formadas pelo Curso aqui em pauta. Assim, a segunda etapa de análise de dados da presente pesquisa se constitui das afirmações feitas pela coordenação do Curso de Letras e também pelas egressas dele.

Observamos, por meio da entrevista e dos questionários, a imagem que ambos, coordenação e egressas, têm do Curso de Letras. Afinal, quando lhes é dada a palavra, revelam, ora explícita ora implicitamente, as suas particularidades.

Foi dada, primeiramente, a palavra à coordenadora do Curso de Letras a fim de conhecer a postura institucional a seu respeito. Posteriormente, as professoras egressas das licenciaturas também foram convidadas a falar sobre o curso que as formou.

4.3.1 Com a palavra, a coordenadora do Curso de Letras

Durante a entrevista, procuramos conhecer a leitura que a coordenadora faz a respeito das duas formações proporcionadas pelo Curso: a da dupla licenciatura e a da licenciatura em Português, uma vez que se mantém como coordenadora do Curso de Letras desde a dupla licenciatura.

É difícil dizer que a voz da coordenadora se constitui na voz da instituição. No entanto, não se pode separar completamente sua fala da concepção institucional, já que ela, de uma forma ou de outra, representa a Universidade.

Tendo sido uma entrevista semi-estruturada, foram estabelecidos os seguintes eixos norteadores do diálogo que se instaurou: o Curso de Letras e a separação das licenciaturas, o motivo, os resultados da separação, a estrutura do curso, a EL em ambos os cursos e, por fim, o ENADE.

4.3.1.1 O Curso de Letras e a separação das licenciaturas

Ao dar a palavra à coordenadora do Curso de Letras, doravante CCL, indagamos a respeito das experiências que viveu ao ser coordenadora do Curso de Letras quando havia a dupla habilitação e de como via o curso de habilitação única.

Em sua resposta, a CCL procurou demarcar que as experiências se assemelhavam no aspecto administrativo e se distanciavam no aspecto pedagógico. Do ponto de vista administrativo não via diferenças muito grandes entre os cursos, mas do ponto de vista pedagógico percebia que as mudanças eram mais evidentes, com a inclusão de disciplinas e a formação exclusiva do professor de Português como língua materna. É o que verificamos no trecho abaixo.

As experiências são muito parecidas no que diz respeito a aspectos administrativos, uma vez que o coordenador de curso tem um papel administrativo que não muda muito, independente da matriz curricular. Evidentemente que as mudanças ocorreram no aspecto pedagógico, porque, ao elaborar uma matriz só para o português, houve mudanças radicais como a inclusão de disciplinas que na antiga grade não existiam e a formação direcionada só para o professor de língua materna. Então, nesse aspecto, foi necessário refazer os programas, enfim, toda a perspectiva do próprio curso, porque o foco passou a ser, exclusivamente, língua materna, mas o aspecto administrativo permanecia o mesmo. [grifos nossos]

Para ela, as transformações sofridas levaram a novas especificidades do curso e, conseqüentemente, a uma nova formação profissional.

Com relação à separação das licenciaturas, ela afirmou que a vê como benéfica e acrescentou que, em sua opinião, cursos de dupla habilitação não deveriam existir, uma vez que três ou quatro anos é pouco tempo para oferecer uma sólida formação ao professor de português que irá atuar na Educação Básica, por isso, dividir esse tempo para formar um professor em duas línguas é inviável. Nesse sentido, ela argumentou:

Entendo que cursos de dupla habilitação deveriam ser proibidos. Em uma universidade pública é razoável ter dupla habilitação, pois está dentro de um outro contexto, de um outro universo de alunos, com outras perspectivas. Mas, em faculdades e universidades particulares, vamos dizer que, é no mínimo indecente manter um curso de três ou quatro anos de dupla habilitação, que todo mundo sabe que não está formando nem um nem outro em virtude do nível dos alunos que recebemos e da necessidade de aprender efetivamente os conteúdos que lhes vão garantir uma boa atuação profissional. Ocorre que, se olharmos para os professores que vêm dos cursos de dupla habilitação, percebemos que eles podem sair com uma razoável atuação em língua materna, mas em língua estrangeira, se ele já não for falante dessa língua, é lastimável, ele não vai aprender. Então, eu acredito que deveria ser proibido mesmo. O MEC, se, efetivamente, quer melhorar o ensino, tinha que proibir, porque é absurdo. [grifos nossos]

É perceptível, ao considerarmos as afirmações da CCL, um desabafo em relação aos anos em que atuou no curso que oferecia uma formação sobre a qual tinha consciência de não ser a mais adequada. É possível chegar a essa interpretação, porque ela não se preocupou em amenizar e/ou camuflar sua posição. Muito pelo contrário, fez questão de enfatizá-la na medida em que se posicionou contra os cursos de dupla habilitação.

Enfim, ela ressaltou a necessidade de uma sólida formação do professor de Língua Portuguesa e também do de Língua Inglesa, visto que são profissionais que saem do curso habilitados a ministrarem aulas nessas áreas. Mas, deixou claro que a melhoria na qualidade de ensino só se efetivará, quando o MEC e demais entidades se conscientizarem da necessidade dessa separação.

4.3.1.1.1 O motivo

Para compreender melhor a posição assumida pela coordenadora a respeito dos cursos de dupla habilitação, foi perguntado a ela o motivo da separação das licenciaturas. Em suas palavras, fica visível que o motivo foi mesmo a formação mais sólida e autônoma do professor de língua materna.

Ela lembrou que a opção pela separação foi iniciativa do corpo docente do Curso de Letras e não propriamente da Universidade. Os professores tinham consciência da formação lacunar que há muitos anos estavam oferecendo e, por isso, resolveram se manifestar. Ressaltou ainda que a

separação só se concretizou porque o vice-reitor acadêmico, assim como os docentes, acreditava na importância da formação do professor de língua materna e, portanto, os apoiou. É o que observamos nas afirmações a seguir:

Na verdade, não foi a universidade que optou pela separação das licenciaturas. A opção pela separação foi um trabalho do grupo de professores. Na época, nós tínhamos um vice-reitor acadêmico que nos apoiou, porque ele tinha uma visão da necessidade de uma formação mais sólida do professor de língua materna. Evidentemente, se não fosse pelo apoio dele não se realizaria a separação.[grifos nossos]

Contudo, salientou que a Universidade, em termos financeiros, só tem prejuízo, pois a demanda é dividida em duas. Assim, é conveniente para faculdades e universidades particulares manterem cursos de dupla habilitação, porém é inviável para a formação do professor de Português, que atuará na Educação Básica, pois não terá toda a teoria necessária para a sustentação de sua prática em sala de aula. Sendo assim, o desafio, de acordo com os preceitos da EL, é compatibilizar teoria e prática, preparando o professor para lidar com aparatos teóricos que sirvam de sustentação de sua prática pedagógica. Por isso, a CCL, em entrevista, relatou o seguinte:

[...] eu não diria, de jeito algum, que foi uma opção da universidade, pois, ao separar as habilitações, haveria problema de demanda, uma vez que estaríamos a dividindo em duas. Nós professores sabíamos disso, mas prevaleceu a necessidade de uma formação mais sólida do professor de língua materna, porque ele tem uma função social diferente da do professor de língua estrangeira. Isso não significa desmerecer o professor de língua estrangeira, mas sim reconhecer que o professor de língua materna é essencial, tanto é que o ENADE, por exemplo, só testa habilidades e competências referentes à língua portuguesa. É evidente que enquanto não se der conta da formação do professor de língua portuguesa não adianta querer dar conta da formação do professor de língua estrangeira. Então, não foi uma opção da universidade, mas sim do grupo, que esse vice-reitor acabou apoiando por acreditar na importância da formação do professor. Contudo, se fosse pelo aspecto de demanda, de mercado, isso não ocorreria. [grifos nossos]

Portanto, é visível que prevaleceu nessa Universidade, mais especificamente no Curso de Letras, a importância da formação do professor e não a demanda de mercado, o que mostra a preocupação e o comprometimento da instituição com os profissionais que forma.

4.3.1.1.2 Os resultados

Após ter sido convidada a falar sobre o motivo da separação das licenciaturas, a coordenadora foi solicitada a tratar dos resultados dela. É perceptível em sua fala a convicção de que a separação apresenta resultados positivos, exatamente pela progressão dos alunos que apresentavam, no início do curso, muitas dificuldades, principalmente, em relação ao domínio da leitura e da escrita. Segundo ela, a considerável melhoria foi consequência da separação das licenciaturas, uma vez que foi possível inserir na matriz curricular várias aulas de leitura e produção textual, além de teorias que sustentam os estudos linguísticos e literários, o que, certamente, contribuiu para o desenvolvimento da oralidade, da leitura, da escrita e do léxico e da gramática dos aprendentes.

A esse respeito, ela salientou que

Os resultados da separação são muito positivos, porque podemos observar que mesmo os alunos que vieram com mais dificuldades acabaram melhorando sensivelmente em virtude de ter em todos os semestres produção de texto. Isso é fundamental. Não adianta dar um ou dois semestres de produção de texto e depois abandonar. Essa melhora ocorre também devido a obrigatoriedade de ter disciplinas que antes não tinham, como por exemplo, Estudos do Texto, disciplinas que envolvem correção de textos, entre outras. Então, foi um ganho substancial. Percebemos isso nas produções dos alunos. O enfoque de teorias sobre língua e sobre estudos literários foi um ganho considerável. [grifos nossos]

Também enfatizou que o resultado maior, decorrente da separação das licenciaturas, foi a formação proporcionada ao profissional que optou por ser professor de língua materna. Com a separação, esse professor em formação estuda conteúdos anteriormente não estudados por falta de tempo e espaço na matriz curricular. Ele recebe uma forte base teórica articulada à prática, o que permite afirmar que recebe uma sólida formação acadêmica, que lhe permitirá ser um profissional autônomo, quesito fundamental na formação de professores.

Assim, afirmou, categoricamente:

Sem dúvida a separação traz benefícios para a formação de professores. Não consigo conceber formação de professores de

língua materna dividida ao meio numa grade que apenas dá pincelada de conteúdos. [grifos nossos]

Diante disso, é notório, por meio das afirmações da coordenadora que a Universidade procura desenvolver, no Curso de Português, uma EL, em que o aluno adquira competência comunicativa e domínio da língua falada e escrita, habilitando-se para ensiná-la.

4.3.1.1.3 A estrutura do Curso de Letras na visão da coordenação

A fim de saber qual a visão que a coordenadora tem da estrutura do Curso de Letras em que atua, foram feitas, articuladamente, as seguintes perguntas: Você vê relação entre as disciplinas que compõem a matriz do Curso de Letras-Português? Essa relação também era perceptível no curso de licenciatura dupla?

Ela disse que, no curso de dupla habilitação, havia muitos problemas em relação à matriz curricular. Um deles era a existência de um currículo mínimo, exigido pelo MEC, que englobava disciplinas como *Latim*, *Estudo de Problemas Brasileiro – EPB* e *Métodos e Técnicas de Pesquisa – MTP*. Nesse currículo, as disciplinas eram enfileiradas e não relacionadas, o que mostra que o Curso não era bem estruturado para oferecer uma sólida formação ao professor de língua materna. Nesse sentido, ela salientou que

O curso anterior era um curso em que a última reformulação tinha sido feita em 1981. Então, havia um problema grande. O primeiro deles é a existência do currículo mínimo, baseado nas exigências do MEC, em que havia disciplinas que eram obrigatórias como o latim, por exemplo, a própria EPB, a MTP, enfim, uma série de disciplinas que vinham do currículo mínimo. Ao seu lado, havia as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Ele era um currículo muito complicado, porque as disciplinas eram enfileiradas, pressupondo uma relação que não se dava. Por exemplo, só no primeiro e no segundo semestre enfatizava-se o latim. Ora, ou, efetivamente vai se estudar latim, ou não faz sentido esses dois semestres. Não era possível vencer todas as declinações. Então, para que se tinha latim? Havia também a disciplina História da Língua Portuguesa, que já era uma disciplina defasada, porque visava gramática histórica. Na medida em que se fala em variação linguística e sociolinguística, não fazia sentido que essa disciplina ficasse discutindo gramática histórica. Por isso, fizemos uma inovação sem mexer na disposição curricular, mas essa disciplina de História da Língua passou a ser uma disciplina de sociolinguística. Então, havia um movimento para melhorar o quadro de relação entre essas disciplinas, mas é evidente

que havia o limite de uma grade dividida ao meio e que tinha ainda uma matriz curricular já defasada e antiga. [grifos nossos]

Já no Curso de Letras – Português as disciplinas foram inseridas na matriz visando a um reconhecimento do próprio aluno quanto à relação que estabelecem umas com as outras. Constatamos, por meio das afirmações feitas pela coordenadora, a intenção de conexão entre disciplinas, na medida em que ela enfatizou que

Agora, quando foi pensado esse curso de Português, as relações se estabeleceram de outra maneira. Os estudos linguísticos, literários e a própria produção de texto acompanhavam certa lógica de conteúdos e de progressão que esse aluno deveria permear dentro da grade. Logo, as relações se estabelecem de uma maneira mais óbvia até para o próprio aluno. Ele vai se percebendo dentro dessa matriz como alguém que está passando por estudos teóricos que vão consolidando a sua formação até culminar na elaboração de seu TCC seja na área de língua ou na de literatura. [grifos nossos]

Se no curso da matriz velha havia uma lacuna, visto que as disciplinas fragmentavam-se, tornando o próprio curso lacunar, no novo curso essa deficiência foi superada, porque as disciplinas estão todas articuladas, formando um conjunto orquestrado, em que a relação existente entre elas pode ser percebida não só pelos docentes, mas também, e principalmente, pelos aprendentes, o que, mais uma vez, contribui para o desenvolvimento da EL, afinal, esses futuros professores têm condições de realizar a transposição didática entre o saber científico e o saber a ser ensinado na Educação Básica.

Enfim, fica evidente que, para oferecer uma sólida formação ao professor de Língua Portuguesa, são necessárias muitas ações por parte do curso e da instituição, de sorte que a estruturação do curso seja condizente com seus objetivos.

4.3.1.1.4 A EL no Curso de Letras: uma comparação entre a matriz velha e a matriz nova

Para indagar sobre as pedagogias propostas pela EL foi perguntado à coordenadora como era o ensino da oralidade, da leitura, da escrita, do léxico e da gramática no Curso de Letras – licenciatura em Português e Inglês e como é, atualmente, no Curso de Letras – licenciatura somente em Português.

Iniciou os seus dizeres alegando que, no Curso de dupla habilitação, a oralidade não era posta em pauta, por falta de espaço na matriz curricular. Afirmou que

No curso de dupla habilitação, nem se chegava perto da discussão sobre oralidade, justamente porque o currículo não permitia. Era um currículo dividido ao meio. Então, ficava faltando a oralidade tanto para o Português quanto para o Inglês. Eventualmente, a oralidade podia aparecer como uma discussão mínima, mas, como elemento do currículo, jamais esteve presente. Teoricamente, muito menos. Nós sabíamos disso e sentíamos falta da oralidade, pois, para uma formação plena do professor, fica muito complicado escamotear a oralidade. [grifos nossos]

No Curso de Letras – Português, a oralidade recebeu um tratamento diferenciado, uma vez que, com a separação das licenciaturas, passaram a existir disciplinas teóricas e práticas que abordavam essa modalidade linguística, como ressaltou a coordenadora:

Já no curso de Português, houve espaço para a oralidade na matriz curricular em dois momentos específicos, um enquanto teórica e o outro enquanto prática. Dessa forma, no primeiro momento, são dados os textos teóricos importantes, o aluno lê Marcuschi, grava um texto oral, transcreve-o de acordo com as normas do NURC e faz retextualização. Depois na prática, a aluno investiga como é que a oralidade aparece nos livros didáticos. Há uma extensão até o estágio, porque o aluno pode fazer o seu plano de aula a partir da oralidade. Temos alunos levando a oralidade para as escolas. Isso aparece como uma novidade, pois as instituições de ensino não se dão conta de que, às vezes, a oralidade aparece no livro didático, mas de forma equivocada. O aluno, levando o debate, a entrevista para o plano de ensino, acaba interferindo, intervindo também dentro das escolas. [grifos nossos]

O Curso de Letras - Português, ao trabalhar a oralidade tanto na perspectiva teórica quanto na prática, de forma articulada, contribui para o desenvolvimento da capacidade do aprendente de ouvir e produzir textos orais. A expectativa é que, quando no exercício profissional, seja capaz de fazer a transposição didática e ensinar seus alunos a ouvir e produzir textos orais, como propõe a EL.

No que se refere ao ensino da leitura, a coordenadora afirmou que ele sempre aconteceu no Curso de Letras. A diferença é que, com a separação das licenciaturas, as discussões sobre leitura se ampliaram. Antes os alunos

liam muito, contudo pouco discutiam teorias acerca da leitura. Hoje, o aluno conhece a História da Leitura, estuda o letramento, os gêneros textuais, enfim, não lê apenas, mas também conhece as dimensões dessa prática social. É o que se vislumbra ao considerar os escritos a seguir:

No curso de dupla habilitação, tocava-se em questões sobre a leitura, mas não de forma teórica efetiva. E agora, no curso somente de Português, o aluno discuti questões de letramento, gêneros textuais, a própria dimensão mais recente da leitura, trazendo questões que o Chartier levanta com a *História da Leitura*. Então há possibilidade dentro da grade de se colocar a leitura em diversos momentos. Um curso espremido numa grade curricular dividida entre duas línguas é sempre deficitário, é sempre precário, não garante minimamente uma formação. Quando se passa para um curso exclusivo para Língua Portuguesa as possibilidades são maiores e essa discussão sobre leitura se amplia. [grifos nossos]

Com isso, a CCL argumentou que o professor precisa ser, antes de tudo, leitor. Não basta que ele aprenda como solicitar leituras, como lidar com as leituras solicitadas. Necessita, primeiramente, ser leitor, para, depois, formar leitores. Segundo ela, o Curso de Letras – Português contribui nesse sentido, já que oferece discussões acerca da leitura, a fim de que o professor em formação perceba as suas deficiências e busque saná-las. Por isso, ela defendeu que

O próprio aluno precisa perceber as suas deficiências de leitura. Para isso, é preciso que a discussão sobre leitura esteja presente. Enquanto ele não se der conta disso, não vai perceber como é que pode melhorar, que é o grande problema na formação do aluno como professor de português. O aluno vem do Ensino Médio com uma formação precária, uma grande dificuldade de ter autonomia de leitura e de escrita. Se o curso não proporcionar essas discussões, ele vai sair com as mesmas deficiências com as quais entrou. Quando se tem um currículo que permite conteúdos mais amplos, o aluno vai melhorar muito a sua própria leitura, e isso é fundamental para o professor. [grifos nossos]

Assim, o Curso de Letras – Português, na medida em que trabalha com o letramento e com os gêneros textuais, ressalta a função social da leitura, contribuindo para o desenvolvimento da competência leitora do aprendente e para a formação de um professor reflexivo.

Quanto ao ensino da escrita, a coordenadora começou afirmando que as aulas sobre texto são fundamentais no Curso de Letras, uma vez que o

professor de língua materna tem de desenvolver habilidades e competências relacionadas à escrita. Essas aulas contribuem para o desenvolvimento da EL, pois permitem tornar o usuário competente linguisticamente, ou seja, um poliglota na sua própria língua.

Fica nítido, ao considerar seus relatos, que o Curso de dupla habilitação não contribuiu para isso do mesmo modo que o Curso de Letras – Português contribui. Afinal, no primeiro, a escrita não recebia o mesmo tratamento que no segundo por uma questão de tempo e espaço na matriz curricular, como já foi mencionado. Nesse sentido, a coordenadora argumentou que

Quando tinha o curso de dupla habilitação havia somente duas disciplinas para lidar com a produção textual, ainda naqueles moldes de Comunicação e Expressão. Embora os alunos escrevessem para as outras disciplinas, eles não lidavam, diretamente, com os diversos gêneros textuais. Já no Curso de Letras licenciatura somente em Português ele é levado a produzir gêneros que envolvem narrativas, a produzir resumos, resenhas e outros gêneros acadêmicos. É claro que nem se compara os resultados que se têm com a separação do que aqueles que se tinham no curso de dupla habilitação, pois as disciplinas Comunicação e Expressão e Estruturas Fundamentais da Língua Portuguesa ficavam no início do curso e depois não eram retomadas. Embora eles escrevessem em outras disciplinas, não tinha orientação para essa escrita, e isso é fundamental. É necessário escrever, reescrever, entender como é que esses gêneros se constituem, senão não se aprender a escrever mesmo. Portanto, o ganho em produção textual foi considerável. [grifos nossos]

A afirmação acima denota que, com a separação das licenciaturas, as aulas sobre texto permearam toda a matriz curricular, oferecendo o ensino da escrita processual por meio do estudo de gêneros textuais. Isso revela consonância do Curso atual com os preceitos da EL.

A coordenadora ainda comentou como eram as aulas sobre texto no curso da matriz velha e como é no da matriz nova, dizendo que

No curso de licenciatura dupla havia nos primeiros semestres duas disciplinas: Comunicação e Expressão e Estruturas Fundamentais da Língua Portuguesa. Diante das dificuldades que grande parte dos alunos trazia em relação à escrita, esse início se tornava o momento de fazer paráfrase. Não se conseguia avançar muito nos textos dissertativos e em outros gêneros textuais. Por isso, ficava-se somente no relato de leitura, que ainda é o princípio da discussão e produção de texto. Não passava disso, pois não tinha mesmo como avançar. Esse avanço só foi possível com a ampliação das aulas de texto na grade. [grifos nossos]

É visível que a escrita é mais bem trabalhada no Curso de Português, já que é possível avançar devido à carga horária e à forma como se trabalha a produção textual: planejamento, escrita e reescrita de diversos gêneros textuais, sem limitar-se a paráfrases e a relatos de leitura. Embora o aluno, em geral, ainda apresente dificuldades em relação à escrita, o aluno do Curso de Português, por dispor de mais tempo em contato com a língua, adquire mais condições de superar suas dificuldades.

A propósito, a coordenadora lembrou que não havia ênfase alguma na escrita no antigo curso. A esse respeito, a CCL disse:

O Curso de Letras Português e Inglês não enfatizava a escrita, mesmo porque a grade era dividida ao meio. É um outro problema dos cursos de dupla habilitação. No nosso caso, aqui na universidade, exatamente o mesmo número de horas para português existia para inglês. Há cursos em outras faculdades e universidades que não funcionam assim. Eles dão menor número de aulas para inglês e maior número para português, mas isso também não resolve a situação, porque a grade continua dividida seja ao meio, seja em sessenta ou setenta por cento. É evidente que quando se está num curso de dupla habilitação é preciso garantir, minimamente, essa formação dupla. Então, não adianta recheiar só com português e deixar de lado o inglês, porque esse um profissional vai poder atuar nas duas áreas. No curso anterior algumas disciplinas solicitavam trabalhos de final de semestre, exigindo um texto escrito mais longo, mas nem se compara com o trabalho que é feito hoje com o curso de apenas uma habilitação. [grifos nossos]

Após discorrer sobre como eram as aulas sobre texto no curso da matriz velha e como é no da nova, a coordenadora passou a focalizar como os alunos escrevem no primeiro e no oitavo semestre.

Certamente, há uma grande melhora. No primeiro semestre, os alunos, eu não diria todos, apresentam uma boa formação e autonomia de escrita, mas uma grande maioria tem muita dificuldade em escrever, tanto é que eu diria que esse é um dos principais problemas na formação do professor de Língua Portuguesa, porque em pouco espaço de tempo há que se tornar esse aluno um leitor e produtor de texto, que tenha autonomia para ensinar a ler e a produzir textos. Ora, se o curso não permitir que ele adquira essas habilidades, que professor de língua portuguesa ele será? Certamente, ele não conseguirá cumprir o seu papel. Então, eu diria que do primeiro semestre até o oitavo o aluno caminhou bastante, pois muitos que chegavam com dificuldades imensas de escrita estão agora escrevendo seus TCC. Eu não diria que ficaram perfeitos, excelentes, mas alunos que mal conseguiam fazer um relato de leitura estão conseguindo dar conta de fazer seu TCC sem plágio, porque há um cuidado grande em observar essa escrita e acompanhar. [grifos nossos]

Diante disso, parece evidente que as aulas sobre texto, em diferentes enfoques, contribuem para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, pensadas conjuntamente, pois é impossível concebê-las sem relacioná-las. Pelas palavras categóricas da coordenadora é possível afirmar que há um progresso dos alunos em relação à modalidade escrita da língua, porém essa progressão está ligada ao tempo destinado ao ensino da escrita.

No que concerne ao ensino do léxico, a coordenadora afirmou que em nenhum dos dois cursos houve uma disciplina específica. No Curso de dupla habilitação, o léxico era contemplado somente por possibilitar o estudo de vocabulário. Nesse sentido, a CCL enfatizou que

Ele foi trabalhado em uma disciplina que abordava questões gramaticais, chamada Estruturas Fundamentais da Língua Portuguesa, mas não se atingia a teoria do léxico, era mais para uma questão de vocabulário. Isso acontecia principalmente na língua estrangeira. Não se pensava em teoria e aplicação. [grifos nossos]

No Curso de Português, o léxico permeia várias disciplinas, não mais por uma simples questão de vocabulário, mas sim por uma questão de produção de sentido, aspecto central para a leitura, produção de textos e análise linguística. Ela destacou que

Ele é trabalhado em uma série de disciplinas como em Semântica e Pragmática, em que é estudada a significação das palavras por meio da noção de homonímia, contradição, sinonímia, paráfrase, polissemia, ambiguidade, antonímia, hiperonímia, acarretamento, paranomásia, implícitos, pressuposição, subentendido e implicatura, em Estudos do Texto, uma vez que a coesão, além de elementos gramaticais, traz também elementos lexicais, e, ao se estudar a coesão, estuda-se também o léxico, em Linguagem e Sociedade e Prática de ensino: variação linguística, já que nessas disciplinas são destacadas diferentes variedades da língua juntamente com a Norma Padrão, e isso implica um estudo do léxico. Ele também é abordado em Linguagem: atividade discursiva, pois para fazer análise do discurso recorre-se ao léxico. [grifos nossos]

Sobre a gramática, ressaltou que, no Curso de dupla habilitação, o ensino era tradicional, ou seja, pautado na gramática normativa. Essas afirmação pode ser visualizada no trecho a seguir:

a gramática era ensinada num formato tradicional. Tinha três disciplinas de linguística e o resto era morfologia e sintaxe. A base do Curso de Português - Inglês era gramatical. [...] aplicava-se só a gramática normativa, ou seja, ensinava-se a norma pela norma. [grifos nossos]

O Curso de Letras – Português não deixou de ensinar a gramática, apenas passou a privilegiar a análise linguística. A esse respeito, a CCL fez a seguinte consideração:

Deixou de discutir a gramática pela gramática e passou a discutir as teorias gramaticais, os diferentes tipos de gramática e em que situações que se tem esses usos. Pode-se ter a normativa, a descritiva, a funcional e a reflexiva. O importante é entender que a gramática não é uma bíblia, que se vai seguir e que se aprende e não há contradições. A ideia é não se ter mais como se fosse algo totalmente estruturado e que não é passível de questionamento. Agora, não é mais uma questão de saber a gramática de cabo a rabo, é uma questão de se questionar. Saber como cada gramática é constituída, comparar diversas gramáticas, trabalhar de uma forma mais ampla, e não como se fosse um dogma que se segue. É preciso entender que há distinções. No curso de Português, há disciplinas que não são gramaticais, mas que remetem a gramática, porém de outra maneira, fazendo análise linguística. [grifos nossos]

Nesses dizeres, fica nítido que tanto o léxico quanto a gramática não foram ensinados da mesma forma nos dois cursos. De modo particular, no Curso de Letras – Português, os aprendentes passaram a refletir sobre os recursos léxico-gramaticais nas produções linguísticas, aprendendo a utilizar esses recurso e como ensiná-los em sala de aula.

Assim, ao se comparar a matriz nova (Português) e a velha (Português e Inglês), observamos que o desenvolvimento da oralidade, da leitura, da escrita e do léxico e da gramática aconteceu de maneira distinta. Isso não significa dizer que alunos de dupla habilitação não desenvolveram essas habilidades, mas sim que esse desenvolvimento é distinto em relação aos alunos de Letras – Português, afinal, a ênfase nessas habilidades ocorreu de forma diferenciada, logo, o ensino também.

4.3.1.1.5 A avaliação dos órgãos do governo – ENADE

Além de perguntas internas ao Curso de Letras, foi feita uma pergunta referente à avaliação externa, conhecida como ENADE (Exame Nacional de

Desempenho de Estudantes). Para abarcar esse aspecto, foi formulada a seguinte questão: Você acredita que o aluno do Curso de Letras, no último ano, está preparado para o Exame Nacional de Desempenho dos estudantes (ENADE)?

A coordenadora afirmou que no Curso de dupla habilitação os alunos não estavam preparados para a realização desse exame que o governo aplicava não para avaliar somente o aluno, mas também os docentes, o curso e a instituição de modo geral. Ela enfatizou que, embora no ENADE o Curso de Letras sempre obtivesse nota acima da média, os professores tinham consciência que era um curso não satisfatório. Ela salientou que

O ENADE, o provão do governo, tem uma série de problemas, mas uma coisa ele apontou, eu acredito que as pessoas não poderiam fugir disso: o Curso de Letras no Brasil foi uma das áreas com menor média. Isso se explica quando foram colocadas as perguntas dissertativas. Quem deve ter corrigido o provão deve ter ficado muito abismado, porque a grande maioria não sabe escrever. Ora, se o estudante não sabe escrever, não pode ser professor de língua materna. Diante disso, a separação cria um ganho sim. [...] O nosso curso, embora fosse dupla habilitação, teve A e depois teve nota quatro. Era uma média superior a nacional, mas não era ainda aquilo que nós desejávamos. Ele apenas conseguiu A, porque os outros eram muito ruins e não porque o nosso era muito bom. Disso nós sempre tivemos clareza. Quando a própria reitoria ficava lisonjeada com a nota do ENADE, insistíamos que ele é A, mas ainda é muito ruim. E foi nessa batida que conseguimos a divisão dos cursos. [grifos nossos]

Já no Curso de Letras - Português, o aluno está preparado para o ENADE, uma vez que os conteúdos necessários para a formação do professor de língua materna foram abordados. Lembrou que, no Curso de dupla habilitação, era necessário realizar seminários para que os alunos tivessem, minimamente, alguns conceitos avaliados no exame. Isso hoje se torna dispensável, por acreditar que os alunos estão preparados não só para o exame, mas também, e principalmente, para atuar como professores de Língua Portuguesa nas escolas de Educação Básica. A esse respeito, a CCL disse:

Nós não tínhamos ido ainda para o ENADE com nenhuma turma de último ano da habilitação separada. Esse ano ocorreu e nós não fizemos nada para eles, porque normalmente no curso de dupla habilitação, como havia disciplinas que eles não tinham, nós dávamos seminários. Nós sabíamos que eles não iam adquirir aquele conhecimento que faltava, mas que, pelo menos, fossem para o ENADE e não sentissem tão perdido com conceitos que eles nunca

tinham visto. Para isso, eram dados seminário. Sabíamos que isso era um problema, mas acabávamos realizando-os não somente para garantir a nota da instituição, mas porque esses alunos não podiam ser prejudicados com um diploma que tivesse uma nota muito ruim. Nós devíamos isso a eles. Fazíamos esses seminários, dávamos os conceitos e eles acabavam chegando lá e reconheciam a questão. Nesse último, não foi feito absolutamente nada. Dissemos para eles irem tranquilos, pois o conteúdo foi visto. Pelo o que tenho conversado com os alunos, eu acredito que eles foram bem, pois acertaram bem mais da metade da prova. [grifos nossos]

Constatamos, pois, que o Curso de dupla habilitação, ao contrário do de habilitação única, não contribuía, efetivamente, para o desenvolvimento da EL, pelo menos não do jeito que o de Português contribui, já que abordava apenas alguns conteúdos e deixava de lado muitos outros.

É exatamente por a EL ser entendida como o conjunto de atividades de ensino e aprendizagem, formais ou informais, que levam o usuário a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usá-los de maneira adequada para a produção de sentido (TRAVAGLIA, 2003), que é imprescindível uma formação sólida e autônoma. Isso é possível em um Curso de Letras que disponibiliza de tempo para o estudo de maior número de recursos da língua.

A coordenadora finalizou a entrevista dizendo:

Eu acredito que o curso que temos hoje prepara o professor de língua materna, exatamente porque há uma ênfase grande no papel desse profissional e na atuação que ele deve ter. É evidente que sempre ele pode aprimorar, fazendo especialização, mestrado e doutorado, e nós esperamos que eles façam, mas eu acho que é um aluno que está bem preparado, tanto é que muitos deles vão para o estágio e acabam conseguindo aulas, enfim, são convidados para continuarem na escola. O curso, pelo menos, está montado para isso, para que seja uma preparação efetiva. Já no curso de Letras Português e Inglês preparávamos na medida do possível, mas não era uma preparação como acreditávamos que deveria ser, justamente em função de conteúdos que eles não viam, conceitos que não eram trabalhados. Fazíamos de tudo para melhorar a escrita, mas ainda era precária. Hoje é diferente, os alunos ainda têm dificuldades, mas, pelo menos, uns oitenta por cento melhoraram, bem distinto de Letras Português e Inglês. O que podemos observar é que os cursos com dupla habilitação não dão conta da formação nem para um lado nem para o outro. [grifos nossos]

4.3.2 Com a palavra, as professoras formadas pelo Curso de Letras

Além dos dados relativos à imagem do Curso de Letras da Universidade, por parte da coordenação, consideramos relevante a coleta de dados que permitem observar a imagem desse curso também por parte das egressas das licenciaturas.

Na consideração das respostas, as professoras foram identificadas por *P1*, *P2*, *P3*, *P4*, *P5* e *P6*. Das seis professoras que responderam ao questionário, as três primeiras foram formadas em Letras Português–Inglês e as três últimas em Letras–Português.

Para observar a imagem do Curso de Letras, tanto da matriz velha quanto da nova, por meio da voz das egressas, foram considerados os seguintes aspectos: a separação das licenciaturas na visão das professoras egressas, as quatro pedagogias na formação do professor de Língua Portuguesa e o ensino de Língua Portuguesa.

4.3.2.2.1 A separação das licenciaturas na visão das professoras egressas

Nesse item discutimos como as professoras vêem a separação das licenciaturas. Para tanto, inserimos a seguinte questão: “A sua Universidade optou pela separação das licenciaturas, oferecendo o Curso de Letras Licenciatura em Inglês separadamente do Curso de Letras Licenciatura em Português. Como você vê essa separação?”.

As três professoras que se formaram na licenciatura dupla, posicionaram-se favoravelmente à separação das habilitações devido à ampliação de cada área, o que propicia maior aprofundamento e, conseqüentemente, melhor formação para o profissional. Vale destacar o tom de certa rememoração, o que ressalta o anseio de cada informante por uma formação mais sólida em ambas as áreas. Como isso não foi possível, buscaram um curso de Pós – graduação Lato Sensu como alternativa para suprir as lacunas que a graduação deixou. Vejamos as respostas dadas:

Ao contrário do que muitos alunos do Curso de Letras da minha época (2000-2003) pensavam, eu não entendia a dupla habilitação enquanto algo positivo, pois considerava que poderia aprender muito

mais do que estava aprendendo. E que se houvesse mais tempo (uma habilitação), sairia do curso melhor preparada, uma vez que a grade do curso seria alterada e eu teria a chance de aprofundar muitos dos estudos que eu considerava importante, mas que, por falta de tempo, não seriam contemplados com intensidade pelo curso. O sentimento de ausência de aprofundamento de algumas disciplinas moveu-me em busca de uma pós-graduação (Lato Sensu), na mesma universidade e com os mesmos professores da graduação de Letras. Acreditando na qualidade dos docentes desse curso, pude comprovar, na pós, que o que faltou foi tempo para que os professores pudessem aprofundar nos assuntos retomados na pós-graduação. Dessa maneira, acredito na eficiência da separação das licenciaturas no curso de Letras, pois dessa maneira, a qualidade de ambas as formações pode ser garantida e não apenas dois títulos. [P1, grifos nossos]

Entendo que foi um procedimento pedagógico muito adequado e eficiente, pois da forma que estava não foi possível aprofundarmos em nenhuma das áreas da maneira que gostaríamos, apesar de as aulas terem sido ótimas e os professores excelentes. Percebi que os alunos que se identificaram mais com uma das áreas acabaram estudando ou fazendo cursos que contribuíssem com sua a formação inicial, tal foi o meu caso, que optei por aprimorar meus conhecimentos na área de Língua Portuguesa em cursos de Pós-Graduação. [P2, grifos nossos]

Vejo a separação com bons olhos, já que na graduação eu questionava a dupla habilitação. Como representante discente busquei que o ensino de inglês fosse em período diferente do de português. Meu interesse maior era por LP, mas como representante discente eu levava para as reuniões o sentimento do grupo de alunos, que não era só meu. Eu sabia que a mudança da grade não seria para o nosso grupo, então pensei em uma possibilidade de melhorar o “aproveitamento” com a grade que tínhamos. Assim, perguntei e/ou sugeri, não me lembro bem, que o curso se desse em dois momentos: dois anos LP e dois anos LI. Hoje sei que não é assim que se resolve a grade e uma mudança como a que levei para o conselho do curso seria mais difícil do que a própria separação das licenciaturas. Pessoalmente, eu achava que poderia me dedicar mais a cada licenciatura se estas se dessem em momentos diferentes. [P3, grifos nossos]

Nas respostas das três professoras formadas na licenciatura única, observamos clara aprovação à separação formal das duas áreas, mas vale destacar que, como P5 menciona, “Muitas pessoas quando sabem dela mostram-se insatisfeitas. Alegam que não é viável fazer esse curso de Letras, pois ele oferece apenas uma habilitação”. De fato, a ilusão dos dois diplomas vem permeando nossa sociedade e provocando alguns danos nas áreas por conta da concorrência de cursos curtos com dupla licenciatura. É o que podemos visualizar nos dizeres a seguir:

Essa separação foi essencial para uma melhoria na qualidade de ambos os cursos e, conseqüentemente, para uma formação mais completa ao discente. Aprender Português e Inglês de uma maneira mais eficaz requer mais dedicação a conteúdos específicos, a um aprofundamento maior no assunto. [P4, grifos nossos]

Eu vejo essa separação como absolutamente necessária. Muitas pessoas quando sabem dela mostram-se insatisfeitas. Alegam que não é viável fazer esse curso de Letras, pois ele oferece apenas uma habilitação. Eu, ao contrário, acredito que é viável cursá-lo exatamente por negar a dupla habilitação para oferecer uma boa formação. Particularmente, eu acredito que no curso de licenciatura dupla se forma meio professor de Português e meio de Inglês, afinal, é dividido o tempo, os professores, as disciplinas para o ensino das duas licenciaturas. [P5, grifo nossos]

Acredito que realizar um curso em que você se habilita em duas licenciaturas pode deixar um pouco a desejar, uma vez que o tempo (3 a 4 anos) é pouco para uma formação significativa. A separação permite maior aprofundamento das disciplinas e conseqüentemente proporciona uma melhor formação. [P6, grifo nossos]

Como vemos pelas respostas, as seis informantes, tanto as formadas pelo Curso de Português, quanto as formadas pelo Curso de Português - Inglês, estão certas das vantagens decorrentes da separação das licenciaturas.

É provável que, se a separação das licenciaturas oferece melhores condições para o aprendizado de cada uma das línguas, oferecerá, também, condições mais adequadas para o desenvolvimento da EL, visto que dispõe de mais tempo para a formação do usuário linguisticamente competente.

4.3.2.1.1 A formação do professor de Língua Portuguesa: a oralidade, a leitura, a escrita, o léxico e a gramática em pauta

A fim de refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem da oralidade, da leitura, da escrita, do léxico e da gramática no Curso de graduação em Letras, foi feita uma pergunta que contempla esses aspectos:

- Como era o ensino da (o)
 - Oralidade
 - Leitura
 - Escrita
 - Léxico e gramática no Curso de Letras?

No que se refere à oralidade, as professoras formadas pelo Curso de dupla habilitação, *P1*, *P2* e *P3*, deixaram claro que não tiveram um ensino efetivo dessa modalidade. Elas ofereceram as seguintes informações:

Ao longo do curso, em alguns momentos, foi falado em oralidade, na disciplina de linguística. Além disso, tive contato com o tema oralidade, também no estágio, momento em que precisei vivenciar a prática da oralidade em sala de aula. No entanto, considero que os estudos realizados foram rápidos e superficiais e que mais tarde, aprofundei esses estudos nas aulas da Pós- graduação *Linguagem, Texto e Ensino*. [*P1*, grifos nossos]

Lembro-me vagamente que, em algum momento do curso, estudamos um pouco sobre isso, mas não tenho lembranças mais precisas. [*P2*, grifos nossos]

Estudamos em linguística e no final da graduação, nas disciplinas que nos prepararam para o estágio. Porém não vimos de maneira profunda, pois a grade curricular não permitia. Não trabalhamos nem próximo ao que deveríamos, penso que o que tivemos foi uma passagem pelo tema. [*P3*, grifos nossos]

Convém lembrar que as *P1*, *P2* e *P3* terminaram o curso em 2003 quando já estavam vigentes teorias linguísticas que contemplavam aspectos acerca das diferentes modalidades da língua, do texto, dos gêneros textuais e do discurso, mas, ainda assim, pelo que afirmaram, o Curso de Letras não abordava a oralidade, provavelmente, por falta de tempo e espaço na matriz curricular. Contudo, as diferentes modalidades, de algum modo, mesmo que incipientemente, estavam presentes no curso, como bem assinala por lembrança, mesmo que vaga, a *P2*.

Já as *P4*, *P5* e *P6*, formadas pelo Curso de Letras Licenciatura somente em Português, relataram que havia disciplinas específicas para o estudo da oralidade, tanto teórica quanto prática. Observamos em seus dizeres que houve espaço para trabalho com o ensino dessa modalidade da língua, afinal, os aprendentes por meio dos conteúdos propostos nas disciplinas, tiveram a oportunidade de refletir sobre a língua oral e seu ensino, desenvolvendo, cada vez mais, a sua competência oral, o que permite dizer que houve, no Curso de Letras-português, uma pedagogia da oralidade. É o que se verifica a seguir:

Aprendemos a reconhecer no ensino da oralidade que a língua oral, apesar de diferente, é tão importante quanto à língua escrita. Lembro-me que a professora nos fez estudar a Gramática do Português

Falado. Conhecemos o projeto NURC e sua importância para o ensino da oralidade. Aprendemos tudo sobre transcrição, retextualização e fizemos um trabalho final contemplando, além da parte teórica, a analítica: nesta gravamos uma entrevista e simulamos as páginas amarelas da Revista VEJA. [P4, grifos nossos]

Tivemos duas disciplinas específicas de oralidade, uma teórica e outra prática. A primeira foi Estudos da Oralidade, a qual colocava em pauta as especificidades do texto oral. Começamos desmistificando, com a leitura do livro *Oralidade e escrita*, de Leonor Lopes Fávero, a ideia de que a fala é o lugar do caos e da desordem e a escrita é o lugar da ordem, da organização. Estudamos os escritos de Marcuschi, dentre eles: *Da fala para a escrita*. Coletamos um texto oral, aplicamos as normas de transcrição do Projeto NURC e fizemos a retextualização. A segunda disciplina possibilitou pensar a oralidade em termos pedagógicos. Lemos os livros *O espaço da oralidade na sala de aula*, de Jânia Ramos, e *A língua falada no ensino de Português*, de Ataliba de Castilho. Analizamos, considerando a teoria estudada, livros didáticos e observamos o tratamento equivocado que muitos deles oferecem a oralidade. Fizemos planos de ensino com gêneros orais. No estágio supervisionado, fomos às escolas aplicar esse plano. Portanto, é possível dizer que a oralidade foi ensinada por meio da relação teoria e prática. [P5, grifos nossos]

A oralidade foi muito bem trabalhada, pois havia uma disciplina destinada ao estudo da oralidade. Nesta disciplina tivemos que, além de estudar a teoria sobre oralidade, produzir artigos acadêmicos. Para isso, o trabalho com oralidade foi muito intenso, visto que tivemos que realizar transcrições, aplicando as normas do NURC, retextualizar textos orais. Também tínhamos que produzir, numa outra disciplina, planos de ensino sobre oralidade, analisar livros didáticos a fim de verificar como a oralidade era explorada, enfim, é possível dizer que essa disciplina nos proporcionou um conhecimento significativo sobre a oralidade, permitindo também que refletíssemos sobre a importância dessa modalidade no ensino de língua materna. [P6, grifos nossos]

A partir dessas informações, é possível afirmar que a oralidade ganhou espaço importante no Curso de Letras – Português, sendo ensinada por meio da articulação teoria e prática. Com efeito, as falas mostram uma influência de trabalhos divulgados na área, como o de Marcuschi (2003), que oferece informações específicas sobre o texto oral, como a conversação, a transcrição e a retextualização.

Com a coleta de textos orais, a sua escuta, transcrição e retextualização, as professoras em formação puderam refletir sobre a produção nessa modalidade, comparando-a com a produção de textos escritos, e habilitar-se para levar esse aprendizado para as salas de aulas, por meio do Estágio Supervisionado, efetivando uma pedagogia da oralidade.

No que concerne à leitura, todas as professoras informaram que essa prática sempre esteve muito presente no Curso de Letras. A diferença está no tratamento dado a ela.

No Curso de dupla habilitação, os alunos liam, mas não havia uma efetiva discussão teórica acerca da leitura. No Curso de Português, os alunos liam e ainda discutiam teorias sobre a leitura, articulando, assim, teoria e prática.

A esse respeito, as *P1*, *P2* e *P3*, licenciadas em Português e Inglês, ofereceram as seguintes informações:

O ensino da leitura se dava por meio das diversas disciplinas que trabalhavam com o texto. Não tínhamos uma disciplina específica para cuidar desse assunto. No entanto, o trabalho com a leitura foi permeado por práticas de professores – como a professora de literatura – capazes de conduzir os alunos ao caminho da reflexão e ao papel de leitor. [*P1*, grifos nossos]

Na verdade, lemos muito durante o curso. Todos os professores forneceram bastante material para as aulas e discussões. Entendo que essa era um das formas de nos introduzir na leitura. Muitos textos foram também lidos em sala de aula pelas professoras e por nós. Uma das professoras, por exemplo, trabalhava a leitura e a escrita, à medida que nos mostrava textos e tanto ela quanto nós os líamos. Ela apontava os trechos adequados, bem como tanto apontava como nos instigava a percebermos a falta de coesão e coerência, concordância, problemas ortográficos, etc. Seja como for e independente de não ter sido possível aprofundar os conteúdos, o que nos proporcionaram foi muito importante. [*P2*, grifos nossos]

Não tínhamos uma disciplina para trabalhar com leitura, mas trabalhávamos a partir das propostas dadas pelos professores. Estes marcavam sua visão de leitura/leitor na prática, em sala de aula. Penso que tive um diferencial por ter participado da pesquisa – iniciação científica, o que me deu uma carga teórica que não vi na graduação. [*P3*, grifos nossos]

Já as *P4*, *P5* e *P6*, licenciadas apenas em Português, informaram que liam muito em disciplinas que se voltavam diretamente para o texto, ensinando a escrever e articulando esse ensino à prática constante da leitura. O conjunto de disciplinas que focalizavam o texto escrito e sua leitura foi decisivo para a formação dessas professoras, como mostram seus dizeres:

Participamos de uma disciplina chamada *Prática de Produção de Texto*, que foi colocada em 3 semestres e depois de outra chamada *Prática de Produção de Texto Acadêmico*, também colocada em 3 semestre, totalizando 6 semestres de leitura e produção textual. Elas

foram muito significativas para mim, pois a professora levava textos retirados do jornal, fazendo com que lêssemos vários gêneros escritos. Lemos e escrevemos desde crônica até artigos de opinião. Lemos e aprendemos a resumir e resenhar textos, enfim lemos e escrevemos bastante até chegarmos a etapa final do curso na qual fizemos artigos e o trabalho de conclusão de curso. Aliados a essa prática, havia a parte teórica ministrada paralelamente em uma disciplina intitulada *Estudos do Texto*. Aprendemos durante essa disciplina tudo sobre coesão, (com atenção especial à referenciação), coerência, etc. [P4, grifos nossos]

O ensino de leitura acontecia nas aulas de Produção Textual, que não eram poucas. Líamos em todas as disciplinas, mas houve uma ênfase muito grande no ensino da leitura associado ao ensino da escrita. Éramos diariamente solicitados a ler e a escrever sobre as leituras realizadas por meio de diversos gêneros textuais. Outras disciplinas abarcavam a leitura como, por exemplo, *Estudos do Texto*. Nela trabalhamos o conceito de Letramento. Assim, aprendemos a ler e também a ensinar a ler, pois além dessa disciplina tínhamos outra chamada *Prática de Ensino*. Nela aprendemos a não ensinar o aluno simplesmente a decodificar, mas acima de tudo produzir sentido. Lembro-me de um livro que abordou bastante essa questão: *Ler e compreender os sentidos do texto*, escrito por Koch e Elias. Enfim, foi um ensino centrado na produção de sentido considerando as pistas do texto. Nas aulas de Teoria Literária e Literatura, líamos livros e fazíamos análise literária, ensaios, destacando o nosso trabalho de produção de sentido. [P5, grifos nossos]

No primeiro dia em que entramos em sala de aula, a coordenadora do curso disse: “Aqui vocês vão morrer de ler ou ler até morrer”. Posso afirmar que a leitura foi trabalhada, praticamente, durante os quatro anos de graduação. Além disso, tivemos três disciplinas de leitura e Produção textual e, se não me engano, três de Leitura e Produção de texto acadêmico. Como é próprio do Curso de Letras, tínhamos que ler muito e aprendíamos as teorias sobre leitura. Trabalhávamos com os mais variados gêneros, realizávamos pesquisas sobre letramento. Tínhamos uma professora que praticamente nos ensina a ler quando levava, por exemplo, artigos de opinião, cheios de marcações para apontar estratégias de leitura. Éramos incentivados a todo o momento a realizar leituras. [P6, grifos nossos]

Essas informações possibilitam dizer que o Curso de Letras, com a separação das licenciaturas, apresentou aos aprendentes uma pedagogia da leitura, na medida em que os levou a refletir sobre a leitura e o seu ensino subsidiado por conhecimentos científicos atuais sobre o tema, além de ter criado condições para uma prática que poderia desenvolver a autonomia e a competência leitora.

É presente nas falas a alusão às teorias sobre leitura. P4, por exemplo, reporta-se a coesão, coerência, referenciação, fatores de textualidade, aspectos importantes para a produção de sentidos de um texto.

No que se refere à escrita, as mudanças foram muito mais profundas, afinal, com a separação das licenciaturas, as aulas de *Prática de Produção de*

Texto permearam toda a matriz curricular, oferecendo aos aprendentes o ensino da escrita orientada. Essas modificações podem ser percebidas quando se comparam os relatos das professoras.

As *P1*, *P2* e *P3*, embora tenham alegado que em outras disciplinas a escrita era de alguma forma abordada, informaram que tiveram apenas uma disciplina específica sobre texto, vista numa linha processual, mas isso não supria a necessidade de melhor formação nessa modalidade. Através das manifestações a seguir, percebemos alguma insatisfação, por parte das professoras, em relação a um trabalho com o texto escrito.

Havia algumas disciplinas que contemplavam a parte escrita, mas voltada para uma exigência/ trabalho final de curso e não para a atividade comunicativa que ela é. Durante o curso, foi oferecida uma disciplina que fez tornou os alunos mais próximos da atividade escrita - Comunicação e Expressão. E, nesse momento, praticamos a escrita e reescrita e o diálogo direto com uma interlocutora atenta e exigente (a professora de Comunicação e Expressão). [P1, grifos nossos]

Um dos primeiros trabalhos que fizemos para a professora de Comunicação e Expressão sobre escrita foi uma resenha de um livro (não me recordo do título, mas creio que ele se referia à leitura e escrita). Trabalhamos muito nesse texto, reescrevendo-o várias vezes, até compreendermos nossas falhas e melhorá-lo. Sinceramente, acho que foi a partir daí que comecei a perceber e a ler melhor os textos, o que me ajudou muito na minha atividade de revisora. Como eu disse anteriormente: independente de não ter sido possível aprofundar os conteúdos, o que nos proporcionaram foi muito importante. [P2, grifos nossos]

A maioria das disciplinas direcionadas a formação em língua materna e as disciplinas de literatura estrangeira exigiam a produção escrita. A ideia de reescrita de texto foi marcada por uma disciplina em específico, me parece que tinha a nomenclatura de Comunicação e Expressão. A professora nos colocava para escrever e a reescrita se tornou latente para a maioria dos alunos, mas não como prática de todos os professores. Nas matérias de estágio, ao final do curso, a reescrita dos trabalhos foi uma exigência. Eu acredito que a escrita deveria sempre ser orientada, mas a grade não dava espaço. [P3, grifos nossos]

Já as *P4*, *P5* e *P6*, formadas pelo curso de habilitação somente em Português, demonstraram satisfação com as aulas sobre texto que receberam, uma vez que elas deram subsídios importantes para compreender o ato de escrever e mesmo praticá-lo. As falas das professoras, a seguir, ressaltam a complexidade que envolve o ato de escrever, o que justifica a existência, no curso, de um trabalho que o vê sob diferentes perspectivas.

As aulas de Texto, sem dúvida, proporcionaram-me uma abordagem diferenciada no que se refere ao estudo da linguagem escrita, pois tive a oportunidade de aprender a planejar, escrever e, principalmente, de reescrever muitos gêneros distintos, compreendendo assim, que a escrita eficiente é uma atividade, um processo complexo, que se desenvolve ao longo do tempo e requer muita prática. [P4, grifos nossos]

Nas aulas de Produção de Texto eram trabalhados certos gêneros e solicitado, em seguida, um texto escrito. Tínhamos uma semana para escrever. Na semana seguinte, entregávamos o texto. Depois de alguns dias, a professora montava um “confessionário” na sala. Colocava, ao lado de sua mesa, uma carteira e chamava um a um para conversar sobre o texto por ela corrigido. Ela chamava esse procedimento de confessionário, pois era um momento individual nosso com ela. Conversávamos sobre o texto e levávamos para reescrevê-lo. Às vezes fazíamos três versões de um mesmo texto. As aulas funcionavam assim: escrita e reescrita. Eu, particularmente, acredito que essa é a melhor maneira de se ensinar a escrever: propor produção escrita, corrigir e orientar o processo de reescrita. Foi assim o Curso todo, pois tínhamos 6 semestre de Prática de Produção de Texto e depois escrita de TCC. Além disso, aprendemos sobre os tipos de correção: indicativa, resolutive, classificatória e interativa. Depois, no Estágio, corrigimos textos de alunos. [P5, grifos nossos]

As aulas de textos eram as melhores da grade do meu curso. Eram muito bem articuladas, tivemos aulas sobre os mais diferenciados gêneros, desde os acadêmicos até os literários. As aulas de produção envolviam desde as teorias sobre texto até aulas de correção de texto. Acredito que esse foi o diferencial do curso. [P6, grifos nossos]

Como podemos ver, as informantes reconhecem a importância de aprender a escrever escrevendo, valendo-se de diferentes gêneros textuais, claro diferencial do curso que fizeram.

Diante disso, é possível afirmar que o Curso de Letras, quando deixou de oferecer a dupla licenciatura, conquistou uma nova forma de ensinar que deu à pedagogia da escrita espaço considerável, orientando os aprendentes no sentido de compreender o uso da escrita como prática social, de se tornarem capazes de produzir textos escritos e de construir conhecimentos passíveis de serem levados para sua prática profissional.

Quanto ao léxico e à gramática, as P1, P2 e P3 alegaram de estavam presentes no Curso de dupla habilitação, mas não tanto quanto desejavam aqueles que escolheram o curso pela Língua Portuguesa, como pode ser observado pelas falas transcritas:

Algumas disciplinas da grade atendiam ao estudo do léxico e da gramática. No entanto, esses deixaram muitas lacunas. Sinto que era preciso ter acontecido mais estudo de gramática, pois os alunos formados em Letras precisam conhecer muito bem a parte estrutural da língua. [P1, grifos nossos]

Tivemos pouco foco no léxico e na gramática, de qualquer forma o conteúdo dado foi significativo. Aprendi a entender e a gostar de gramática graças às aulas que tivemos. Acho que tivemos uns dois ou três semestres sobre léxico e gramática, embora não tivesse esse nome. Achei que foi muito pouco para quem pretendia seguir a área de Língua Portuguesa. O curso, nesse sentido, deixou a desejar. Na verdade, havia muitas disciplinas para se dar num período de quatro anos. Eu achei muito pouco tempo para aprendermos bem tudo que constava na grade curricular. [P2, grifos nossos]

Embora algumas disciplinas da grade atendessem ao estudo do léxico e da gramática, penso que estes estudos ficaram a desejar, mesmo para alunos que buscavam além do que era exigido. [P3, grifos nossos]

Já as P4, P5 e P6 afirmam que o léxico e a gramática estavam presentes no Curso de Letras-Português, no entanto apenas o conteúdo gramatical contava com disciplinas específicas. O léxico, mesmo não contando com disciplina específica, era estudado. Na falas das três professoras é perceptível a articulação entre o ensino do léxico e o da gramática:

Na disciplina em que trabalhamos com a Análise do Discurso, analisamos diferentes propagandas e descobrimos como o estudo do léxico pode ser revelador. Na disciplina *Linguagem e Sociedade* estudamos variação linguística, norma padrão e não padrão, isso implica o estudo do léxico juntamente com a gramática. [P4, grifos nossos]

Não havia uma disciplina específica para o léxico, mas nós o estudávamos em outras disciplinas como: *Semântica e Pragmática*, quando trabalhávamos com Hipônimo e Hiperônimo, antônimos e sinônimos, etc., *Linguagem: atividade discursiva*, quando analisávamos textos e as palavras são absolutamente importantes e reveladoras de intencionalidade. Estudamos também em *Linguagem e sociedade* e *Prática de ensino: Variação Linguística*, quando trabalhávamos com as variações e a norma culta do Português. Já para a gramática havia três disciplinas específicas: *Morfossintaxe I, II e III*. Nelas estudávamos, além da gramática tradicional, outros tipos de gramática como a descrita, funcional, etc. Acrescenta-se a essas três *Fonética e Fonologia*. O léxico e a gramática foram abordados conjuntamente na disciplina *Estudos do Texto*, quando estudamos a coesão, coerência e a referenciação e percebemos que, assim como os elementos gramaticais, os lexicais também contribui para a coesão, para a coerência e para o processo referencial do texto. Analisávamos esses elementos em muitos textos, observando como contribuíam para a produção de sentido.[P5, grifos nossos]

Léxico e gramática também foram muito bem trabalhados em nosso curso através das disciplinas de morfossintaxe, que foram oferecidas durante três semestres, de semântica, de análise do discurso, entre outras. Não tínhamos uma disciplina única e exclusivamente destinada ao léxico, mas não deixávamos de estudá-lo. Essas questões eram trabalhadas de acordo com o desenvolvimento das próprias disciplinas. A que mais me marcou, nesse sentido foi a disciplina *Estudos do Texto*, era muito bom o que aprendíamos, englobava tudo sobre língua[gem], inclusive léxico e gramática. [P6, grifos nossos]

Dessa forma, o Curso de Letras-Português apresenta uma pedagogia do léxico e da gramática, na medida em que busca, a partir de sua articulação, levar o aprendente a refletir sobre a seletividade e uso dos recursos léxico-gramaticais nas produções linguísticas, tornando-o apto para reconhecer a importância do funcionamento lexical, seja na produção oral, seja na escrita, seja no processo de leitura e para utilizar adequadamente diferentes tipos de gramática, como a teórica (normativa e descritiva) e a reflexiva, a fim de realizar atividades metalinguísticas e epilinguísticas, como afirma ser necessário Figueiredo (2004).

Cumprе salientar que as quatro pedagogias são percebidas no Curso de Letras Licenciatura em Português pela ênfase em certos conteúdos, decorrente da separação das licenciaturas, o que possibilitou ampliar, como a coordenadora do Curso afirmou, a discussão acerca da oralidade, da leitura, da escrita, do léxico e da gramática. Isso não significa dizer que o Curso de dupla habilitação não apresentou essas pedagogias, mas, com certeza, o tempo destinado para o trabalho constituía um fator de delimitação.

Posto isso, no próximo item há uma discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa nas escolas de Educação Básica, o que, conseqüentemente, implica a formação do professor.

4.3.2.3 O ensino de Língua Portuguesa

Preliminarmente, foram feitas duas perguntas às professoras:

- Você acredita que o ensino que recebeu na universidade a preparou para ensinar a oralidade, a leitura, a escrita, o léxico e a gramática nas escolas de Educação Básica? Explique.
- As aulas do Curso de Letras, que abordavam, direta ou indiretamente, a oralidade, a leitura, a escrita, o léxico e a gramática, contribuíram para a sua formação como professora de Língua Portuguesa? Explique.

Nas suas respostas, as professoras formadas na dupla habilitação salientaram dificuldades para ensinar gramática. Ao considerar as falas abaixo, ressaltamos que, em relação à leitura e à escrita, mesmo sentindo-se mais confortável, a P2 esclarece que teria sido bom se tivesse mais conhecimentos.

Com relação à gramática, sinto insegura até hoje. Mas busco estudar sozinha e resolver as minhas dúvidas. A minha prática reflete os estudos que realizei ao longo de minha vida e, com certeza a graduação foi uma etapa importante. Mas todos sabem que a prática se constitui a cada dia. No entanto, sinto que minha prática é o reflexo dos estudos, das teorias, com as quais obtive contato na graduação, na pós e no mestrado. Se a graduação tivesse oferecido uma única habilitação, penso que teria sido melhor preparada para a prática docente. [grifos nossos] (P1)

Eu não atuei como professora depois da conclusão do curso, mas, se tivesse atuado, posso dizer com franqueza que não estaria preparada para ensinar oralidade e gramática, dada a quantidade de informações que obtivemos, a menos que, paralelamente, eu estudasse e me aprofundasse nessas áreas por conta própria. E foi o que fiz e faço até hoje. Já em relação à leitura e à escrita, eu me sentiria mais segura para ensinar, em razão das aulas dadas e do conhecimento apreendido. Ainda assim, entendo que deveria estudar mais para dar aulas com mais qualidade. Quanto ao léxico, foram importantes as aulas que latim que tivemos, pois aprender a origem da nossa língua nos ajudou muito. Trabalhamos também o léxico nas aulas de morfologia por meio de leitura e exercícios. [grifos nossos]

A preparação em gramática não foi a esperada e não foi uma pós que me orientou para minhas questões. Nunca parei de estudar, participei de grupos de estudo, fiz especialização, mestrado e continuo a estudar. O dia-a-dia do profissional de ensino não está em nenhuma grade curricular. Penso que o que a graduação me propiciou foi a segurança no que aprendi e a certeza de que para ensinar se faz necessário sempre estar aberta para aprender, saber que não sei tudo. A graduação me deu uma base, a iniciação foi um alicerce bom e como acredito que nenhuma grade dá conta de tudo, busquei mais formação. [grifos nossos]

As professoras formadas na licenciatura única sentiram-se melhor preparadas ao iniciar sua atuação no magistério, não só por terem recebido subsídios teóricos como também teórico-práticos. Suas falas esclarecem isso:

Todas as disciplinas cumpridas durante minha formação foram tão importantes quanto o corpo docente que as ministrava. As *Práticas de Ensino*, por exemplo, foram muito relevantes, pois tínhamos que estagiar nas escolas, vivenciar a realidade do ensino público na educação básica e elaborar projetos para contribuir com essas instituições. Contribuíram no sentido de me preparar, me capacitar para ser um profissional qualificado para ingressar no mercado de trabalho e ensinar a oralidade, a leitura, a escrita, o léxico e a gramática. [P4, grifos nossos]

Eu acredito que sai do Curso de Letras preparada, pois não tenho dúvidas que preciso desenvolver a oralidade, a leitura, a escrita, o léxico e a gramática dos meus alunos e sei como devo proceder para isso, eis a contribuição do curso. Antes de fazer Letras já ministrava aulas para o Ensino Fundamental I e ensinava gramática em frases soltas, desprovidas de sentido, achava que trabalhar a oralidade era somente ler em voz alta e que para ensinar a leitura e a escrita bastava que mandasse os alunos a ler e escrever. O curso mostrou, por meio das disciplinas teóricas aliadas às práticas, que tais concepções e ações estavam equivocadas. Portanto, contribui muito para a minha formação como professora de Português. Claro que todo professor precisa continuar estudando. Eu fiz especialização e faço mestrado, e o que estudo na pós-graduação não é novidade, é, antes de tudo, aprimoramento. [P5, grifos nossos]

Tínhamos disciplinas sobre estudos da oralidade, leitura e escrita, que eram o coração do curso. Desde o primeiro dia de aula até o último tivemos disciplinas que tratavam dessas modalidades. O léxico e a gramática eram abordados em várias disciplinas. Tudo de forma articulada e voltada para o ensino. Desde conhecimento teórico à prática docente. Como tivemos quatro anos destinados somente ao curso de Língua Portuguesa, estudávamos as teorias e simultaneamente realizamos estágios supervisionados, que nos possibilitavam “vivenciar” a articulação entre teoria e prática. Aprendemos a conceber o ensino a partir de uma visão adequada, nos centrando na riqueza da linguagem. Nesse sentido, desde o início do curso já era passada a ideia de que um bom ensino de língua materna dependia da concepção de linguagem do professor. A oralidade, a leitura, a escrita, o léxico e a gramática sempre foram apresentados aos alunos como meios de funcionamento para a linguagem. E isso reflete significativamente em nossa atuação, além de nos deixar seguros e preparados. [P6, grifos nossos]

Observando as afirmações das professoras, podemos dizer que cada um a seu tempo, os dois cursos contribuíram para a formação do professor de Língua Portuguesa. Todavia, a separação das licenciaturas parece demarcar

maior segurança das professoras formadas pelo Curso de Português para um trabalho que articula conhecimentos teóricos à atuação prática.

Após responderem a essas perguntas, as professoras foram convidadas a discorrer sobre como ensinam a oralidade, a leitura, a escrita, o léxico e a gramática a seus alunos.

Sobre a oralidade, ganha destaque o trabalho com o ensino de gêneros orais, talvez por ser uma demanda da sociedade atual, independentemente da formação inicial:

Ensino a oralidade por meio do estudo dos gêneros e a prática de atividades em sala de aula que estimulem a reflexão sobre os recursos linguísticos. Por exemplo: Debates, Jornal falado, Discussões orais. [P1, grifos nossos]

Ensino alguns gêneros, como, por exemplo, a exposição oral.[P2, grifos nossos]

Trabalho com gêneros textuais orais. [P3, grifos nossos]

Trabalhei, por exemplo, com a Literatura de Cordel e o gênero entrevista. As poesias, as músicas, os repentes da região nordestina, são um bom caminho para se explorar as diferenças e semelhanças entre a marcas linguísticas da oralidade e da escrita, bem como evidenciar que a língua oral não é inferior a escrita. Em outra oportunidade, os discentes entrevistaram alguns profissionais que trabalham na escola, como a bibliotecária, por exemplo. Eles gravaram as entrevistas e a transcreveram. Depois retextualizaram-na para publicar no jornal da escola. [P4, grifos nossos]

Ensino a oralidade aos meus alunos tal como aprendi, claro que com toda adaptação pedagógica e uma didática diferenciada. Aprendi as especificidades do texto oral, a gravar, transcrever, retextualizar, observando as mudanças do oral para o escrito. Eu mostro isso aos meus alunos também para que eles percebam as diferenças e as semelhanças da fala e da escrita. Além disso, ensino alguns gêneros orais e solicito algumas produções, como exposição oral, entrevista, debate, entre outros. [P5, grifos nossos]

Trabalho debate em sala de aula, pois o aluno tem de realizar leituras, construir conceitos, saber expor seu ponto vista oralmente, atendendo as especificidades do gênero. [P6, grifos nossos]

Com relação ao ensino da leitura, com maior ou menor detalhamento, todas, de alguma forma, buscam desenvolver essa habilidade e, com isso, formar leitores:

A leitura é uma atividade constante em minha prática, pois o estudo do texto está atrelado à essa prática de comunicação e produção de sentido. Desenvolvo diversos projetos que têm como foco a análise e interpretação de textos para a comunicação com um interlocutor real. [P1, grifos nossos]

Sempre enfatizei aos alunos a necessidade de se compreender o texto dentro do contexto, entender que o autor do texto tinha uma intenção ao escrevê-lo. Falo da importância da compreensão daquilo que está lendo e da importância do conhecimento adquirido. [P2, grifos nossos]

A leitura é trabalhada a todo o momento, nas atividades ligadas a estudo de texto, em projetos que desenvolvemos ao longo do ano etc. [P3, grifos nossos]

Nas aulas de leitura, procuro estimular o meu aluno a ser um leitor diário. Levo revistas, jornal para sala de aula, leio com eles e discuto os textos. Procuro mostrar que o conhecimento de mundo (extra texto) é importante para sua compreensão; estimulo a fazerem inferências, identificar o gênero ou macroestrutura do texto, ativar e usar conhecimentos prévios, observar a significação dos títulos e subtítulos, analisar as ilustrações, quando presentes no texto, perceber o significado e a representação simbólica de uma palavra. Eles precisam saber que a compreensão de um texto não é única e depende do seu papel ativo como leitor ao interagir com o material linguístico. [P4, grifos nossos]

Aprendi que a leitura é uma atividade de produção de sentido, logo não peço aos meus alunos que busquem no texto o sentido pronto, mas que realizem estratégias para produzir sentido com base nos conhecimentos prévios que possuem e nos elementos dados no texto. [P5, grifos nossos]

Solicito a leitura de variados gêneros textuais atentando para as particularidades de cada um deles, produzindo sentido através do conhecimento prévio articulado às marcas explícitas e implícitas do texto. [P6, grifos nossos]

No que concerne ao ensino da escrita, todas as professoras afirmaram que realizam um trabalho prévio que abarca leituras e análise do gênero em questão para depois solicitar produção escrita. Contudo, essa não é a última fase do trabalho. Depois do texto entregue, inicia-se um longo processo de correção e reescritura, o que permite dizer que trabalham a escrita processual. Nesse sentido, elas explicaram o seguinte:

A escrita é trabalhada de uma maneira vinculada aos estudos dos gêneros textuais. Há também a preocupação de desenvolver projetos para que o aluno encontre sentido em escrever para um interlocutor real. A professora faz os apontamentos e orienta a reescrita e depois, divulga os textos no jornal mural, jornal impresso, livro da turma, para que seja constituída verdadeiramente a figura do leitor e se faça um diálogo significativo aos sujeitos envolvidos na prática comunicativa. [P1, grifos nossos]

Enfatizo a necessidade de ler, conhecer os gêneros existentes e a que se direcionam cada um deles e a importância social do uso de cada um, escrever, revisar a partir da leitura dos próprios textos e reescrever. [P2, grifos nossos]

A escrita é trabalhada a partir de situações de aprendizagem que marcam os gêneros a serem trabalhados. Como trabalho muito com projetos, o envolvimento dos alunos é grande, pois têm o como e o que dizer por existir um para quem. Trabalho com planejamento, escrita e reescrita. Costumo, após dias, pedir que os alunos retomem a produção e reescrevam. Depois os colegas dão sugestões, de forma oral ou por escrito. O aluno retoma, reescreve. Eu normalmente sou o terceiro ou quarto leitor. [P3, grifos nossos]

Como atuo no ensino fundamental e médio em produção de textos, ou seja, ministro aulas da intitulada “redação escolar”, procuro fazer primeiramente uma “reavaliação” na “cabecinha” dos alunos, pois eles possuem uma concepção de que a escrita não precisa ser planejada, refeita, reavaliada. Para eles o ato de escrever é simplesmente a entrega de qualquer outra atividade escolar, apenas para cumprir o que lhe foi solicitado e passar de ano e não um trabalho a ser desenvolvido, melhorado, e que possui uma função social. No início é difícil, mas depois eles acostumam com a maneira do professor trabalhar em sala e acabam percebendo a importância da escrita trabalhada dessa forma. [P4, grifos nossos]

Eu procuro orientar a escrita dos meus alunos assim como me orientaram no curso de Letras. Após o estudo de um gênero textual, proponho leituras prévias e uma produção escrita, recolho os textos, corrijo-os privilegiando aspectos discursivo-textuais, deixando bilhetes no pós-texto e chamando, individualmente, para uma conversa, se for necessário. Após a correção interativa, proponho reescritura dos textos. Faço também, quando viável, correção coletiva de textos na lousa. Acredito que só nesse movimento de escrita e reescrita é que é possível ensinar a escrever. [P5, grifos nossos]

Encaro a produção de texto como algo muito complexo. Porém parto do princípio de que o aluno é um sujeito que tem o que dizer. Por este motivo, procuro fazer das aulas de produção não somente um momento em que o aluno tem que preencher o espaço em branco do papel para eu apontar erros gramaticais e ortográficos. Procuro dar subsídios para os alunos antes de qualquer solicitação, leituras prévias, análises do gênero em questão, depois de produzido o texto começa o processo de revisão necessário. [P6, grifos nossos]

Constatamos ainda que as professoras fizeram menção a projeto de dizer, proposto por Geraldini (2006), a correção interativa, proposta por Ruiz (2001) e a gêneros textuais, tão discutidos por inúmeros estudiosos da linguagem. Elas revelaram ainda que quando corrigem os textos dos alunos não fazem a higienização, eliminando apenas as impurezas do texto. Consideram aspectos discursivos e da textualidade, questões próprias da macroestrutura, o que contribui para o desenvolvimento da EL.

Por fim, no que diz respeito ao ensino do léxico e da gramática, observamos que todas as professoras afirmaram trabalhar por meio do texto:

Atrelados ao ensino do texto, faço os recortes para o ensino do léxico e da gramática. [P1, grifos nossos]

Quando corrijo os textos dos alunos aponto os problemas gramaticais e ensino a solucioná-los. Sempre enfatizei aos alunos a buscarem significado para as palavras desconhecidas. [P2, grifos nossos]

Eu ensino o léxico e a gramática a partir dos textos trabalhados em sala de aula, nas produções dos alunos, na reescritura, na montagem e desenvolvimento dos projetos etc. [P3, grifos nossos]

Meus alunos aprendem, por exemplo, a pontuar e acentuar corretamente o texto que eles mesmos elaboram. Faço transparência dos principais “erros” presentes em suas produções, sem expor o nome dos autores. Ensino desde as classes de palavras até e análise sintática. As orações coordenadas e subordinadas, se bem ensinadas, refletem diretamente nas aulas de redação. O aluno precisa saber que a gramática contribui para uma escrita coerente. Ela não é sinônimo de uma simples “decoreba” a ser cobrada posteriormente na prova. As variações linguísticas, foram aprendidas através de uma pesquisa que eles fizeram sobre regionalismos. Isso ocorreu em uma aula de gramática. [P4, grifos nossos]

Ensino o léxico e a gramática nos textos lidos e, principalmente, nos textos produzidos pelos alunos. Chamo atenção para uma construção confusa que prejudica o sentido do texto, uma preposição, uma conjunção mal empregada. Mostro como o léxico pode revelar posicionamentos e a subjetividade de quem escreve. Ressalto, sobretudo, que aspectos gramaticais articulados a aspectos lexicais contribuem para a coesão textual na progressão e manutenção da unidade temática. [P5, grifos nossos]

Eu ensino o léxico e a gramática por meio da produção escrita. Por exemplo: ao trabalhar o gênero artigo de opinião, ensino as pessoas verbais. Quando trabalho com textos instrucionais como a Receita, ensino o uso do imperativo para a elaboração de sequências injuntivas. Enfim, a gramática é ensinada de acordo com a necessidade linguística de cada gênero textual. Na produção escrita, solicito aos alunos a revisão de seu texto, atentando-se às normas da língua, as situações de produção escrita, o uso de norma padrão, vocabulário adequado, entre outros. [P6, grifos nossos]

Embora haja uma menção acentuada a texto, nem sempre fica muito claro como, de fato, a gramática e o léxico são trabalhados na perspectiva textual.

De toda forma, por meio das respostas obtidas, podemos dizer que as professoras desenvolvem um trabalho que, se não pode ser denominado, na íntegra, como EL, caminha com razoável persistência na sua direção. Assim, é possível afirmar que a atuação das professoras em sala de aula reflete, em boa parte, a formação que tiveram na Educação Inicial, mas que buscaram novos subsídios na Educação Continuada tornando sua prática mais eficaz.

Considerações Finais

Ao finalizar essa pesquisa, cabe-nos retomar nossos objetivos, a fim de verificar se os atingimos e como os atingimos. O curso da investigação permitiu responder as perguntas inicialmente formuladas.

Começando pela última das questões: A separação das licenciaturas contribui para a formação de professores de Língua Portuguesa de acordo com os preceitos da EL? Dizemos que não parece haver dúvida de que a resposta seja “sim”.

Sem desmerecer a formação obtida na dupla licenciatura, reflexo de uma época, o curso atual parece oferecer uma sólida formação para o professor de Português como língua materna, por colocar em pauta os estudos da oralidade, da leitura, da escrita, do léxico e da gramática, por meio de disciplinas que buscam focalizar cada aspecto tanto na perspectiva analítica, quanto na da aplicação prática.

As outras duas questões apontam, respectivamente, para habilidades que o professor de língua materna deve ter para assumir o exercício profissional e para o resultado da formação dos egressos de Letras.

Com relação às habilidades esperadas na formação do professor para o exercício profissional, pudemos ver que na licenciatura única os estudantes conseguem se tornar leitores e produtores de textos pela oportunidade criada à vista das várias disciplinas colocadas na matriz curricular.

Por meio dos documentos institucionais analisados, aliados a entrevista com a coordenação e aos questionários aplicados a professoras egressas, podemos afirmar que o Curso de Letras – Português vem formando professores que, por terem trabalhado a oralidade, a leitura, a escrita, a gramática e o léxico durante sua formação inicial, encontram-se em situação privilegiada em relação a cursos com dupla licenciatura. Não temos como afirmar que dominam, efetivamente, essas habilidades, mas podemos dizer que levam grande vantagem em relação aos egressos da dupla licenciatura, na medida em que puderam aprofundar conteúdos importantes para a sua formação.

Dessa forma, a análise de dados revela que o Curso de Letras habilitação em Português vem preparando com adequação seus alunos,

futuros professores, num processo em que a linguagem, como expressão social, se manifesta nas mais variadas esferas da vida.

Assim, pela nossa análise, podemos afirmar que, com a separação das licenciaturas, os professores de Língua Portuguesa passam a ter uma proximidade maior com as diferentes modalidades e recursos da língua, ampliando sua competência oral, leitora e escritora.

Quanto ao resultado percebido na formação dos egressos do Curso de Letras, ficou a sensação, a partir da entrevista com a coordenadora e, sobretudo, por meio das respostas obtidas no questionário, que as professoras formadas pelo Curso de Letras Licenciatura apenas em Português estão aptas a trabalhar com a oralidade, a leitura, a escrita, o léxico e a gramática na Educação Básica. Ressaltamos, a esse respeito, a busca que fizeram, na Educação Continuada, de novas informações que, provavelmente, permitiram aprimorar conhecimentos já adquiridos na graduação.

Cabe lembrar que, também as egressas da dupla licenciatura buscaram na Educação Continuada suprir lacunas percebidas no exercício do magistério, o que poderá ter gerado resultados também positivos.

Entretanto, numa leitura mais cuidadosa, percebemos que nem todas as professoras egressas do Curso de Letras, antes e depois da separação das licenciaturas, conseguem demonstrar como ensinam a oralidade, a leitura, a escrita, o léxico e a gramática nas escolas, a fim de tornar seus alunos linguisticamente competentes. Na falas de algumas dessas professoras ainda fica meio vaga a forma pela qual se parte de conteúdos específicos para se chegar, por meio de estratégias, ao desenvolvimento de algumas dessas habilidades. Elas reconhecem que o Curso de Letras com licenciatura única permite uma articulação mais adequada entre os conteúdos e as disciplinas que compõem a matriz curricular, como preconizado nos documentos e observado pela coordenadora.

Com essas considerações, voltamo-nos para os objetivos da pesquisa: investigar se o Curso de Letras auxilia os egressos a ensinar a oralidade, a leitura, a escrita, o léxico e a gramática nas escolas de Educação Básica de maneira a contribuir para a formação do usuário linguisticamente competente como pressupõe a EL; conhecer a estrutura pedagógica e curricular do Curso de Letras antes e depois da separação das licenciaturas e verificar se oferecem

uma formação aos professores de Língua Portuguesa condizente com os preceitos da EL.

Podemos afirmar que o Curso de Letras – Português tem mais condições de desenvolver uma EL, não apenas pelo maior espaço na matriz curricular para diferentes componentes linguísticos, como também pelas ações práticas como as mencionadas nos estágios. As várias disciplinas que trabalham com diferentes gêneros encaminham, mais facilmente, o estudante para desenvolver-se como um poliglota na própria língua, uma vez que trabalham com a função social da oralidade e da escrita nas diversas esferas da vida humana.

Além da viabilidade de um estudo articulado das modalidades oral e escrita, com destaque para suas diferenças e semelhanças dentro de um contínuo, observa-se a prática da leitura aliada à escrita num ensino processual, em que o aluno pode se tornar autor e revisor do seu próprio texto, na medida em que é levado a planejar, escrever e reescrever, usando o léxico e a gramática como recursos para a obtenção do significado pretendido e, sobretudo, para a formação de um usuário linguisticamente competente, como pressupõe a EL.

Vale enfatizar que, com a separação das licenciaturas, a oralidade, a leitura, a escrita, o léxico e a gramática estiveram mais presente na formação do professor de Português, de modo especial a escrita, a qual passou a ser enfatizada, pois as aulas específicas de Produção Textual permearam toda a matriz curricular, oferecendo ao professor em formação um maior contato com as especificidades dessa modalidade da língua. O foco passou a ser o ensino da escrita por meio das aulas de Texto e não mais o ensino da gramática normativa como um fim em si mesma, o que contribui para o desenvolvimento da EL em dupla perspectiva: a do professor que se forma e a do aluno que ele irá formar.

Referências

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (org.). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996, p. 11-39.

_____. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (org.). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996, p. 173-188.

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. *Lutar com as palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-180.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

_____. *Estética da criação verbal*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

BEAUGRANDE, R. de. *New foundations for science of text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledg and society*. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais – Ensino fundamental– Língua Portuguesa*. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRASIL, MEC, SEB. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: SOBRINHO, J. A. C. M. & CARVALHO, M. A. *Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.41-54.

BORGES, Mônica Erichsen Nassif. *A informação e o conhecimento na Biologia do Conhecer: uma abordagem cognitiva para os estudos em Inteligência*

- Empresarial*. 2002. 163f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.
- CINTRA, A. M. M. A leitura na Educação Continuada: uma reflexão. In: CINTRA, A. M. M. (org.) *Ensino de Língua Portuguesa: reflexão e ação*. São Paulo: Educ, 2008, p. 35 – 49.
- DEMO, P. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.
- DEWEY, J. *Como pensamos – Como se relaciona o pensamento reflexivo com o Processo educativo: uma Reexposição*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. Gêneros em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). In: ROJO, R. & CORDEIRO, G. S. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.
- FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. 11. E. São Paulo: Ática, 1991.
- FIGUEIREDO, O. *Didática do Português Língua materna – Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto, ASA, 2004.
- FRANCHI, A. Considerações sobre a teoria dos campos conceituais. In: MACHADO, S. D. A. (org.). *Educação Matemática: uma introdução*. São Paulo: Educ, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GUEDES, P. C. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- JESUS, C. A de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J.W. & CITELLI, B. *Aprender com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 99 – 117.

GOODE, W. J. & HATT, P. K. *Métodos em Pesquisa Social*. 7. ed. São Paulo: Ed Nacional, 1979.

JURADO, S. & ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos e o que se faz? In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.37-56.

KLEIMAN, A. O conhecimento prévio na leitura. In: *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1989, p.13-27.

_____. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, S. P.: Mercado de letras, 1995.

_____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 23-36.

_____. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A. (org.) *A formação do professor: perspectiva da lingüística aplicada*. Campinas: SP: Mercado de Letras, 2001, p. 39-68.

KOCH, I. V. As diferentes concepções de linguagem. In: *A inter-ação pela linguagem*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. & ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

MACHADO, S. D. A. Engenharia didática. In: MACHADO, S. D. A. (org.). *Educação Matemática: uma introdução*. São Paulo: Educ, 2002.

MARANHÃO, M. C. de A. Dialética – Ferramenta – Objeto. In: MACHADO, S. D. A. (org.). *Educação Matemática: uma introdução*. São Paulo: Educ, 2002.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. IN DIONÍSIO, A P., MACHADO, A R. & BEZERRA, M.A. (orgs.) *Gêneros Textuais & Ensino*. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

- _____. Perspectivas no ensino de Língua Portuguesa nas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: BASTOS, N.B. *Língua Portuguesa em calidoscópio*. São Paulo: Educ/FAPESP, 2004.
- MARI, H. & MENDES, P. H. A. Produção de sentido e leitura: gênero e intencionalidade. In: MARI, H.; WALTY, I.; FONSECA, M. N. S. *Ensaio sobre leitura 2*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2007, p. 11 – 54.
- MORI-DE-ANGELIS, C.C. & SILVA, P.E.M. Livros didáticos de Língua Portuguesa (5ª à 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: ROJO, R. & BATISTA, A.A.G. *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PALMA, D. V., TURAZZA, J. S., JÚNIOR, J. E. N. Educação lingüística e desafios na formação de professores. In: BASTOS, N.B. *Língua Portuguesa: lusofonia – memória e diversidade cultural*. São Paulo: EDUC, 2008, p. 215-233.
- PERRENEAUX, P. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. *Professor Reflexivo no Brasil – Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- RICHARDSON, R.J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ROJO, R. H. R. A concepção do leitor e produtor de textos nos PCNs: ler é melhor que estudar. In: FREITAS, M. T. A. & COSTA, S. R. *Leitura e Escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: UFJF, 2002, p. 31-52.
- RUIZ, E. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R. & CORDEIRO, G. S. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.
- SERAFINI, M. T. A correção. In: *Como escrever textos*. Rio de Janeiro. Globo, 1987, p. 107 – 129.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Que professor queremos formar?*, ABRALIN: Associação Brasileira de Lingüística, 2005. Disponível em: <http://www.unb.br/abralin>. Acesso em: 18 out. 2008.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

ANEXOS

Anexo I: Roteiro para a realização da entrevista com a coordenadora do Curso de Letras

- 1- Sabemos que você foi coordenadora do Curso de Letras tanto da matriz velha (Português e Inglês) quanto da matriz nova (Somente Português). Como foi essa experiência?
- 2- Por que a universidade optou pela separação das licenciaturas no Curso de Letras?
- 3- Como você vê essa separação?
- 4- Quais são os resultados dessa separação?
- 5- Como era o ensino da (o)
 - Oralidade
 - Leitura
 - Escrita
 - Léxico e gramáticano Curso de Letras – licenciatura em Português e Inglês e como é, atualmente, no Curso de Letras – licenciatura somente em Português?
- 6- Você vê relação entre as disciplinas que compõem a matriz curricular do Curso de Letras-Português? Essa relação também era perceptível no Curso de licenciatura dupla?
- 7- Você acredita que o aluno do Curso de Letras no último ano está preparado para o Exame Nacional de Desempenho dos estudantes (ENADE)? Explique.
- 8- Você acredita que o Curso de Letras-Português da universidade que você atua como coordenadora prepara, efetivamente, o aluno para ser professor de língua materna? E o Curso de Letras Português-Inglês também preparava?

Anexo II: Questionário aplicado a professoras egressas do Curso de Letras

- 1- A sua universidade optou pela separação das licenciaturas, oferecendo o Curso de Letras licenciatura em Inglês separadamente do Curso de Letras licenciatura em Português. Como você vê essa separação?
- 2- Como era o ensino da (o)
 - Oralidade
 - Leitura
 - Escrita
 - Léxico e gramáticano Curso de Letras?
- 3- Você acredita que o ensino que recebeu na universidade lhe preparou para ensinar a oralidade, a leitura, a escrita, o léxico e a gramática nas escolas de Educação Básica? Explique.
- 4- As aulas do Curso de Letras, que abordavam, direta ou indiretamente, a oralidade, a leitura, a escrita, o léxico e a gramática, contribuíram em que sentido para a sua formação como professora de Língua Portuguesa?
- 5- Como você ensina a oralidade, a leitura, a escrita, o léxico e a gramática aos seus alunos?