

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

MARINEUMA DE OLIVEIRA COSTA CAVALCANTI

**UNIVERSIDADE E ESCOLA:
DOS DISCURSOS SOBRE A TEORIA E A PRÁTICA
NO CONTEXTO DO CURSO DE LETRAS**

JOÃO PESSOA – PB

2010

MARINEUMA DE OLIVEIRA COSTA CAVALCANTI

**UNIVERSIDADE E ESCOLA:
DOS DISCURSOS SOBRE A TEORIA E A PRÁTICA
NO CONTEXTO DO CURSO DE LETRAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba, Campus I – João Pessoa, como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Ester Vieira de Sousa

João Pessoa – PB

2010

C376u Cavalcanti, Marineuma de Oliveira Costa.

Universidade e escola: dos discursos sobre a teoria e a prática no contexto do curso de letras/ Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti. -- João Pessoa : [s.n.], 2010.

259 f. : il.

Orientadora: Maria Ester Vieira de Sousa.

Tese (Doutorado) – UFPB /CCHLA.

1.Análise do discurso. 2.Discurso. 3.Formação docente. 4.Prática pedagógica.

UFPB/BC

CDU:81'322.5(043)

Existe em muita gente, penso eu, um desejo semelhante de não ter de começar, um desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso, sem ter de considerar do exterior o que ele poderia ter de singular, de terrível e talvez de maléfico.

Michel Foucault

Dedico este trabalho a minha mãe, Dona Neves, com quem sempre pude contar, reconhecendo ter vindo dela a força que me impulsiona a realizar os meus sonhos, muitos dos quais sei que ela também teria sonhado, caso lhe tivessem sido dadas as oportunidades que eu tive.

Agradeço, especialmente, a Chico, meu companheiro de sempre, e a meus filhos, Yan, Yordan e Yohanna, pela paciência de esperar a possibilidade de que eu consiga, com o tempo, resgatar o que lhes foi suprimido durante essa pesquisa.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Maria Ester Vieira de Sousa, pela competência e dedicação com que conduziu todos os meus passos nessa caminhada.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

A Deus, pela luz.

A minha família: pai (em memória), irmãos, tios, sogra, sobrinhos, cunhados e primos, pelo porto seguro que são em minha vida.

A todos os meus amigos, sempre presentes em minhas conquistas, dentre os quais destaco Edilma Catanduba, minha leitora primeira; João Wandemberg, fiel escudeiro; e Francineide Melo, amizade e alegria constantes.

Aos companheiros de trabalho, os quais dividem comigo a labuta do dia a dia em sala de aula, sempre acreditando no fazer educativo, principalmente os que se dispuseram a colaborar, como entrevistados, nessa pesquisa.

À Universidade Estadual da Paraíba, por ter disponibilizado seus arquivos e ter permitido que eu me recolhesse, por algum tempo, para escrever esse texto.

Ao Colégio Marista Pio X e a todos que dele fazem parte, por ter sido um dos meus mais profícuos laboratórios, no ofício de professora e no meu crescimento pessoal.

A todos os meus tantos alunos, mesmo os que se rebelaram, os quais aprenderam ou me ensinaram o sentido da palavra *educar*.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Ester Vieira de Sousa

Prof.^a Dr.^a Lucienne C. Espíndola

Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Leandro de Almeida

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Paz e Albuquerque

Prof.^a Dr.^a Regina Celi Mendes Pereira

João Pessoa, 26 de março de 2010

RESUMO

Esta tese tem como objetivo primeiro identificar e analisar, nos documentos oficiais que orientam a educação superior no Brasil, o papel da universidade, enquanto instituição de ensino, pesquisa e extensão, e dos cursos de Letras, no que concerne à formação, teórica e prática, de professores de português. Visa também a “escutar” e a discutir os discursos de alguns professores da disciplina Prática Pedagógica para o Ensino de Língua Portuguesa, bem como de alunos e ex-alunos do curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, situado em Guarabira-PB. Nesse sentido, esperamos contribuir para uma reflexão sobre a relação teoria versus prática, no processo de ensino-aprendizagem, partindo de um olhar crítico sobre a formação inicial dos docentes e sua repercussão no ensino médio, um dos níveis de atuação profissional do magistério. Como aporte teórico, utilizo alguns conceitos fundamentais propostos pela Análise do Discurso de linha francesa, enquanto teoria do texto voltada para a articulação entre os fenômenos da língua e as condições sociais de produção do discurso. Além disso, sigo considerações de alguns teóricos da educação, assim como de estudiosos da língua, os quais defendem um ensino reflexivo, voltado, principalmente, para os usos da língua enquanto práticas sociais de interação. Desse modo, aponto que, para um efetivo desenvolvimento da competência linguística dos alunos que nos são confiados, faz-se urgente a promoção de diálogo entre a universidade e as escolas do nível em foco, levando-se em consideração as peculiaridades da comunidade em que se inserem e as condições de produção dos discursos instaurados nesse contexto.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Discurso. Formação Docente. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This thesis aims to identify and analyze in the official documents that guide Brazil's Higher Education, the university role as a teaching, research and extension institution, and the Letters Course, regarding the training of Portuguese teachers. It also aims to "listen" and to examine the speeches of some professors of Pedagogical Practice for the Teaching of Portuguese Language, as well as students and former students of Letters Course, in the *Universidade Estadual da Paraíba*, Campus III, located in Guarabira-PB. We hope to contribute to a reflection on the theory versus practice relation in the teaching-learning process, starting with a critical view, on the initial teachers training and its impact in High School, one of the levels of professional teachers' performance. As the theoretical, I make use of some fundamental concepts proposed by the French line Discourse Analysis, while the text theory focused on the relationship between the language phenomena and the social conditions of the discourse production. Furthermore, I follow considerations of some scholars of language, as well as the scholars' language, who advocate a reflexive teaching, focused, mainly to the uses of the language as social interactions practices. In this way, I point that, to an effective language development proficiency of students who entrusted to us, it is urgent to promote dialogue between the university and the schools of this level, taking into account the peculiarities of the community in which they operate, and the conditions of discourses production in this context.

Key-words: Discourse Analysis. Discourse. Teachers training. Pedagogical practice.

RESUMEN

Esta tesis tiene el objetivo primero identificar y analizar los documentos oficiales que orientan la educación superior en Brasil, el papel de la universidad como una institución de enseñanza, investigación y extensión, y de los cursos de Letras, en relación a la formación, teórica y práctica, de profesores de portugués. También tiene el objetivo de "escuchar" y examinar los discursos de algunos profesores de la disciplina *Prática Pedagógica para o Ensino de Língua Portuguesa*, así como estudiantes y antiguos alumnos del curso de Letras, de la Universidad Estadual de Paraíba, Campus III, ubicado en Guarabira-PB. En este sentido, queremos llevar a una reflexión sobre la teoría frente a la práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de una mirada crítica sobre la formación inicial del profesorado y su impacto en la escuela secundaria, uno de los niveles de actuación profesional de los docentes. Como soporte teórico, haré uso de algunos conceptos fundamentales propuestos por el Análisis del Discurso de la línea francesa, como la teoría del texto direccionada a la relación entre los fenómenos de la lengua y las condiciones sociales de producción del discurso. Además, seguiré algunas consideraciones de algunos teóricos de la educación, así como expertos en de la lengua, que abogan por una enseñanza reflexiva, dedicada sobre todo a los usos de la lengua como prácticas sociales de interacción. Así, se recuerda que, para el desarrollo efectivo de las competencias lingüísticas de nuestros estudiantes, es urgente promover el diálogo entre la universidad y las escuelas de la enseñanza secundaria, teniendo en cuenta las peculiaridades de la comunidad en que están insertadas las condiciones de producción de los discursos producidos en ese contexto.

Palabras clave: Análisis del Discurso. Discurso. Formación del profesorado. Práctica pedagógica.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1º CAPÍTULO.....	23
1. As condições de produção dos discursos: pelos caminhos da educação no Brasil.....	23
2º CAPÍTULO.....	37
2. Explicitando as filiações teóricas: os discursos sobre o discurso.....	37
2.1. O discurso e sua regularidade: as formações discursivas.....	41
2.2. Texto e discurso: da superfície linguística à construção dos sentidos.....	44
3º CAPÍTULO.....	49
3. O discurso da (e sobre) a universidade enquanto instituição formativa: identidade, missão e compromisso social.....	49
3.1. Das relações imaginárias e discursivas: a construção da identidade acadêmica.....	51
3.2. Universidade e participação: missão e compromisso social.....	57
3.3. Universidade e formação: a que será que se destinam?.	70
3.4. A universidade e os cursos de Letras: a formação de professores de Língua Portuguesa.....	77
4º CAPÍTULO.....	89
4. Dos discursos sobre a teoria e a prática na formação de professores de Língua Portuguesa no curso de Letras.....	89
4.1. As condições de produção do conhecimento e a constituição dos sujeitos: quem são e de onde falam os que aqui falam.....	97
4.1.1. Da imagem que os professores constroem dos alunos.....	109
4.1.2. Da imagem que os alunos constroem dos professores.....	117
4.2. Investigando a teoria: o que se diz sobre os saberes a aprender e os objetos a ensinar.....	121

4.2.1. O Projeto Político Pedagógico: entre o dito, o não-dito e o por dizer	124
4.2.2. O Projeto Político Pedagógico e a organização curricular do curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III.....	132
4.3. Avaliando a prática: o longo percurso da universidade à escola.....	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
REFERÊNCIAS	184
ANEXOS.....	188
ANEXO A - Entrevistas - professores de Prática Pedagógica.....	189
ANEXO B - Entrevistas – alunos ingressantes.....	211
ANEXO C – Entrevistas – alunos concluintes	227
ANEXO D – Entrevistas – alunos egressos em sala de aula.....	245
ANEXO E – Entrevistas – alunos egressos sem sala de aula.....	252

INTRODUÇÃO

Sou professora da disciplina Prática Pedagógica do Ensino de Língua Portuguesa no curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, com sede na cidade de Guarabira-PB, e, embora em minhas aulas, na graduação, eu tenha procurado sempre discutir, avaliar, analisar e refletir sobre as questões cruciais da docência, muito me preocupa a necessidade de sistematizar um programa de ações, a ser desenvolvido nessa disciplina, visando a preparar meus alunos para um exercício mais efetivo e eficaz, tendo em vista o ensino do português, já que é nessa “seara” em que os futuros profissionais de Letras, em sua maioria, vão atuar.

Como também ainda dou aulas no ensino médio, percebo que há um distanciamento entre o que a universidade se propõe a ensinar, enquanto saber científico-pedagógico, através dos cursos de Letras, e o ensino efetivo da língua que é oferecido, após essa formação, nas escolas de ensino básico.

É possível que isso se dê porque sempre novas teorias estão sendo testadas, novas metodologias são analisadas e, poucas vezes, aplicadas ou transpostas, adequadamente, como objeto de ensino. No próprio curso de Letras, segundo testemunho dos alunos, como o citado abaixo, muitos professores dizem o que deve ser feito, mas não fazem aquilo que defendem.

(1)

AC1 – Os professores dizem que o aluno não deve fazer como os seus professores do fundamental, que deve se mudar a metodologia, mas nem eles agem dessa maneira em sala de aula.

Esse dizer é exemplo de um discurso cristalizado no senso comum, que diz “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”, em que orientações são dadas sem, contudo, serem incorporadas, na prática, por quem as proclama e de quem, em princípio, se espera.

Na confluência de interdiscursos que permeiam o discurso pedagógico¹, o aluno avalia o dizer do professor-formador universitário, o qual, enquanto sujeito, constrói, de si mesmo, uma imagem não condizente com suas atitudes em sala de aula.

O irônico e paradoxal dessa questão é que são reconhecidas, nas atitudes desse professor, as práticas condenadas por ele, mesmo na opacidade de um discurso que se coloca como depositário de novas teorias pregadas em larga escala, as quais, no dia a dia da prática escolar, parecem não surtir o efeito desejado.

A partir do que AC1 diz sobre seus professores universitários, que criticam a metodologia e as estratégias de ensino de outros professores, sendo eles representantes de um curso de licenciatura, configura-se o que coloca Perrenoud (2002, p.17), quando diz que “os cursos de formação inicial estão baseados mais em uma visão prescritiva da profissão do que em uma análise precisa de sua realidade”.

Como quem prescreve uma receita sobre o que se deve ou não fazer no processo de ensino-aprendizagem, muitos professores não refletem sobre o porquê de se fazer do jeito que se faz, para assim propor uma nova maneira de agir, se assim reconhecê-lo como necessário.

É bem verdade que o professor necessita de conhecimentos científicos a respeito daquilo com que trabalha, e, apesar de serem muitas as informações acumuladas pelos teóricos, a linguística pode funcionar como um instrumental eficiente para que o professor possa “distanciar-se” da língua que ensina na escola, e discuti-la, especular a respeito dela e buscar, certamente, construir práticas eficientes voltadas para o seu aprendizado.

Não há como negar que no Brasil atualmente ocorre um grande avanço em se tratando de pesquisas sobre o ensino-aprendizagem da língua. Cursos de pós-graduação, congressos, colóquios, seminários, encontros e fóruns têm sido organizados e oferecidos diuturnamente.

¹ Por discurso pedagógico, entenda-se, segundo Sousa (2002, p. 99), “aquele que fala sobre a tradição de ensinar e de aprender, determinando o que ensinar, como ensinar e como aprender”.

Muitas das pesquisas feitas e apresentadas buscam, nas escolas de ensino fundamental e médio, materiais de análise e de investigação, detectando problemas.

Entretanto, um fenômeno se dá: quanto mais o professor se especializa, mais se afasta desse ambiente que tanto carece de apoio, reflexão e mudança². As pesquisas são realizadas, seus resultados são analisados, mas não há retorno de muitas delas aos locais identificados, no intuito de encontrar resolução para as dificuldades, principalmente em se tratando de temas relativos ao desempenho em sala de aula.

Ocorre, assim, o que insinua Perrenoud (2003, p. 201), quando diz que “em certas universidades, o prestígio dos formadores parece ser diretamente proporcional ao seu distanciamento dos estágios”.

É certo que a universidade tem dado muita ênfase à formação acadêmica dos profissionais³, visando torná-los pesquisadores, conhecedores de teorias, o que é louvável, mas parece não estar conseguindo consolidar a preparação desses profissionais para se sentirem motivados a contribuir, na volta à sala de aula, com a melhoria da educação no Brasil, construindo o que Shön (2000, p.221) denomina de ensino prático reflexivo, cuja principal característica seria o aprender fazendo, estabelecendo-se um diálogo “reflexão-na-ção”, recíproco entre teoria e prática.

² Não podemos, entretanto, criticar aqueles que procuram melhorar suas condições de trabalho. No Brasil, quanto mais básico é o nível de ensino em que o professor atua, menos ele ganha e menos é valorizado.

³ Em 2008, por exemplo, foi contabilizada no Brasil a atuação de 2.568 programas de Pós-Graduação, sendo 139 só nas áreas de Linguística, Letras e Artes. Nesse mesmo ano, foram concedidas pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - cerca de 44.145 bolsas de estudo para pesquisas, dentre as quais 1.803 ligadas a cursos de Linguística, Letras e Artes, e 1.834 referentes a Educação. Há, inclusive, um programa de fomento denominado *Observatório da Educação*, que visa ao desenvolvimento de estudos e pesquisas na área de educação. Trata-se de uma parceria entre a CAPES e o INEP, que prevê abertura de editais chamando a comunidade acadêmica a apresentar projetos de estudos e pesquisas na área de educação, no sentido de formar recursos humanos capacitados para atuação nas áreas de gestão de políticas educacionais, avaliação educacional e formação de docentes. Fonte: <http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#>. Acesso em 25 mar 2010.

É possível perceber que a investigação científica⁴ só faz parte da vida de muitos professores enquanto eles estão cursando uma pós-graduação, quando deveria ser hábito em sua atuação docente.

Quem mais permanece em sala de aula é sempre aquele que não tem condições de investir em sua formação acadêmica e, quando o faz, não quer voltar para o lugar de onde saiu. É como diz Guedes (2006, p.16):

Não convivendo com a pesquisa e com os pesquisadores e tampouco sendo responsável pela produção do que vai ensinar, o professor (e sua escola) está sempre um passo aquém da atualidade. No entanto, sua competência se medirá pelo seu acompanhamento e atualização. Nesse sentido, o professor emerge como categoria sob o signo da desatualização.

Daí é que, como o assevera Guedes (2006, p.19), a quantidade de horas passadas em sala de aula e a quantidade de alunos em cada uma delas desqualificam não só o professor, ao tirar-lhe qualquer tempo para estudo, mas também o aluno, “ao impedir o professor de tratá-lo como um indivíduo capaz de construir uma motivação interior para aprender”.

Assim, podemos dizer que as novas teorias chegam à escola tardiamente, sendo, muitas vezes, desvirtuadas ou simplificadas demais pelos manuais didáticos. Muitos professores não se sentem capazes de fazer transposições didáticas⁵, já que não foram preparados para esse exercício de interpretação e de construção de sentidos.

⁴ Em relação a essa questão, Tardif (2007) propõe uma reavaliação crítica das relações entre os pesquisadores universitários e os professores, assim como entre conhecimentos universitários e os saberes docentes.

⁵ Termo introduzido, em 1975, pelo sociólogo Michel Verret e teorizado por Yves Chevallard, no livro *La Transposition Didatique*. Segundo Chevallard (1991), um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. Assim, o ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar um objeto de ensino é chamado de *transposição didática*. Em sua obra, o pesquisador alerta para a importância da compreensão desse processo por aqueles que lidam com o ensino das disciplinas científicas.

Em todo caso, não se pode negar, em contraponto, que a banalização e, principalmente, a compreensão dos resultados das pesquisas como definitivas cristalizam como verdade o que é apenas uma verdade dentro de certa perspectiva. É por isso que o professor precisa sempre estar atento, colocando-se a par das novas inquietações e pesquisas.

Além dessa questão, como o diz Schön (2000, P.20), nos últimos anos tem havido uma crescente percepção de que os pesquisadores, que deveriam suprir as escolas com conhecimento útil, “tem cada vez menos a dizer a respeito de algo que os profissionais possam considerar útil”. Assim, pode-se constatar que

[...] parte da pesquisa está ficando acadêmica demais e que podemos estar negligenciando a necessidade de ensinar os professores como pôr em prática as estratégias que eles desenvolvem. (LYNTON, 1984, p.14 apud SHÖN, 2000, P.20)

E, em meio a essas inquietações, a própria organização institucional da escola legitima um currículo mais voltado para conteúdos, o que dificulta mudanças significativas no âmbito educacional.

Dessa forma, a alteração da situação atual do ensino de língua portuguesa não passa apenas por uma mudança nas técnicas e métodos a serem discutidos, testados nos cursos de licenciatura e transpostos para as salas de aula, como algo definitivo, feito e acabado.

É como o defende Geraldi (2004), ao dizer que uma diferente concepção de ensino, de aprendizagem e de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas, principalmente, um novo conteúdo de ensino. Seria uma nova postura diante da educação que se quer fazer.

Assim, o que fazer? Em que panorama se delineiam os caminhos do ensino e da aprendizagem em nosso país e sob que condições? É possível conceber e defender novas concepções de ensino-aprendizagem a serem inscritas em uma nova ordem educacional? É viável, a partir de todo um arcabouço teórico trazido pelas novas teorias da educação e pelas

da linguística, construir, com equilíbrio, práticas que possam dar suporte ao professor e, conseqüentemente, através de suas aulas, tornarem os alunos mais competentes linguisticamente?

Podemos perguntar ainda: qual é o papel da universidade na formação dos profissionais da educação? Que orientações são dadas, e quais as que deveriam ser priorizadas nos cursos de Letras, nas aulas de Prática Pedagógica, principalmente em relação ao ensino de português no ensino médio? E como essa prática poderia ser instaurada de forma mais efetiva e eficiente, a partir dos estágios supervisionados?

É o que pretendo discutir e responder, na medida do possível e nos limites dessa pesquisa, ao investigar os principais documentos oficiais⁶ que orientam a educação no Brasil, principalmente os que dizem respeito ao ensino superior, a partir de um curso de Letras, e ao médio, enquanto campo de trabalho em que a prática de sala de aula, aqui destacada, se dá.

O curso escolhido foi o da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, sediado em Guarabira-PB. A escolha se deu pelo fato de ser a instituição da qual faço parte, o que me autoriza, de certa forma, a levantar as questões que me inquietam, possibilitando, desse modo, que eu possa refletir sobre elas.

Quero, contudo, salientar, que as questões suscitadas em minhas análises são as mesmas que podem, e devem, ser feitas em qualquer universidade pública do Brasil, pois estão, em termos gerais, envolvidas numa mesma conjuntura, e apresentam, em maior ou em menor grau, problemática semelhante, já que as aferições de qualidade que perpassam as

⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB - (1996); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM – (1998); Documento Básico que rege o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – (1998); Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM – (1999); Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, campus III – (1999); Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras – DCL - (2001); Orientações Complementares aos PCNEM (conhecidas como PCN+) – (2002); Relatório Síntese do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE - (2005); Relatório ENADE do curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III – (2005); Orientações Curriculares para o Ensino Médio - (2006); e os Relatórios Nacionais do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA – (2000, 2003, 2006).

muitas unidades formadoras em cursos de Licenciatura, em todas as regiões do Brasil, diferem muito pouco entre si.

Nesse contexto, compreendo, portanto, que é preciso levar em consideração os resultados de aferições que avaliam a educação básica no Brasil, para buscar entender como se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem nas escolas e por que se tem alcançado números tão insatisfatórios, como também identificar qual é o papel da universidade na formação daqueles que prepara para o exercício do magistério, refletindo sobre as orientações dadas para esse fazer pedagógico e através de que estratégias.

Os meus esforços caminham no sentido de fundamentar minhas reflexões na defesa da tese de que é urgente a construção e a sistematização de um programa de atuação na disciplina Prática Pedagógica do Ensino do Português, visando, conseqüentemente, uma melhor aplicabilidade nas aulas de português, no ensino médio, com o objetivo de que se possa contribuir para sua eficácia, contando com a possibilidade do diálogo entre a universidade e as escolas, de um modo geral.

São objetivos, pois, desta tese, identificar, discutir e analisar, nos documentos oficiais que regem a educação superior no Brasil, o papel da universidade e dos cursos de Letras, no que diz respeito à formação daqueles que prepara para o exercício do ensino de Língua Portuguesa, como também refletir sobre os discursos de professores da disciplina Prática Pedagógica do Ensino de Língua Portuguesa, alunos e ex-alunos do curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, tendo em vista serem os sujeitos principais da intrincada rede de relações em que se tece o fazer educativo.

Prescrutar os discursos dos professores e dos alunos, nessa perspectiva, justifica-se pela necessidade de, dando voz aos sujeitos envolvidos no processo ora observado, que se obtenham subsídios que fundamentem minha reflexão sobre a disciplina Prática Pedagógica,

no tocante às teorias que lhes dão suporte, e a prática, viabilizada, principalmente, através do estágio supervisionado.

O corpus⁷ a ser utilizado neste trabalho consta dos documentos oficiais, já citados, e de respostas dadas, em entrevistas, escritas por professores que ministram, ou já ministraram, a disciplina Prática Pedagógica em Língua Portuguesa, alunos ingressantes, concluintes e egressos, do curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba.

Os formulários com as perguntas foram preenchidos⁸ e devolvidos da seguinte forma: ingressantes, entre os meses de agosto a novembro de 2007; concluintes, entre os meses de agosto a novembro de 2008; e egressos e professores, entre os meses de janeiro a julho de 2009.

Para melhor organização e localização, nos anexos, dos enunciados produzidos pelos sujeitos nas entrevistas realizadas, resolvi enumerá-los. Assim, como entrevistei cinco professores da disciplina em causa, elenquei-os em ordem alfabética, os quais passaram a ser representados por números, como, por exemplo: P1 (professor 1), P2 (professor 2), etc.

Já em relação aos alunos, irei identificá-los com as seguintes indicações: **AI** (aluno ingressante); **AC** (aluno concluinte); **AE** (aluno egresso, atuando em sala de aula); e **AE-S/S** (aluno egresso que não está em sala de aula), seguidos também de um número de ordenamento.

O fato de ter escolhido quatro segmentos de alunos tem a ver com a hipótese de que a percepção de quem entra não seja, evidentemente, a mesma de quem esteja saindo ou a de quem já concluiu o curso. É preciso, pois, levar em consideração as condições de produção dos discursos estudados como também a constituição dos sujeitos entrevistados, tendo em vista o lugar social que assumem para que digam o que dizem ou o que silenciam.

⁷ Foram entrevistados cinco professores, quinze alunos ingressantes, quinze alunos concluintes e nove egressos (quatro atuando em sala de aula e cinco que não atuam como professores).

⁸ Os formulários preenchidos por alunos ingressantes e concluintes foram preenchidos a mão, em sala de aula, e, depois, digitados, para seguir um padrão de legibilidade. Já os respondidos pelos professores e alunos egressos nos chegaram através de e-mails, via internet.

Quanto ao fato de ser relativamente pouca a quantidade de alunos que responderam à entrevista, quero salientar que é, na verdade, a posição de onde falam os que aqui falam, ou silenciam, que será relevante para minhas investigações, e não exatamente quantos disseram o que disseram. Ou seja, como todo discurso tem sua regularidade tendo em vista sua filiação a uma mesma formação discursiva, é o lugar social assumido por cada sujeito, em dado momento, que determina o que ele pode e deve dizer, em uma determinada situação interativa.

Quanto à estrutura desta tese, dividimos suas etapas em quatro capítulos, assim organizados: O 1º capítulo faz uma “viagem” pelos caminhos da educação no Brasil, no sentido de identificar as condições de produção dos discursos citados, buscando, principalmente mostrar que o que se diz e da forma como se diz está ideológica e historicamente marcado.

O 2º capítulo visita a filiação teórica que dá suporte às minhas reflexões, ou seja, busca explicitar alguns dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso, a qual “empresta” conceitos fundamentais e determinantes que utilizo neste trabalho.

Quero esclarecer também que a Análise do Discurso tanto pode se colocar como um dispositivo de análise, quanto como ferramenta através da qual exercito gestos de leitura. Confesso que é mais nessa segunda posição em que me coloco.

O 3º capítulo se propõe a identificar e a discutir o papel a que a universidade se reserva, enquanto instituição formadora, no sentido de preparar quem vai exercer o magistério e o que se espera dela, já que tem se notabilizado como instrumento de crescimento pessoal e social da comunidade em que está inserida.

O 4º capítulo procura, através de uma reflexão sobre os discursos dos sujeitos envolvidos no processo, professores e alunos, identificar que orientações sobre teoria e prática são dadas/recebidas nos cursos de Letras para a formação de professores de Língua Portuguesa, ou seja, o que se diz, em um Curso de Letras, sobre a teoria e a prática no

exercício da profissão de professor e em que sentido estão, ou não, em consonância os objetivos a que se propõem alcançar.

Nas considerações finais, reflito sobre a necessidade de se construir uma proposta de ação a ser desenvolvida nas aulas de Prática Pedagógica, sempre no sentido de contribuir para que haja diálogo entre a universidade e a escola básica.

Sem pretender esgotar o assunto, coloco-me na posição de um sujeito que, inserido nesse processo de construção de sentidos e de conhecimento em torno dos atos de ensinar e de aprender, tanto no ensino superior quanto no ensino médio, predispõe-se a discutir esse assunto, não no propósito de criticar, apontando problemas e possíveis culpados, tão-somente, mas de contribuir para que uma educação de qualidade possa ser, por todos nós, construída.

CAPÍTULO 1

1. As condições de produção dos discursos: pelos caminhos da educação no Brasil

As finalidades da educação continuam sendo uma questão nacional. O pensamento e as ideias podem atravessar fronteiras, mas os brasileiros é que definirão as finalidades da escola no Brasil e, conseqüentemente, formarão seus professores. A questão é saber se o farão de forma democrática ou se a educação continuará sendo, como na maioria dos países, um instrumento de reprodução das desigualdades e de sujeição das massas ao pensamento dominante.

Philippe Perrenoud

Para começar esta pesquisa, cabe aqui tecer algumas considerações sobre o ensino de língua portuguesa, enquanto disciplina oficial nos currículos de ensino médio, e os resultados que são produzidos pelos alunos que nossas escolas e universidades preparam.

Em seu Artigo 13, a Constituição Brasileira reafirma que o português é o idioma oficial do Brasil. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, no Artigo 26, propala a obrigatoriedade da inclusão da disciplina Língua Portuguesa nos currículos escolares. Por isso, durante toda a vida escolar, estuda-se língua portuguesa. No entanto, quando se procura aferir a competência linguística dos brasileiros, principalmente através de concursos e de pesquisas, os resultados são desanimadores.

Dentre os atuais instrumentos de avaliação que poderiam ilustrar essa questão, está o PISA, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes da OCDE⁹ (Organização para Cooperação e Desenvolvidimentos Econômicos), já em sua quarta edição, o qual tem como

⁹ Fazem parte da OCDE 30 países (Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Coreia, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Nova Zelândia, Noruega, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Suécia, Suíça e Turquia), os quais, através dessa organização, têm como princípios a democracia e a economia de mercado. Países não membros da OCDE podem ser convidados a participar, como o Brasil, presente nas três edições ocorridas.

objetivo avaliar se jovens de 15 anos, independentemente do tipo de instrução e de série que frequentam, estão preparados para os desafios da vida e qual o seu grau de letramento¹⁰ para tal. Os resultados do PISA têm alto grau de validade e de confiabilidade e se propõem a aperfeiçoar nossa compreensão sobre a educação nos países mais desenvolvidos do mundo.

Nas três edições desse instrumento de avaliação (2000, 2003 e 2006), cujos resultados já foram divulgados, os alunos brasileiros apresentaram desempenho com pouca diferença entre si. O resultado mostra que ficamos sempre entre os oito últimos lugares. Veja o quadro dado abaixo:

Quadro 1 – Resumo do desempenho dos alunos brasileiros nas edições do PISA 2000, 2003 e 2006, no que se refere a leitura, matemática e ciências

EDIÇÕES	PISA 2000	PISA 2003	PISA 2006
NÚMERO DE ALUNOS BRASILEIROS	4.893	4.452	9.295
CIÊNCIAS	375 (42º lugar de 43 países)	390 (40º lugar de 41 países)	390 (52º lugar de 57 países)
LEITURA	396 (39º lugar de 43 países)	403 (38º lugar de 41 países)	393 (49º lugar de 57 países)
MATEMÁTICA	334 (42º lugar de 43 países)	356 (41º lugar de 41 países)	370 (54º lugar de 57 países)

Fonte: Quadro elaborado para esta pesquisa a partir de dados registrados nos relatórios do PISA, disponíveis no site do INEP – no endereço: <http://www.inep.gov.br/internacional/novo/PISA/resultados.htm>

¹⁰ Por letramento (tradução feita na edição do PISA no Brasil do termo *literacy*, opção feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, do Ministério da Educação, na publicação do relatório Nacional do pisa, em dezembro de 2001), entenda-se o processo de desenvolvimento da capacidade de uso proficiente da linguagem, especialmente a escrita – o que não coincide com o conceito de alfabetização, entendida como aquisição do conhecimento básico que permite ler e escrever. Não há, pois, no PISA uma simples classificação em alunos “letrados” e “não letrados”. Existe uma escala contínua, em que os níveis de desempenho e suas distribuições estão representados pelo número de pontos alcançados. A aquisição do letramento é um processo que percorre todo o ciclo de vidas. Desse modo, o PISA procura avaliar a capacidade dos estudantes de continuar a aprender e sua capacidade de utilizar o conhecimento na vida real. Essa informação foi retirada da publicação, através da Editora Moderna, dos resultados do PISA 2000 pela OCDE.

Para facilitar a interpretação dos números atribuídos aos estudantes, é preciso observar que há uma escala combinada de letramento que foi projetada de forma a se obter uma média, que se situa entre 400 e 600 pontos. Os escores de cada escala representam níveis de proficiência em um aspecto particular da área avaliada. Cada área (ciências, leitura e matemática) é avaliada a partir de níveis, que correspondem a determinado escore. Assim, temos: o Nível 5 corresponde a um escore de mais de 625 pontos; o Nível 4, a escores entre 553 e 625; o Nível 3, a escores entre 481 e 552; o Nível 2, a escores entre 408 e 480; e o Nível 1, a escores entre 335 e 407.

Os estudantes que obtêm números inferiores a 335, isto é, os que não alcançam o Nível 1, não são capazes de apresentar rotineiramente as habilidades mais básicas que o PISA procura medir. No Brasil, mais de 50% dos estudantes não alcançam o nível 1 na escala combinada de letramento em leitura, por exemplo.

Em nosso país, o PISA é coordenado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. A amostra é definida com base no Censo Escolar. A escolha dos alunos é realizada por meio eletrônico, de forma aleatória, sendo sorteados 25 alunos de cada uma das escolas selecionadas para participar da avaliação.

Os estudantes são avaliados em sua própria escola, durante duas horas e, assim como seus diretores, respondem a um questionário. A avaliação é padronizada, ou seja, é igual para todos os participantes. As questões propostas são uma combinação de perguntas de múltipla escolha e abertas, que requerem a construção de respostas próprias.

O objetivo dessa aferição é investigar a maneira pela qual os estudantes usam o que aprenderam em leitura, matemática e ciências, e, a partir disso, traçar metas que possibilitem mudanças efetivas nos currículos para que estes se voltem, cada vez mais, para o que os jovens conseguem fazer com o que aprenderam na escola, e não apenas verificar se aprenderam.

Assim, a pretensão não é só medir o conhecimento dos participantes, mas examinar também sua capacidade de refletir sobre o conhecimento e a experiência, e de aplicá-los em questões do mundo real.

Através do PISA, os países membros da OCDE declaram estar procurando colaborar para aperfeiçoar indicadores comparativos de desempenho dos sistemas educacionais. Esses indicadores oferecem informações sobre recursos humanos e financeiros investidos na educação, sobre como operam e evoluem o sistema educacional e os mecanismos de aprendizagem, e sobre que retorno individual, social e econômico os investimentos podem trazer.

Dessa forma, já podemos perguntar: o que o PISA mede, na verdade? Em primeiro lugar, o conhecimento é avaliado em termos de conteúdos (o que os alunos precisam adquirir em cada domínio), processos (como serão executados) e contextos (em que os conhecimentos e habilidades são aplicados). Para cada domínio, há uma escala contínua onde são representados os níveis de desempenho individuais e as distribuições dos desempenhos das populações. O desempenho do aluno é definido através de níveis sucessivos de proficiência.

Assim, determinando os níveis de letramento nas áreas de leitura, de matemática e de ciências é possível prever o sucesso que os jovens avaliados podem ter, ou não, no mercado de trabalho com maior precisão do que a simples qualificação profissional.

Em leitura, por exemplo, os níveis de letramento são medidos a partir de tarefas que se baseiam em várias formas de textos, não apenas em prosa. Daí espera-se que os estudantes extraiam informações de um texto, compreendam e reflitam sobre essas informações e as relacionem a diversas situações em que podem se defrontar com materiais escritos. Desse modo, o letramento em leitura é avaliado em três dimensões: a forma do material de leitura, o tipo de tarefa de leitura e o uso para o qual o texto foi construído. E o que se espera do estudante em cada nível relativo à leitura? Vejamos.

Estudantes proficientes no Nível 5 são capazes de realizar tarefas de leituras sofisticadas, como gerenciar informações difíceis de localizar em textos desconhecidos; demonstrar compreensão minuciosa desses textos e perceber quais informações do texto são relevantes para a tarefa; fazer avaliações críticas e construir hipóteses baseadas em conhecimentos específicos; e adequar conceitos em desacordo com as expectativas.

Estudantes proficientes no Nível 4 são capazes de realizar tarefas tais como localizar informações imbricadas no texto, construir significados a partir de nuances de linguagem e avaliar criticamente um texto.

Estudantes proficientes no Nível 3 realizam tarefas de complexidade moderada, tais como localizar diversos itens de informação, estabelecer relações entre partes diferentes de um texto, e relacioná-las com o conhecimento familiar cotidiano.

Estudantes proficientes no nível 2 são capazes de realizar tarefas básicas de leitura, tais como localizar informações explícitas, fazer inferências elementares de vários tipos, compreender o sentido de um trecho bem definido de um texto, e utilizar algum conhecimento externo para entendê-lo.

Estudantes proficientes no Nível 1 são capazes de realizar apenas as tarefas de leitura menos complexas, tais como localizar uma informação simples, identificar o tema principal de um texto ou estabelecer uma relação simples com o conhecimento cotidiano.

Desse modo, se formos levar em conta a média dos alunos brasileiros em cada ano e em cada área de conhecimento, não passamos, em nenhum momento, do nível 1.

Outro instrumento de aferição que aqui podemos citar é o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Instituído em 1998, pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, INEP, tem como objetivo fundamental avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, e, assim, aferir o desenvolvimento de competências fundamentais para sua vida em sociedade.

Essa premissa está delineada na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a qual estipula que o educando, ao final do ensino médio, demonstre domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, tenha conhecimento das formas contemporâneas de linguagem e domine os princípios da Filosofia e de Sociologia, necessários ao exercício da cidadania.

Esse exame, constituído, até 2008, de uma prova única, contendo 63 questões de múltipla escolha e uma proposta para o desenvolvimento de uma redação, abrange as várias áreas de conhecimento em que se organizam as atividades pedagógicas da escolaridade básica no Brasil, diferindo de outras avaliações já sugeridas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, por estar centrado na avaliação de desempenho por competências.

De certa forma, além do objetivo de analisar o desempenho do aluno ao final do ensino médio e oferecer a este uma referência para que possa proceder a sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos, o ENEM pretende, ainda, a partir da análise dos resultados da prova e das respostas dadas a um questionário socioeconômico, traçar uma imagem realista e sempre atualizada da educação no Brasil.

Para ser estruturado, concebeu-se uma matriz com a indicação de competências e habilidades associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio que são próprias ao sujeito nessa fase de desenvolvimento cognitivo. Tal matriz tomou como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Reforma do Ensino Médio, bem como os textos que sustentam sua organização curricular em áreas de conhecimento, e, ainda, as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB.

Essas competências são concebidas no Documento Básico, elaborado pelo INEP para justificar e descrever o ENEM, como modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações,

fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades, por sua vez, decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.

Um dos pressupostos fundamentais da matriz defende que a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, no sentido amplo do termo, não se desenvolve unicamente na aprendizagem da Língua Portuguesa, mas em todas as áreas e disciplinas que estruturam as atividades pedagógicas na escola. Portanto, o aluno deve demonstrar, concomitantemente, possuir instrumental de comunicação e expressão adequado tanto para a compreensão de um problema matemático quanto para a descrição de um processo físico, químico ou biológico e, mesmo, para a percepção das transformações de espaço/tempo da história, da geografia e da literatura.

Enquanto no PISA o foco é na leitura, no ENEM, além da capacidade de ler, o aluno precisa mostrar sua habilidade na escrita, já que ele é convidado a escrever um texto dissertativo.

E quais são as competências que fazem parte da matriz formulada para a avaliação da escrita? Vejamos. Ao escrever seu texto, o participante do ENEM deverá:

Quadro 2 – Competências do ENEM em redação

I - Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita.
II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.
III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
V - Elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Fonte: Documento Básico do ENEM – (1998) – disponível no site do INEP, no endereço: <http://www.enem.inep.gov.br/arquivos/Docbasico.pdf>

Assim, espera-se que, na competência I, o participante escolha o registro adequado a uma situação formal de produção de texto escrito. Na avaliação, são considerados os fundamentos gramaticais do texto escrito, refletidos na utilização da norma culta.

O eixo da competência II enfatiza a compreensão do tema e instaura uma problemática a respeito da qual se pede um texto escrito em prosa dissertativo-argumentativo. A partir da produção textual, analisam-se, interpretam-se e relacionam-se dados, informações e conceitos amplos, tendo-se em vista a construção de uma argumentação, em defesa de um ponto de vista.

Na competência III, procura-se avaliar como o participante, em uma situação formal de interlocução, seleciona, organiza, relaciona e interpreta os dados, informações e conceitos necessários para defender sua perspectiva sobre o tema proposto.

Na competência IV, avalia-se a utilização de recursos coesivos da modalidade escrita, com vistas à adequada articulação dos argumentos, fatos e opiniões selecionados para a defesa de um ponto de vista sobre o tema proposto. São considerados os mecanismos linguísticos responsáveis pela construção da argumentação na superfície textual, tais como: coesão referencial; coesão lexical (sinônimos, hiperônimos, repetição, reiteração); e coesão gramatical (uso de conectivos, tempos verbais, pontuação, sequência temporal, relações anafóricas, conectores intervocabulares, intersentenciais, interparágrafos).

Na competência V, verifica-se como o participante indica as possíveis variáveis para solucionar a problemática envolvida, quais propostas de intervenção apresenta, qual a relação destas com o projeto desenvolvido sobre o tema proposto e a qualidade destas propostas, mais genéricas ou específicas, tendo por base a solidariedade humana e o respeito à diversidade de pontos de vista, eixos de uma sociedade democrática.

Em 2006, por exemplo, os resultados foram desoladores. Os participantes dessa edição obtiveram avaliação média de 36,90% na parte objetiva e 52,08% na redação.

As questões da avaliação foram elaboradas de forma contextualizada e interdisciplinar. Visaram a avaliar domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento de situações-problema, construção de argumentações e elaboração de propostas de intervenção na realidade. São essas as competências que devem ser desenvolvidas na Educação Básica.

Os resultados de 2006 mostram que, na parte objetiva do exame, os participantes tiveram mais dificuldades na competência de número IV, que avalia a capacidade de relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente. O que significa que a escola, certamente, não tem trabalhado, efetivamente, essa questão.

Na redação, o pior desempenho foi identificado na competência de número cinco, que solicita o uso dos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção na realidade.

No Enem 2003, entretanto, os resultados foram melhores: 49,55%, na parte objetiva; e 55,36%, na redação, o que mostra um decréscimo perigoso, já que o exame passou a ser mais conhecido e as escolas buscam melhorar o desempenho de seus alunos, até porque elas também passam a ser avaliadas tendo em vista esses resultados.

Assim, se o aluno que formamos não consegue construir argumentos nem mostrar capacidade de intervir na realidade em que vive, a fim de transformá-la em algo melhor, para que está servindo a escola que frequenta?

Não poderíamos deixar de citar, também, enquanto instrumento de avaliação, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE, parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior, SINAES.

Instituído em 2004, o ENADE tem como objetivo geral, ao fazer um estudo comparativo entre o que sabem os alunos que entram na universidade e o que sabem os que saem, avaliar o desempenho deles em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, às habilidades e competências para a atualização permanente e aos conhecimentos sobre a realidade brasileira e a mundial, bem como sobre outras áreas de conhecimento, aferindo, assim, a eficácia do curso em si, e, conseqüentemente, a qualidade da instituição universitária.

Aplicado a amostras de alunos de cursos de graduação, no final do primeiro e do último ano do curso, o instrumento avaliativo constitui-se, a partir de um componente de formação geral e de um componente de formação específica, em cada área, um referencial básico capaz de identificar se a universidade cumpre o papel a que se propõe, enquanto unidade de ensino superior.

No componente relativo à formação geral, são consideradas, entre outros, as habilidades do estudante para analisar, sintetizar, criticar, deduzir, construir hipóteses, estabelecer relações, fazer comparações, detectar contradições, decidir, organizar, trabalhar em equipe e administrar conflitos.

No componente específico da área de Letras, a qual nos diz respeito nessa pesquisa, os objetivos a serem alcançados tomam como referência a competência intercultural, o domínio do uso da língua portuguesa, na oralidade e na escrita, a capacidade de refletir teoricamente sobre a linguagem, de pensar criticamente sobre os temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários, bem como de compreender a formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente e o domínio das teorias de aquisição de línguas e de metodologias de ensino.

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes de Letras/2005¹¹, em seu primeiro ano de realização, teve a participação de ingressantes e concluintes de 714 cursos, inclusive da nossa instituição, contemplando todas as regiões brasileiras, num total de 46.200 mil alunos participantes, o que corresponde a 52,8% do total de alunos matriculados nos cursos de Letras, em todo o Brasil.

Do total de cursos de Letras avaliados no ENADE/2005, 287 (40,2% do total avaliado) obtiveram conceito (3). O conceito 4 foi alcançado por 13% dos cursos. Por outro lado, 13,4% do total de IES participantes receberam conceitos 1 ou 2. Em todo o Brasil, apenas 17 cursos, correspondentes a 2,4% do total avaliado, atingiram o conceito máximo (5).

Cabe ressaltar que houve um número significativo de cursos sem conceito¹², 221 cursos, correspondentes a 31% do total nacional. Isso se deu pelo fato de que, em alguns cursos, ingressantes ou concluintes não terem sido, por algum motivo não explicitado no relatório, avaliados.

Num parâmetro que varia de 00 a 100 pontos, os alunos de Letras, a nível nacional, obtiveram, como média geral da prova, 35,7 (ingressantes 34,0; concluintes 37,6). Relacionando-se estes dados com as médias alcançadas, pode-se afirmar que o desempenho dos estudantes foi muito heterogêneo. A nota máxima foi de 90,3, obtida por um ingressante. A maior nota obtida por um concluinte foi de 89,1. Vale aqui observar que certamente era esperado que as maiores notas fossem concluintes, já que estes passaram pelos ensinamentos e discussões em salas de aula.

Em dados colhidos no relatório-síntese divulgado pelo INEP, em seu site oficial¹³, observa-se que não houve grandes variações nos intervalos de notas entre os dois grupos, sendo que os percentuais de ingressantes e de concluintes com notas entre 21,0 a 50,0 foram

¹¹ Os cursos de Letras foram novamente avaliados em 2008, entretanto, o Relatório-Síntese dessa avaliação, à época da escrita deste capítulo, ainda não havia sido divulgado.

¹² Esse foi o caso da Universidade Estadual da Paraíba, tendo em vista que apenas alunos concluintes fizeram o exame, não sendo possível, pois, o estabelecimento da média a que fazia jus.

¹³ <http://www.inep.gov.br/download/enade/2005/relatorios/Letras.pdf>

de 80,3% e 74,8%, respectivamente. Destaca-se também que apenas 1,3% dos concluintes alcançaram notas superiores a 70,0 pontos.

Como a prova foi dividida em questões referentes à formação geral e à formação específica, para se chegar à média geral, é interessante notar que a média do desempenho em formação geral (56,9) foi muito superior ao desempenho alcançado na média final da prova de Letras (35,7), cuja nota específica foi 28,0, referente ao grupo de licenciatura em Língua Portuguesa¹⁴.

Outro dado a ser colocado é que os alunos, de um modo geral, obtiveram melhores notas nas questões objetivas, enquanto que apresentaram muita dificuldade em resolver as questões discursivas.

Em relação às questões discursivas da parte da prova referente à formação geral dos estudantes, os concluintes e ingressantes obtiveram praticamente o mesmo desempenho (44,4 e 44,3, respectivamente). Já em relação às questões dissertativas do componente específico, a média foi 5,8 (ingressantes 4,5; concluintes 7,2).

Essa diferença muito mais acentuada entre a variação de notas de acordo com o tipo de questão em componente específico pode sinalizar que o desempenho mais baixo nas questões discursivas refere-se não só à maior complexidade desse tipo de questão, mas também a uma dificuldade, por parte dos estudantes de Letras, de discorrer acerca de temas específicos da área, talvez não por falta de conhecimento do conteúdo abordado, mas pela dificuldade em se expressar por escrito.

¹⁴ A amostragem levou em consideração, também, a divisão dos alunos em grupos referentes ao Bacharelado e à Licenciatura, entretanto só citaremos os dados ligados à Licenciatura, tendo em vista o objetivo desta pesquisa.

No intuito de buscar respostas para esses resultados, vale citar algumas respostas dadas pelos alunos, de todas as regiões do Brasil, participantes do ENADE/2005 da área de Letras no Questionário Socioeconômico¹⁵.

Quando se perguntou sobre o grau de dificuldade da prova na parte de formação geral, verifica-se que 37,3% dos ingressantes e 35% dos concluintes consideraram-na *difícil ou muito difícil*. Destaca-se que, nessa parte da prova, a nota média dos dois grupos foi 56,2 e 57,6, respectivamente.

Já em relação ao grau de dificuldade do Componente Específico, observam-se percentuais mais elevados de ingressantes (56,8%) e concluintes (49,5%) que consideraram esta parte da prova *difícil ou muito difícil*, quando comparados aos percentuais verificados na avaliação do grau de dificuldade da prova de Formação Geral. Nessa parte da prova, a nota média do grupo foi de 5,8.

Para justificar esses números, 41,6% dos estudantes de Letras avaliados afirmaram *não terem estudado ainda a maioria dos conteúdos* abordados nas questões objetivas da prova, notadamente entre os ingressantes (65%).

Para a maioria dos alunos de Letras que foram avaliados, a principal contribuição do curso é a aquisição da formação profissional (51,2%) e de cultura geral (28,8%). Mais e mais os *campi* são, para eles, o espaço privilegiado de sua vida social e cultural em função dos eventos que promovem.

Em síntese, no ponto de vista dos alunos, o currículo do curso de Letras é relativamente integrado, já que as disciplinas se vinculam apenas por blocos ou áreas de

¹⁵ De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, o Questionário Socioeconômico, o qual acompanha as provas do ENADE, tem como objetivo traçar o perfil dos estudantes, ingressantes ou concluintes, dos cursos de graduação do país; conhecer a opinião dos estudantes sobre o ambiente acadêmico em que realizam a sua formação; e consolidar informações para promover a melhoria das condições de ensino e dos procedimentos didático-pedagógicos.
Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/enade/2005/questionariosocioec.pdf>. Acesso em: 17 abr 2010.

conhecimento. Eles entendem também que o curso deveria exigir um pouco mais do que efetivamente exigiu.

São essas, pois, algumas das informações preocupantes que temos sobre a educação no Brasil, tanto no nível básico quanto no âmbito do ensino superior.

Dessa forma, e tendo em vista as questões tratadas nesse capítulo, podemos inferir que há muito a fazer, tanto em relação aos cursos de formação de professores, quanto em relação à aplicabilidade do que se ensina, a partir desses cursos, nas escolas de ensino médio.

2º CAPÍTULO

2. Explicitando as filiações teóricas: os discursos sobre o discurso

Todo enunciado é intrinsecamente susceptível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente seu sentido para derivar para outro.

Michel Pêcheux

Em princípio, e tendo em vista que esta pesquisa tem também como foco de investigação o discurso de alunos que escolheram fazer o curso de Letras na Universidade Estadual da Paraíba, além daqueles que já o fizeram (alguns atuando em sala de aula, outros não); de alguns professores da disciplina Prática Pedagógica do referido curso e o da própria Instituição universitária, através do seu Projeto Político Pedagógico, vale percorrer alguns preceitos da teoria que, como pano de fundo, permeará o procedimento de análise, enquanto ferramenta de investigação.

A língua é um fato social que se justifica pela necessidade de comunicação entre os sujeitos. A palavra, segundo Bakhtin (1995), é fenômeno ideológico por excelência, pois, produto de interação social, caracteriza-se pela plurivalência.

A linguagem, enquanto discurso, é um modo de produção social; e ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso é campo privilegiado de manifestação da ideologia. É no discurso, pois, que embates históricos, políticos e sociais se efetivam. E, sendo assim, não deve ser estudado fora da sociedade, já que os processos que o constituem são histórico-sociais. Nessa perspectiva, como o defende Maingueneau (1997), a linguística não pode se

limitar a investigar a língua apenas internamente, enquanto formação linguística a exigir de seus usuários uma competência específica, mas também como agente veiculador de ideologia.

A Análise do Discurso, segundo Orlandi (2000, p.26), teoriza a interpretação, no entanto, não estaciona nela, mas sim

[...]trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte do processo de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma “chave” de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender.

O sentido de uma sequência discursiva, de acordo com Pêcheux (1997, p.169), só é materialmente aceitável na medida em que é concebida como pertencente necessariamente a esta ou àquela formação discursiva¹⁶ (“o que explica, de passagem, que ela possa ter vários sentidos”).

Há um conjunto de estratégias e mecanismos formais que produz um determinado discurso, em dada circunstância: o processo de produção. O que caracteriza o processo de produção de um discurso é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que os sujeitos atribuem cada um a si e ao outro.

Há, por parte de cada sujeito, uma antecipação das representações um do outro, sobre a qual se funda a estratégia discursiva. Segundo esse mecanismo de antecipação, como o diz Pêcheux (1997), todo sujeito tem a capacidade de se colocar no lugar em que o seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras. Ele antecipa-se, assim, ao outro, quanto ao sentido que suas palavras produzem.

Talvez seja nesse jogo de representações, em que um se coloca no lugar do outro, que eu ora procuro me colocar, ao ler os documentos oficiais e as entrevistas, os quais constituem

¹⁶ Conceito a ser explicitado mais adiante.

o meu corpus, para, assim, identificar e descrever a partir de que processos de produção os discursos, ora investigados, foram construídos.

Como a AD não trabalha a língua enquanto sistema abstrato, como algo fechado em si mesmo, mas como algo dinâmico, atuando no mundo, significando, de várias maneiras, considerando-se a produção de sentidos enquanto parte da vida dos homens, seu objeto de estudo é o discurso, que pode ser concebido como palavra em movimento, como prática de linguagem; é busca de compreensão da língua fazendo efeito. Nela, procuramos encontrar regularidades na produção do discurso enquanto linguagem, o que é feito quando a relacionamos com sua exterioridade. É no discurso que se pode observar a relação existente entre língua e ideologia.

Uma questão importante dentro do campo da AD tem a ver com o papel do sujeito no processo de enunciação. Benveniste (1995) procurou mostrar como acontecia a inscrição desse sujeito nos enunciados que ele emitia. Ao falar em posição do locutor, ele questionava a relação estabelecida entre o locutor, seu enunciado e o mundo, relação que estaria no centro das reflexões da AD, em que o enfoque da posição sócio-histórica dos enunciados ocuparia lugar de destaque.

É necessário, pois, considerar outras dimensões como, de acordo com Maingueneau (1997), o quadro das instituições em que o discurso é produzido, o qual delimita fortemente a enunciação; os embates histórico-sociais, que se cristalizam nos discursos, e o espaço próprio que cada discurso configura para si mesmo no interior de um interdiscurso. Dessa forma, a língua passa a ser um fenômeno que deve ser estudado não só em relação ao seu sistema interno, enquanto formação linguística, mas também enquanto veiculadora de ideologias.

Assim, em seus pressupostos teóricos, os dois conceitos primordiais da AD, por aliarem o linguístico ao sócio-histórico, são o de discurso, a partir de Foucault, e o de ideologia, através de Althusser. É, pois, sob a influência desses dois teóricos que Pêcheux,

precursor e maior representante da AD, elabora uma teoria do discurso considerada transdisciplinar.

De Althusser, a influência mais direta se faz a partir do seu trabalho sobre os *Aparelhos Ideológicos de Estado* na conceituação do termo *formação ideológica*¹⁷. E é de Foucault, em *A arqueologia do saber*, que Pêcheux extrai a expressão *formação discursiva*, da qual a AD se apropria, submetendo-a a um trabalho específico.

Nos seus desenvolvimentos posteriores – que acompanharam as mudanças teóricas e políticas dos anos 80 e 90 – as propostas de Pêcheux vão se aproximando de outros teóricos, dentre os quais, Bakhtin. Deste vem a ideia de heterogeneidade, do dialogismo, da inscrição da subjetividade em um conjunto de traços sócio-históricos, em relação ao qual todo sujeito é obrigado a se situar. Ele oferece pontes muito precisas sobre o discurso, a dimensão social, histórica, cultural, e direciona uma concepção de linguagem, caracterizando a ideia mesma de enunciação como interação social. Bakhtin aponta, então, para as necessidades da existência de uma análise da linguagem que possa levar em conta a complexidade das relações sociais, dos diferentes sistemas e das diferentes linguagens que estão aí envolvidos.

A partir dessas considerações, podemos assinalar a ideia mesma da instauração do sujeito na e pela linguagem, na medida em que o falante não é tido como origem de seu discurso, mas, ao contrário, é envolvido nas malhas da interdiscursividade; e o fato é que, se essa dimensão é inaugurada por Bakhtin, sublinhada sobre a etiqueta da polifonia e do dialogismo, é Pêcheux e a AD de linha francesa que vão levar adiante e sistematizar o estudo do sentido.

¹⁷ Por formação ideológica, entende-se um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais nem universais, mas que se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras, impondo o que, naquele momento, deve-se pensar ou assumir como visão de mundo.

2.1 O discurso e sua regularidade: as formações discursivas

A AD se move em um terreno mais ou menos fluido devido à polissemia de que se investe o termo *discurso*, seu objeto de investigação. Em primeiro lugar, o discurso não corresponde à noção de fala, uma ocorrência casual, individual, que poderia, grosso modo, se opor à língua, um sistema abstrato, estático, onde tudo se mantém, pois, em AD, a língua não é só mais um sistema entre outros, mas está no mundo, realizando-se, com maneiras de significar, considerando a produção de sentidos ao ser utilizada.

Em segundo lugar, o discurso não deve ser confundido com a mensagem no esquema elementar da comunicação descrita por Jakobson, já que, como o diz Pêcheux (1997, p.82), “não se trata necessariamente de uma transmissão de informação”, pois no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, tem-se um complexo processo de constituição desses sujeitos e da produção de sentidos.

Foucault (2000, p.124) concebe o discurso como sendo “um conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação”, cujos elementos não estão ligados por nenhum princípio de unidade. É, na verdade, uma dispersão. Há, entretanto, regras capazes de reger a formação dos discursos. Estabelecê-las e descrevê-las, seria, pois, papel da AD. Tais regras são chamadas por Foucault de *regras de formação* e são elas que possibilitam a indicação dos componentes do discurso, que são os objetos, os diferentes tipos de enunciação, os conceitos, os temas e as teorias. Essas regras determinam uma formação discursiva e devem explicitar a maneira como linguagem e ideologia se articulam, afetando-se em sua relação recíproca.

As regras de formação, de acordo com Foucault (2000), são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento), em uma dada esfera discursiva. Uma formação discursiva, por sua vez, poderia ser definida,

segundo Orlandi (2000), como aquilo que, numa dada formação ideológica, determina o que pode e deve ser dito.

Aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não em outra, para ter um sentido e não, outro. Assim, Maingueneau (1997, p.14), citando Foucault, diz que formações discursivas são:

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

Não se pode, no entanto, pensar as formações discursivas como blocos homogêneos funcionando automática e independentemente. Num mesmo discurso, por exemplo, há a possibilidade de se encontrarem várias formações discursivas sendo utilizadas ao mesmo tempo.

Conforme Orlandi (2000, p. 43-44), as formações discursivas podem ser vistas como “regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações”. O interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando, pelo que já foi dito, “aquilo que constitui uma formação discursiva em relação à outra”.

Para Foucault (2000, p. 28), todo “discurso manifesto” repousa sobre um “já-dito”. E esse “já-dito” não seria simplesmente algo já pronunciado, escrito, mas um “jamais-dito”, um discurso sem corpo, “uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro”.

O discurso manifesto seria “presença repressiva do que ele não diz, e esse não-dito seria um vazio minando, do interior, tudo que se diz”. Daí não ser preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância.

Os sentidos possíveis em um discurso dependem de relações constituídas nas/pelas formações discursivas e não estão predeterminadas por propriedades da língua. É pela referência à formação discursiva que se podem compreender os diferentes sentidos em um discurso, pois palavras iguais podem significar diferentemente pelo fato de se inscreverem em formações discursivas diferentes.

Em face disso, Orlandi (2000, p. 45) define, em grande parte, o trabalho do analista do discurso quando diz que:

Observando as condições de produção e verificando o funcionamento da memória, ele deve remeter o dizer a uma formação discursiva (e não outra) para compreender o sentido do que ali está dito.

Pêcheux (1997) entende o discurso como um conjunto de enunciados realizados, produzidos a partir de certa posição, sempre pronunciados tendo em vista condições de produção dadas.

Vale aqui, inclusive, assinalar o que se entende por condições de produção. De acordo com Maingueneau (1997, p.53), as condições de produção seriam “o contexto social que envolve um corpus”, isto é, “um conjunto desconexo de fatores entre os quais são selecionados previamente os elementos que permitem descrever uma conjuntura”.

Esses elementos estruturais que produzem as condições de produção de um discurso são a posição dos sujeitos, numa dada situação, e o contexto, a situação no qual aparecem. Eles não são simplesmente justapostos, mas mantêm entre si relações susceptíveis de variar, segundo a natureza dos elementos colocados em jogo.

Enfim, um discurso, de acordo com Pêcheux (1997), deve ser remetido às relações de sentido nas quais é produzido. Assim, tal discurso remete a tal outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta, ou do qual ele orchestra os termos principais ou anula os argumentos.

Para Foucault (2000), o discurso é espaço em que saber e poder se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente. Esse discurso, que passa por verdadeiro, que veicula saber (o saber institucional) é gerador de poder.

Sendo assim, a produção desse discurso gerador de poder é controlada, selecionada, organizada e distribuída pela ideologia, que tem por função eliminar qualquer ameaça à permanência desse poder.

Segundo Pêcheux (1997, p.166), a modalidade particular do funcionamento de instâncias ideológicas quanto à reprodução consiste no que se convencionou chamar de assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, de tal modo:

Que cada um seja conduzido, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar o seu lugar em uma outra das duas classes sociais antagonistas do modo de produção (ou naquela categoria, camada ou fração de classe ligada a uma delas).

As formações ideológicas ganham existência nas formações discursivas que, por sua vez, materializam-se no discurso. Há, portanto, numa formação social, tantas formações discursivas quantas forem as formações ideológicas. Dessa forma, como uma formação ideológica impõe o que pensar, uma formação discursiva determina o que dizer.

2.2 Texto e discurso: da superfície linguística à construção dos sentidos

Ao longo deste trabalho, vamos falar, algumas vezes, em *texto e enunciado*. Vale, então, ressaltar quais os papéis assumidos por eles na AD.

Nessa perspectiva teórica, o texto é a unidade que o analista tem diante de si e da qual ele parte; é o material de linguagem simbólico coletado, ou seja, a superfície linguística.

Segundo Pêcheux (1997, p. 80), uma superfície linguística pode ser entendida no sentido de uma sequência, oral ou escrita, de tamanho variável. Ele trata-a como sendo um “discurso” concreto, isto é, um objeto empírico afetado pelos esquecimentos 1 e 2, “na medida mesmo em que é o lugar de sua realização, sob a forma, coerente e subjetivamente, vivida como necessária”.

O esquecimento nº 1 ocorre quando o sujeito do discurso se coloca como origem do que diz, a fonte exclusiva do sentido do seu discurso; e o esquecimento nº 2 seria uma operação de seleção linguística que todo sujeito faz entre o que é dito e o que deixa de ser dito.

Um corpus para análise é constituído por uma série de superfícies linguísticas (discursos concretos, textos) ou objetos discursivos, estando essas superfícies dominadas por condições de produção estáveis e homogêneas.

No caso desta tese, por exemplo, o corpus para análise é uma série de documentos oficiais que regem o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e as respostas dadas a entrevistas, propostas por mim, por alunos, ex-alunos e professores do curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba.

Assim, teoricamente, o texto, de acordo com Koch (2006), é lugar de interação, de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos, materializando o discurso.

Nele, encontramos as pistas dos gestos de interpretação que se tecem na historicidade. No procedimento da análise, devemos procurar remetê-lo ao discurso e esclarecer as relações deste com as formações discursivas, pensando, por sua vez, as relações destas com a ideologia.

O que interessa à AD, na verdade, não é a organização linguística do texto, mas como ele organiza a relação da língua com o mundo. Compreender como o texto funciona, segundo

Orlandi (2000, p.70), como ele produz sentidos, é compreendê-lo enquanto objeto linguístico-histórico, “é explicitar como ele realiza a discursividade que o constitui”.

Os textos, enquanto objetos que se constituem em materiais da AD, são provisórios. A direção deles se dá, de um lado, empiricamente, porque são estruturados de materiais tangíveis, e, do outro, no trabalho de arquivo, porque eles permanecem como parte da memória institucionalizada.

Uma vez atingido o processo discursivo, que é responsável pelo modo como o texto faz sentido, o texto analisado deixa de ser visto como referência específica para dar lugar à compreensão de todo um processo discursivo, do qual ele faz parte. Assim, o que temos como produto de análise é a compreensão de sentidos e de constituição dos sujeitos em suas posições.

Segundo Pêcheux (1997, p.108), toda sequência linguística (todo texto) é constituída de enunciados em relação, “discerníveis a partir de leis linguísticas gerais”. Portanto, se levarmos em conta o conceito básico de discurso que se diz ser um conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação, delimitaremos, dessa forma, o material passível de análise em um discurso: o enunciado.

De acordo com Foucault (2000), o enunciado não é uma estrutura, isto é, um conjunto de relação entre elementos variáveis, autorizando um número talvez infinito de modelos concretos. É, sim, uma função de existência que se apoia em um conjunto de signos e que requer, para se realizar, um referencial, um sujeito (posição que pode ser ocupada, sob certas condições, por indivíduos indiferentes), um campo associado (domínio de coexistência para outros enunciados) e uma materialidade (status, regras de transcrição, possibilidades de uso ou de reutilização).

Para Foucault (2000), um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados, pois não há enunciados que não suponham outros; não há nenhum que não tenha,

em torno de si, um campo de coexistência, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e papéis.

O enunciado aparece com um status, entre redes, coloca-se em campos de utilização, oferece-se a transferências e a modificações possíveis, integra-se em operações e estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga, como o diz Foucault (2000, p. 121):

O enunciado circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade.

Foucault (2000) diz ainda que o enunciado é, então, único, como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação, porque está ligado não apenas a situações que o provocam e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem.

Assim, procuramos explicitar a filiação teórica de que nos valeremos nessa pesquisa. A AD será, portanto, nosso suporte, na medida em que explicita os elementos constitutivos dos discursos que estarão nos enunciados investigados.

Quanto ao corpus a ser analisado, vale salientar que todo ele é sempre um recorte dentro de um universo maior. Assim também ocorre na AD, já que todo discurso se estabelece na relação de um anterior e aponta para um outro, e a exaustividade e a completude não são possíveis. Um objeto, uma vez analisado, permanece para novas abordagens e não se esgota em uma descrição.

Não há discurso fechado em si mesmo; há, sim, um processo discursivo do qual se pode retirar e analisar estados diferentes. A delimitação que se faz do material a ser estudado não segue critérios empíricos, mas teóricos. Decidir o que faz parte de um corpus já é decidir acerca de propriedades discursivas. E isso não se dá como algo discernido e posto; é, pois, uma construção de quem analisa.

Não há descrição sem interpretação, por isso é que o próprio analista está envolvido nela. A interpretação faz parte do objeto de análise, isto é, o sujeito que fala interpreta, e o analista deve procurar descrever esse gesto do sujeito que dá sentido à análise.

Os sentidos e os sujeitos se constituem em processos de que não se tem o controle e nos quais o trabalho da ideologia e do inconsciente está longamente presente. Construir esses sentidos, desvendando-lhes as estratégias que os possibilitaram como efeitos do sujeito, não é tarefa fácil, pois uma mesma palavra, por exemplo, significa diferentemente dependendo da posição do sujeito e da inscrição do que diz em outra formação discursiva.

Desse modo, a análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do corpus e se organiza face à natureza do material e do ponto de vista que o delimitam. Daí a necessidade de que, segundo Orlandi (2000), a teoria intervenha, todo momento, para “reger” a relação do analista com o seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo, com a interpretação. O que interessa em uma análise não são as marcas em si, mas o seu funcionamento no discurso. É este funcionamento que se procura descrever e compreender.

Esta pesquisa não é de cunho quantitativo. Não é preocupação minha produzir gráficos, estabelecer porcentagens e medir, em números rigorosamente computados, quantos pensam desse ou daquele jeito. Importa aqui identificar, nos discursos analisados, a problemática que envolve a relação universidade e escola, e que consequências são percebidas, tendo em vista encontros e desencontros entre esses dois universos de atuação, principalmente no que diz respeito à relação teoria versus prática.

3º CAPÍTULO

3. O discurso da (e sobre) a universidade enquanto instituição formativa: identidade, missão e compromisso social

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Michel Foucault

Começemos, pois, a “escutar”, quer dos sujeitos envolvidos, quer dos documentos que regem a universidade pública¹⁸, os discursos construídos, repetidos e cristalizados sobre tal instituição. É a relação entre os sujeitos, mediada pelo seu dizer em dado contexto, que marca a posição sócio-histórica em que significam.

Não há como negar que a universidade é, principalmente a partir da última metade do Século XX, um espaço privilegiado que visa à formação dos indivíduos. Como qualquer instituição, respaldada por seus estatutos e referendada pelos órgãos reguladores oficiais, é uma realidade histórico-social e, por isso, possui identidade, própria e única, a qual conduzirá um modo de cumprir a missão¹⁹ a que se propõe.

O contexto institucional, os conteúdos dos cursos, os professores e os alunos constituem os quatro vetores do cenário universitário, em uma visão interna. As políticas de educação superior, os avanços da ciência, da cultura e da tecnologia, os colégios profissionais

¹⁸ Falarei neste capítulo do sistema universitário de um modo geral, utilizando, entretanto, quando se fizer necessário, enunciados retirados da parte do corpus que consiste em entrevistas feitas com professores e alunos da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, com sede na cidade de Guarabira.

¹⁹ A palavra *missão* nesta tese será usada no sentido de função ou poder conferido a alguém ou a algo para cumprir um dever ou uma obrigação, e não no sentido idealizado do termo como encargo divino, transcendental, contra o qual não se pode se rebelar, insurgir-se, e nem pelo qual se deve esperar contrapartida, reconhecimento.

e o mercado de trabalho são eixos externos, os quais incidem, de maneira direta, na definição do significado acadêmico e na administração do mundo universitário. Poderíamos até dizer que cada elemento interno corresponde a um elemento externo dessa organização.

Assim, a universidade, enquanto fomentadora de ensino, pesquisa e extensão, atrela-se a políticas voltadas para a educação superior; seu currículo se constrói a partir dos avanços da ciência, da tecnologia e da cultura; os professores vinculam-se a um meio profissional no qual assume posturas e defende posições; e os estudantes se colocam em foco tendo sempre em vista o mercado de trabalho em que pretendem atuar. Eis as condições de produção que regem os discursos que circulam no ambiente universitário.

Grande parte da missão universitária é marcada pelo fato de ter se tornado um dos meios de desenvolvimento social e econômico do ambiente em que está estabelecida, submetendo-se, entretanto, às suas leis. O lugar que ocupa na sociedade é reconhecido institucionalmente como espaço de saber, e esse saber é gerador de um poder controlado, selecionado, organizado e monitorado pela ideologia, que se encarrega de manter essa condição.

A universidade se transformou em um patrimônio cultural valioso, mesmo que, em alguns casos, furte-se a se orientar nessa direção. As cidades disputam o privilégio de sediar um campus, e os diferentes grupos sociais veem nele um sinal de prestígio. Daí, ser cada vez mais evidente a presença de poderes econômicos em seu âmbito. Desse modo, o progresso da organização está vinculado também ao desenvolvimento do ambiente de que faz parte e pelo qual se vê condicionado.

Em contrapartida, o maior dilema da universidade consiste em justamente ser capaz de resistir às influências do meio circundante, sem deixar de ser um reflexo das concepções e dinâmicas que o caracterizam. São, na verdade, universos conflitantes e seu funcionamento é resultado do encontro entre racionalidades contingentes, múltiplas e divergentes de indivíduos

relativamente livres que utilizam tais fontes de poder à sua disposição. São sistemas muito característicos e particulares.

3.1 Das relações imaginárias e discursivas: a construção da identidade acadêmica

Para alguns professores entrevistados nessa pesquisa, a universidade está longe de cumprir o que parece ser um dos mais importantes papéis de sua missão acadêmica, que seria formar e preparar seus alunos para a vida profissional.

(2)

P3 - Nenhuma universidade cumpre o papel que lhe cabe, se este papel for preparar o aluno para a vida profissional. Ela cumpre apenas uma parte deste papel, o exercício profissional fora da universidade cumpre a outra parte.

Apesar de defender uma posição contraditória, ao falar em “papel que lhe cabe” e, logo em seguida, usar uma proposição condicional (“*se este papel for preparar o aluno para a vida profissional*”), fica visível nesse exemplo a percepção de que a vida profissional vai além daquilo que pregam os cursos nos quais os alunos se inscrevem, e o duo “teoria versus prática” vai estar marcado fortemente na memória discursiva do universo acadêmico e científico.

Essa posição reforça o distanciamento entre teoria e prática, tendo em vista que subjaz ao enunciado a ideia de que a universidade teria a tarefa de formar o profissional e que essa formação teria caráter de completude. O que P3 nega é que a universidade possa realizar essa tarefa em sua totalidade, já que é o exercício fora dela que complementar a formação. É como se lhe coubesse, essencialmente, cuidar dos aportes teóricos que fundamentam os cursos.

Na perspectiva de P3, deve haver uma divisão de tarefas que resultaria na integralidade do processo de formação. Dessa forma, considerando-se que, como a formação é um processo dialógico em si, o que se evidencia como obstáculo nessa formação é a falta do diálogo impedido por essa divisão.

Parece ser consenso a opinião de que é o dia a dia e as experiências desenvolvidas no campo de trabalho, através da prática efetiva, que vão realmente preparar e qualificar o sujeito para o bom desempenho em sua área de atuação.

É por isso que há certo preconceito, ideologicamente marcado nas relações sociais, vinculado aos recém-formados, no sentido de se considerar que precisam passar por várias situações reais de enfrentamento em seu trabalho para que se tornem seguros, hábeis e aptos profissionalmente.

Dessa forma, Shön (2000) afirma que, quando um profissional reconhece uma situação como única, não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E assim, como o caso não está no “manual”, se se quiser tratá-lo de forma competente, deve-se fazê-lo através de um tipo de improvisação, inventando e testando estratégias situacionais, o que não deixa de ser uma importante etapa da construção do conhecimento.

Apesar de haver situações nas quais um profissional possa resolver uma dificuldade pela aplicação rotineira de fatos, regras e procedimentos derivados de seu cabedal teórico, há, também, situações nas quais o problema não fica inicialmente claro, não havendo uma equivalência óbvia entre as características das situações e o conjunto de teorias e técnicas disponíveis. Seria, pois, na confluência entre o que se aprende e o que se pode aplicar que estaria o sentido da aprendizagem contínua e significativa.

Em contrapartida, para outros professores, a missão universitária não pode ser só preparar profissionalmente uma pessoa. Essa missão vai além do preparo profissional, posição defendida no enunciado a seguir, por P1:

(3)

P1 - *A universidade, como instituição formadora do saber, deveria preparar seus alunos para serem pessoas e profissionais conscientes, prontos a acompanhar as mudanças sociais e a atuar de acordo com as exigências do mundo moderno, contribuindo para formar cidadãos conscientes que ocupem o seu lugar na história, participando do processo, escolhendo seus dirigentes de forma consciente e criando, assim, uma sociedade mais justa e igualitária. E esta não é a nossa realidade.*

P1 atribui à universidade a função social de formadora do saber, não qualquer saber, mas um saber pautado na concepção do sujeito como um ser eminentemente político, o qual é convidado a participar, ativamente, das discussões, das escolhas e dos rumos a serem seguidos na sociedade.

Outra questão a levantar é o fato de que P1 estabelece a separação entre pessoa e profissional, pressupondo a possibilidade de duas formações diferentes: uma para a pessoa; outra, para o profissional.

Do ponto de vista ideológico que constitui esse discurso, cabe à universidade muito mais que só preparar seus alunos para atuarem na vida profissional. Além disso, espera-se que esse sujeito se desenvolva como cidadão, sendo capaz de acompanhar as mudanças da vida moderna, interferindo em suas decisões, visando uma sociedade justa e igualitária.

Nesse exemplo, podemos entrever a presença de vozes diversas vindas tanto do discurso do senso comum, que se cristaliza em clichês do tipo “ser pessoa consciente”, “sociedade justa e igualitária”, e isso implica em atuação, participação; quanto dos discursos oficiais, que constroem a ideia da escola como instituição formadora, detentora e guardiã do saber.

Um ser consciente, em toda essa dimensão, seria, nesse caso, capaz de acompanhar as mudanças sociais, atuando de acordo com as exigências múltiplas e complexas, no sentido de, ainda, contribuir para o processo de desenvolvimento da sociedade, inclusive interferindo nas escolhas dos que lhe dirigem.

Essa posição é corroborada pelo que consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em dezembro de 1996, a qual, em seu Art. 43º, coloca, entre outras finalidades da educação superior:

II - Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua.

Tais considerações configuram os postulados ideológicos que delineiam o papel da universidade, como formadora de mão de obra qualificada (“diplomados”), preparada (“apta”) para atuar como em uma linha de produção (“setores profissionais”). O desenvolvimento de que se fala está fortemente vinculado à questão (“participação”) econômica do país.

Cabe ainda, à universidade, segundo o Artigo citado, colaborar na “formação contínua” desses mesmos diplomados, o que já estabelece, dessa forma, que a função das instituições em relação aos que forma vai além da graduação, acompanhando-os em sua vida profissional.

É dessa falta de um acompanhamento sistemático e sistêmico de que falo nessa tese, apontando para a necessidade de haja diálogo constante entre as partes envolvidas no processo educativo em pauta.

Nesse universo de colocações, surgem avaliações categóricas que dizem:

(4)

P5 - Sou firme em responder que a universidade não cumpre seu papel, pelos motivos mais diversos, desde os estruturais até os de postura do corpo docente e de uma equivocada grade curricular, em muitos casos; bem como, os que se referem ao pouco investimento que nela se concede à pesquisa, fundamental em toda sociedade e sistema educacional de qualidade.

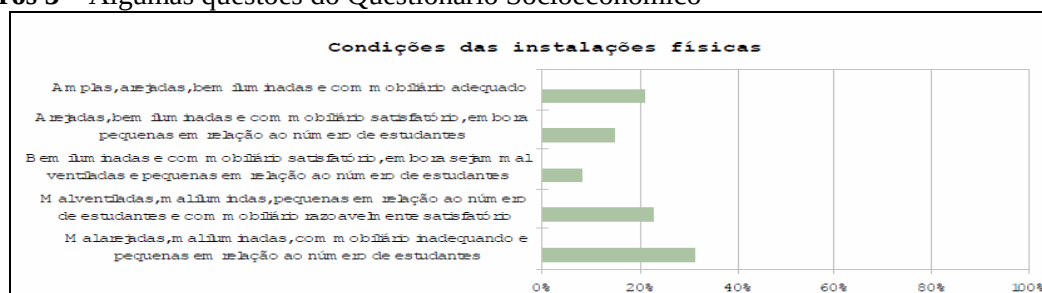
P5 fala, categórica e duramente, apontando as falhas e limitações, mesmo sendo parte integrante do corpo docente da instituição em foco. Entretanto, ele procura se situar como se estivesse acima das questões que envolvem as dificuldades da universidade.

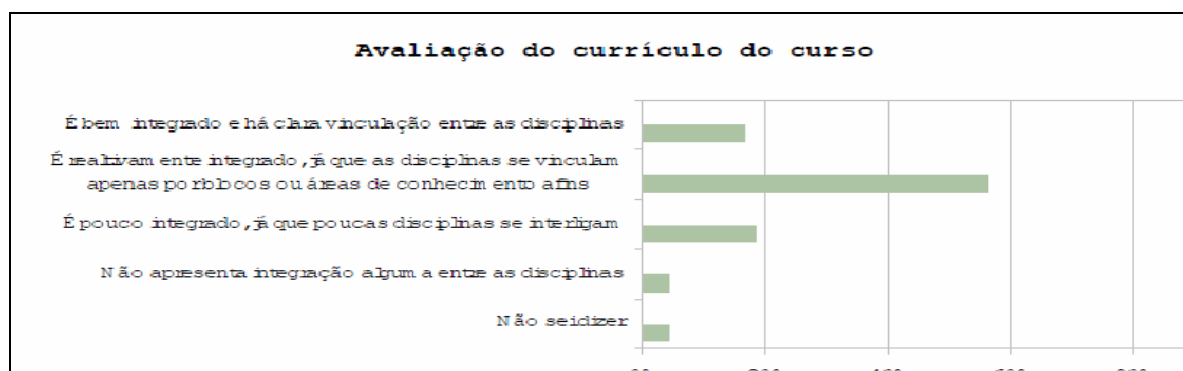
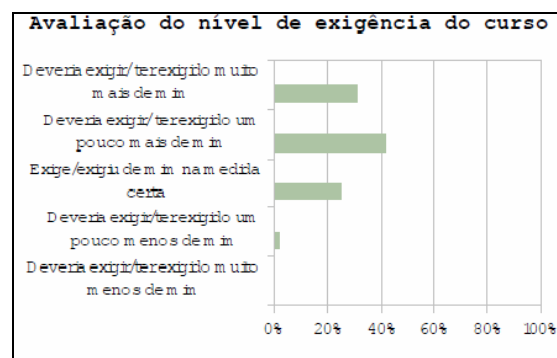
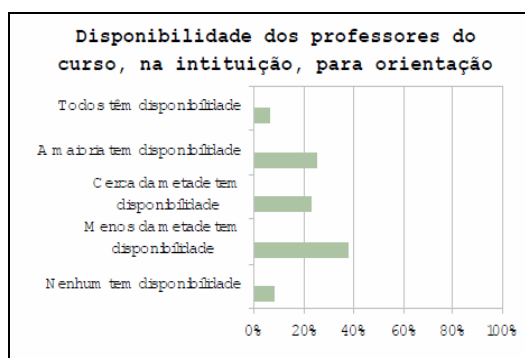
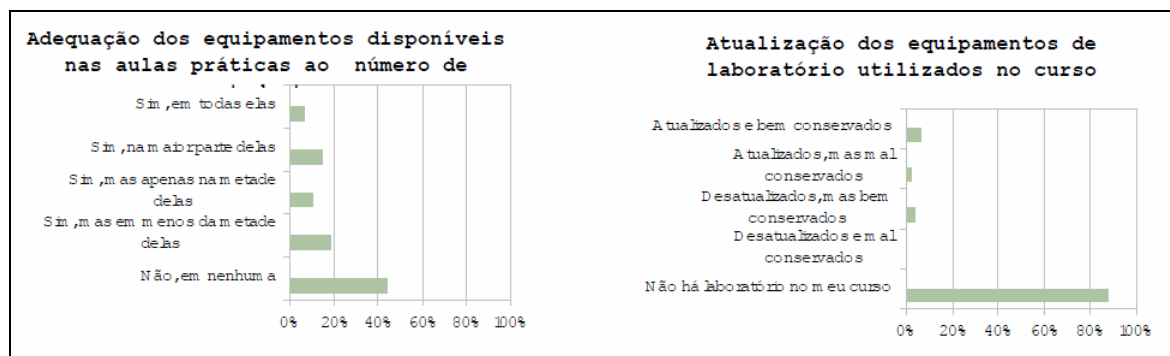
O que respalda esse seu dizer é o fato do informante ser professor substituto e estar no cargo de forma temporária, o que parece lhe conferir o direito de não interferir efetivamente, de não ser responsável direto pelos problemas elencados.

Entende-se, dessa forma, que, se a universidade não cumpre o papel que lhe cabe desempenhar, isso se deve à própria estrutura física dos campi, à ineficiência do corpo docente, à organização curricular dos cursos e aos poucos investimentos em pesquisa, que, para P5, constitui um item de fundamental importância no desenvolvimento da participação acadêmica. Ou seja: é como se tudo contribuísse e nada funcionasse para que a universidade desempenhasse o papel que deve assumir.

A opinião de P5 sobre os problemas que levam a universidade a não cumprir seu papel comunga com a posição assumida pela maioria dos alunos do nosso curso de Letras, quando citaram no Questionário Socioeconômico do ENADE 2005 essas mesmas questões. São, pois, enunciados que se inscrevem numa mesma formação discursiva.

Quadros 3 – Algumas questões do Questionário Socioeconômico





25. Que tipo de atividade acadêmica você desenvolve / desenvolveu, predominantemente, durante o curso, além daquelas obrigatórias?

- (A) Atividades de iniciação científica ou tecnológica.
- (B) Atividades de monitoria.
- (C) Atividades em projetos de pesquisa conduzidos por professores da minha instituição.
- (D) Atividades de extensão promovidas pela instituição.
- (E) Nenhuma atividade.

26. Você está / esteve envolvido(a) em algum projeto de pesquisa (iniciação científica)?

- (A) Sim, desenvolvo / desenvolvi pesquisa(s) independente(s).
- (B) Sim, desenvolvo / desenvolvi pesquisa(s) supervisionada(s) por professores.
- (C) Sim, participo / participei de projetos de professores.
- (D) Sim, participo / participei de projetos de estudantes da pós-graduação.
- (E) Não, porque não me interessa / interessei ou não tenho / tive oportunidade.

Respostas: a. 2,1; b. 0,0; c. 29,2; d. 4,6; e. 54,2

Respostas: a. 2,1; b. 29,2; c. 6,2; d. 6,2; e. 56,3

Mesmo assim, e por estar vinculada ao processo econômico e produtivo da sociedade, vemos, a cada dia, grande leva de pessoas acorrerem às universidades em busca de uma graduação, principalmente, em determinados cursos considerados de prestígio ou de grande aceitação, abrindo oportunidades de emprego, renda e progressão profissional.

3.2 Universidade e participação: missão e compromisso social

Além das já citadas funções de maior visibilidade atribuídas às instituições de ensino superior, tendo em vista o cumprimento da missão universitária no que diz respeito à formação pessoal e profissional, há outra, um tanto quanto “esquecida”, que é a prestação de serviços especializados à comunidade, visando a estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.

Perguntamos a alunos egressos da universidade em que fizemos as entrevistas constantes do corpus de nossa pesquisa até que ponto a instituição em que estudaram se voltava para a comunidade, acompanhando-os, por exemplo, e contribuindo para sua formação contínua, na aplicação do que aprendeu. As respostas foram, entretanto, desalentadoras, como:

(5)

***AE1** - Não tenho conhecimento de nenhum acompanhamento por parte da universidade em minha escola, no entanto, em época de eventos na UEPB, alguns professores como eu vão à universidade participar de minicursos, oficinas, palestras.*

(6)

***AE3** – Não. Não há nenhum tipo de parceria ou qualquer trabalho conjunto com as escolas, somente quando há cursos de formação promovidos pelo município alguns professores da universidade participam ministrando palestras e oficinas.*

(7)

AE4 – Não. As universidades dessa região deixam muito a desejar nesse aspecto e olhe que minha cidade é sede de uma universidade federal oferecendo um curso de pedagogia. Inclusive ela também é bem próxima da Universidade Estadual. Mas infelizmente nada, nenhum acompanhamento é feito.

Ou seja: por esses discursos, o compromisso da universidade parece ir até o término do curso. O contato com os egressos se dá apenas por ocasião de eventos esporádicos organizados pela universidade ou caso algum professor seja convidado a ministrar cursos de formação de professores promovidos por alguma instituição de ensino, sem que isso configure uma relação de parceria constante.

Não manter contato direto e permanente com os professores que forma sinaliza perdas para ambos os envolvidos: por parte da universidade, já que não dialoga com a comunidade para saber se os objetivos de sua atuação foram alcançados, buscando, se necessário, revisão de orientações; e, por parte dos egressos, que poderiam encontrar apoio para projetos e/ou esclarecimentos de pontos obscuros da teoria que não conseguem colocar em prática.

Ao dizer que as universidades da região em que estão estabelecidas deixam *a desejar*, o egresso reconhece que mais poderia ser feito e que, certamente, mais se espera delas.

Em suma, o certo é que os cursos ligados a uma concepção de educação que se quer contínua não podem prescindir de cultivar uma constante interação com sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

No interior dos interdiscursos que permeiam o ambiente escolar, é preciso que se mantenha viva a chama da inquietude diante do novo, e da reflexão, diante do tradicional.

Deve-se, dessa forma, considerar que a universidade precisa acompanhar mais de perto o sistema de ensino que se encontra em sua esfera de relação, para garantir que o que ensina possa e deva ser colocado em prática.

Na verdade, o que acontece é que se cria, ao longo dos cursos de licenciatura, um modelo idealizado, fictício, de ensino e de escola para o qual o aluno é formado.

Acompanhar a construção do conhecimento através da prática desenvolvida nos ambientes escolares daria à universidade uma visão privilegiada do panorama em que as relações didático-pedagógicas se desenvolvem, para que pudesse, com mais propriedade, refletir sobre as questões cruciais de uma sala de aula, construindo um aporte teórico baseado em práticas reais.

O próprio parecer técnico sobre as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras defende que é preciso se levar em consideração os desafios da educação diante de transformações ocorridas na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de produção do exercício profissional.

Concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. (Parecer CNE/CES 492/2001)

Por essa colocação, infere-se que o que compete à universidade é ir além da produção intelectual e da preparação de novos profissionais para mercados de trabalho consolidados e emergentes. Cabe a ela, também, ser suporte, não só na difusão dos saberes, mas também dar respostas às demandas sociais.

Nessa conjuntura, um fator importante se estabelece: delega-se, então, à sociedade o importante papel de acompanhar e fiscalizar as atividades desenvolvidas pelas universidades no sentido de que possam ajudar no progresso da região em que estão inseridas.

Esse poder de “fiscalizar” e de exigir que tais recomendações sejam levadas a sério é conferido pelo Plano Nacional de Educação²⁰, quando, em uma de suas metas diz que é preciso:

²⁰ Plano de ação decenal lançado pelo MEC em 2000, que expõe uma série de medidas, no âmbito da educação, abrangendo todos os níveis de ensino, no sentido de atingir objetivos propostos, como a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das

22. Garantir a criação de conselhos com a participação da comunidade e de entidades da sociedade civil organizada, para acompanhamento e controle social das atividades universitárias, com o objetivo de assegurar o retorno à sociedade dos resultados das pesquisas, do ensino e da extensão. (PNE, 2000)

Essa orientação deve ser entendida, entretanto, como uma via de mão dupla, em que, por um lado, delega-se à sociedade o suposto poder de cobrar, de exigir retorno, e, por outro, ratifica o compromisso a ser assumido pelas instâncias universitárias no sentido de se voltarem para a escuta dos anseios da população.

As palavras “acompanhamento” e “controle social” vão de um extremo a outro, num continuum que denuncia que o que se quer, na verdade, é que as entidades de ensino superior não se desviem das normas preestabelecidas.

Da parte das instituições universitárias, deixar-se acompanhar pela sociedade confirma a pretensão de instaurar e fortalecer, sob seu domínio, o caráter democrático de que tanto se diz orgulhar, mas que, em grande parte do tempo, está constantemente sob tênues ameaças.

Dessa forma, democracia e autonomia se apresentam como dois aspectos constantes da rede de relações imaginárias do dizer e da cultura organizacional das universidades. Tais preceitos vislumbram como efeito imediato a incorporação do mundo universitário à dialética social e política do processo histórico em que se organiza enquanto lugar social.

O posicionamento ideológico e os postulados políticos vinculados às possíveis interpretações desses dois princípios introduziram na universidade uma nova definição da vida institucional, dos sistemas de divisão de poder e, de modo indireto, das formas de relação em suas mais diferentes condições de produção.

É bem verdade que o nível de democracia de que se impregnou nos últimos anos a universidade transformou-se num sistema absolutamente atípico no âmbito das organizações.

desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais.

Porém, muitos discutem a legitimidade desse discurso e defendem que tal democracia é fictícia e imperfeita, porque não existe uma distribuição igualitária do poder entre os diversos setores da comunidade universitária.

Entretanto, apesar desse posicionamento, é fácil constatar que nenhuma outra instituição social instaurou em sua dinâmica de funcionamento estruturas de participação tão democráticas como o fez a universidade, já que todos os seus setores fazem parte, de alguma forma, mesmo até que superficialmente e/ou “pro forma”, da sua administração.

É claro que há uma escala hierárquica no organograma institucional, mas os seus componentes fundamentais são formados por órgãos colegiados, e grande parte das decisões adotadas recebe a sua aprovação. Então, os setores da universidade, sejam eles quais forem, participam da escolha de todas as instâncias significativas, o que faz a universidade manter, ao menos, a democracia formal.

Quanto à demanda da autonomia universitária, desde que a universidade existe que os acadêmicos se negam a renunciar, com veemência, a alguns patrimônios institucionais, como o autogerenciamento e a capacidade de tomar decisões, pois a autonomia é tida como eixo crucial de desenvolvimento, assim como a abertura para o mundo exterior.

Os sujeitos dessa organização desenvolveram uma rede de relações entre eles mesmos e entre a universidade como um todo, o que não deixa de ser um mecanismo de proteção quanto a possíveis tentativas de manipulação para que a instituição não se deixe levar em favor de atividades que não sejam as que lhe competem, enquanto entidade formativa. São, portanto, reconhecidos como agentes, isto é, como detentores de certo nível de autonomia dentro da organização.

De certa forma, nesse contexto, os indivíduos têm um papel relevante na universidade. E essa é uma de suas fontes de poder. Assim, conforme o diz Foucault (2000), através de

discursos que marcam seus lugares sociais reconhecidos institucionalmente, enquanto sujeitos, saber e poder se articulam.

Entretanto, embora gozem dessa tão propalada autonomia, formalizada em leis que regem as instituições públicas de ensino superior, mecanismos de controle, além do “olhar” da sociedade, foram sendo gerados por poderes políticos externos oficiais, em relação às universidades. Eles é que definem o seu funcionamento, estabelecem parâmetros comuns ao conteúdo de seus programas, aos critérios de contratação de professores e de fixação dos quadros, e assim por diante, como o diz Zabalza (2004, p.76):

As universidades transformaram-se em “objetos de transação política”: os partidos expõem suas concepções em termos de universidade e utilizam-na como arma contra seus competidores (criar novas universidades ou ampliar as já existentes são promessas que dão respaldo político, e os partidos não perdem a oportunidade de fazê-las).

Em um determinado período não muito distante²¹, tendo em vista que o financiamento foi reduzido aos poucos, as universidades viram-se obrigadas a buscá-lo em novas fontes. Obviamente que, para se obter recursos financeiros, é preciso ir para onde o dinheiro está, isto é, às grandes empresas, às entidades financeiras, às fundações, etc.

Assim, a universidade pesquisa e transfere conhecimento para subvencionar os seus gastos. Ela reorientou seu sentido e incorporou uma visão mais pragmática da formação: o interesse é formar para o exercício da profissão e pesquisar assuntos mais rentáveis e melhor aceitos no mercado, e isso teve um grande impacto sobre a missão formativa.

²¹ Atualmente o panorama parece ser outro, pois estão sendo feitos grandes investimentos por parte do poder público, principalmente no que se refere à contratação de novos professores e pessoal administrativo, além de mais incentivo à pesquisa e à qualificação acadêmica, através de bolsas de estudo e pesquisa e do afastamento de um maior número de docentes para fazerem pós-graduação, com ônus para as universidades. Isso está ocorrendo no ensino público, porque, em relação às instituições particulares, quanto menos despesa se tiver, maior será o lucro dessas empresas voltadas para a “exploração”, enquanto negócio, do ramo da educação.

De instituição com uma “missão”²² que ultrapassa os compromissos terrenos imediatos, tornou-se uma instituição para a qual se encomenda um “serviço” que deve resultar na melhor preparação e competitividade da força de trabalho da sociedade à qual pertence.

A autonomia - ou a capacidade que cada instituição tem de decidir o que é melhor para si mesma – está dando lugar ao compromisso coletivo que a instituição assume com o objetivo de uniformizar as decisões adotadas em instâncias superiores às características e às condições próprias dos sujeitos a quem atende. Dessa forma, as universidades passaram do poder máximo de decisão aos níveis intermediários, como o afirma Zabalza (2004, p.78):

Em qualquer caso, democracia e autonomia constituem elementos-chave do patrimônio institucional das universidades; no entanto, do modo como se apresentam atualmente, estas são qualidades muito vulneráveis e não isentas das contradições que acabam afetando o funcionamento global da instituição, já que a autonomia foi se deteriorando progressivamente. Reforçou-se, ao contrário, o substrato de dependência que a universidade mantém com os poderes políticos e econômicos.

As consequências dessa interferência dos poderes políticos e econômicos no âmbito da universidade são sentidas principalmente no ensino médio, que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, deve atuar no sentido de garantir ao estudante a preparação básica não só para o prosseguimento dos estudos, mas também para a inserção no mundo do trabalho.

E não há como negar que no Brasil hoje o currículo do ensino médio esteja sendo conduzido pelos programas cobrados nos vestibulares das universidades públicas mais influentes em uma determinada região. Surgem, desse modo, também, a criação e a implantação de um sem-número de estabelecimentos escolares privados que proporcionam

²² Nesse caso, ironicamente, concebo o sentido de missão como encargo divino, transcendental, contra o qual não se pode se rebelar, insurgir-se, e nem pelo qual se deve esperar contrapartida, reconhecimento.

curios preparatórios, capazes de acompanhar as propostas dessas universidades, os quais oferecem material didático e aulas à luz do que é exigido nessas seleções.

Deduz-se dessa situação que, mesmo seguindo as orientações implícitas nos programas dessas universidades para seus vestibulares, as escolas regulares não estão prontas nem mesmo para preparar seus alunos para esses vestibulares, sendo necessário reforço de cursos extras, especiais e específicos para que se possam alcançar as vagas oferecidas.

Em contrapartida, entretanto, muitas escolas se dizem presas a esses programas sugeridos para o ingresso nas universidades. A escola afirma querer montar um projeto político pedagógico de modo a melhor preparar seus alunos, de acordo com as orientações oficiais, que privilegiam mais o desenvolvimento de competências a serem adquiridas do que a aquisição de conteúdos memorizados, mas esbarram na urgência de dar respostas à sociedade quanto à inclusão de alunos no ensino superior.

E o privilégio dado aos assuntos cobrados nas seleções é confirmado pelo que nos falam alunos ingressantes no curso de Letras, quando lhes foi perguntado em que sentido o que estudaram no ensino médio contribuiu para que passassem no vestibular:

(8)

AI3 – Em todos os sentidos, mesmo com todas as dificuldades, tudo o que eu estudei serviu para que eu ingressasse na universidade.

(9)

AI5 – Me ajudou muito, pois se não tivesse estudado com certeza não teria condições de fazer uma boa prova. Usei os conhecimentos adquiridos para fazer a prova.

(10)

AI6 – Sim, contribui muito, pois o que vimos e o que estávamos vendo foi dado no ensino médio.

(11)

AI9 – Aprendi os gêneros básicos, meu professor sempre priorizava os mais pertinentes em provas de vestibulares.

Esses alunos reconhecem que tudo o que estudaram lhes ajudou, de uma forma ou de outra, para que pudessem ingressar em um curso superior. O que significa dizer que o currículo do ensino médio está diretamente atrelado aos conteúdos a serem explorados nos vestibulares.

Abro aqui um parêntese para, inclusive, discutir mais essa questão, que considero de suma importância em relação à seleção dos conteúdos cobrados no vestibular.

Atualmente, muito se fala no trabalho com os gêneros textuais. Como é lei ter produção textual nos vestibulares, o foco primeiro dessas produções, que antes era nos tipos textuais, volta-se para os gêneros, os quais se apresentam em grande quantidade.

Bezerra (2003) defende que o estudo dos gêneros tem consequência positiva nas aulas de português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Assim, a ênfase na leitura e na produção de textos, a partir do enfoque nos gêneros, caracteriza-se como uma das renovações apregoadas no ensino de nossa língua, embora insuficientemente explicitadas.

Acontece que há gêneros que precisamos ensinar o aluno a ler, e há gêneros que o aluno deve aprender a escrever, principalmente, aqueles que, possivelmente, será convidado a elaborar em algum momento de sua vida.

Algumas universidades, entretanto, têm cobrado, indiscriminadamente, em suas provas os mais diversos gêneros, como, por exemplo, notícia, reportagem, artigo de opinião, anúncio publicitário, crônica, resumo, resenha crítica, abaixo-assinado, os mais diversos tipos de carta e até editorial, entre outros.

A questão é que as escolas não estão, na verdade, ensinando os alunos a escrever com correção, objetividade, clareza e conteúdo; estão, sim, ensinando textos padrões dos mais variados gêneros, mesmo que, em alguns casos, o aluno jamais venha a necessitar escrevê-lo em algum dia de sua vida.

Assim pergunto: por que um aluno preciso aprender a escrever uma receita de bolo ou um manual de instrução? Na verdade, ele precisaria mesmo aprender a ler esse gênero textual. E, assim, como num jogo de “pegadinhas”, as escolas ficam tentando adivinhar qual será o texto que, dentro dos mais exóticos possíveis, tal vestibular, de tal universidade, vai cobrar a cada ano.

Não acredito que esse tipo de abordagem contribua para que os alunos aprendam a escrever. O máximo que ele pode conseguiu é decorar estruturas padrões de alguns textos para que, na hora da prova, possa se sair bem e passar no vestibular. E apenas isso.

Outra questão pertinente a ser tratada aqui se refere à necessidade de se implantar um currículo mais voltado para o desenvolvimento de competências²³ (terminologia bastante em voga atualmente, presente, principalmente, nos mais recentes documentos oficiais sobre educação).

Nessa conjuntura, o Ministério da Educação e Cultura – MEC – “promoveu”, em 2009, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – a exame seletivo através do qual os alunos ingressam nas universidades.

Alvo de muitas críticas, o Novo ENEM, como tem sido denominado, além dessa função atualmente incorporada à de instrumento de avaliação de estudantes, passou também a ser concebido como mecanismo de certificação desse nível de ensino. O que temos é um

²³ Termo já citado anteriormente nesta tese. A conceituação de Perrenoud (1999) está baseada nas teorias de aprendizagem, sobretudo de Piaget. Para ele, competência é “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

conjunto de provas que se prestam a uma série de atribuições de natureza diversa, e isso não nos parece coerente.

A determinação ministerial de dar ao ENEM tanto poder pode significar uma tentativa de fazer com que os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio sejam realmente explicitados e colocados em prática, pois foram lançados há cerca de uma década e parecem estar relegados a um segundo plano. Pode significar também a introdução de mais um artifício capaz de limitar a tão já desvirtuada autonomia da universidade.

Na verdade, parece que nos encontramos em um momento em que é fundamental que ocorram mudanças profundas, tanto na estrutura de ensino na universidade como em sua posição e sentido social.

Precisamos incorporar, em ritmo de marcha forçada, alterações fundamentais nos conteúdos e nas dinâmicas de funcionamento das instituições universitárias, com o objetivo de colocá-las em condições de enfrentar os novos desafios que as forças sociais lhes obrigam a assumir. Há a pressão da globalização e da internacionalização dos estudos e dos pontos de referência.

Se levarmos em conta, por exemplo, os objetivos do PISA, será cobrado à universidade que coloque, no centro de suas discussões, como poderá tornar mais eficiente o estudo desenvolvido em seu meio e como este poderá transcender seus limites até a sociedade e atingir de maneira positiva os outros níveis de ensino. É uma questão de ação e reação, de cobrança de um retorno possível daquilo que o poder público investe no ensino superior.

Outro fator a ser levado em consideração é que, como as universidades públicas têm um custo elevado e, além disso, parecem ser lentas em responder às novas demandas do mercado de trabalho, têm surgido agências e instituições privadas muito mais ágeis,

oferecendo praticamente os mesmos serviços, mas de uma maneira melhor adaptada à realidade e mais acessível em termo de custo.

Dessa forma, há impacto nas exigências aos professores universitários, como a ampliação das funções tradicionais, a urgência de maiores esforços no planejamento, nos projetos e na elaboração de propostas docentes inovadoras.

Urge a necessidade de se repensar as metodologias de ensino que são apresentadas aos estudantes e o uso de materiais e de recursos didáticos colocados à disposição deles, a fim de que lhes sejam facilitados a aprendizagem e a incorporação de novas experiências.

Seria interessante, também, que os próprios alunos pudessem optar por níveis de aprofundamento na disciplina, de acordo com sua motivação e com sua orientação pessoal. Fica, assim, evidente que a docência universitária precisa de uma série de atividades antes e depois da aula que garantam seu sentido didático.

Dessa forma, em seu plano de atuação, a universidade enfrenta grandes desafios, como adaptar-se às atuais demandas do mercado de trabalho, situar-se em um novo contexto de competitividade social, melhorar a administração financeira em relação aos investimentos públicos, incorporar novas tecnologias, organizar-se como força motriz do desenvolvimento da região a que pertence e mover-se em um cenário novo, globalizado, de formação e de emprego, adaptando a ele suas próprias estratégias formativas.

A universidade do Século XXI tem de ser pensada e tem de atuar a partir de perspectivas muito diferentes e muito mais abertas às novas dinâmicas da globalização e de uma formação continuada, permanente.

É por essa razão que Machado (2002) afirma ser cada vez mais importante se obter um diploma de um curso superior e cada vez é menos importante qual seja esse diploma.

Como, de uma maneira ou de outra, é preciso colocar nas aulas milhares de estudantes, até mesmo os cursos e as universidades com conceito abaixo da média veem suas previsões de

candidatos ultrapassadas. A palavra de ordem é: se a educação superior constitui um bem social e se a formação especializada constitui um valor econômico necessário, é preciso abrir a instituição a todas as camadas sociais.

Esse fenômeno tem provocado efeitos cruciais na atual situação, como a chegada de grupos de estudantes cada vez mais heterogêneos quanto à capacidade intelectual, à preparação acadêmica, à motivação, às expectativas, aos recursos financeiros, à diversificação das idades, assim como a presença, nos cursos, de indivíduos que já estão no mercado de trabalho.

Ocorre, também, a necessidade de se contratar, de forma também massiva, mais professores para atender à avalanche de novos estudantes, e o surgimento de sutis diferenças em relação ao status dos diversos cursos e das instituições onde eles são oferecidos.

Assim, o que se constata é que houve muitas alterações no sentido social da educação superior durante esses últimos anos, como o bem coloca Zabalza (2004, p. 22):

Da massificação e progressiva heterogeneidade dos estudantes até a redução de investimentos; da nova cultura da qualidade a novos estudos e a novas orientações na formação (fundamentalmente a passagem de uma orientação centrada no ensino para uma orientação centrada na aprendizagem), incluindo a importante incorporação das novas tecnologias e do ensino a distância.

Configura-se, nesse contexto, uma nova ordem no que diz respeito ao ingresso ao ensino superior: é preciso que mais pessoas tenham acesso à universidade, e em todos os recantos do país, como fator primordial para que se atinja, e se possa manter, um patamar econômico considerável diante de outros países considerados potências mundiais.

E o governo tem viabilizado políticas públicas voltadas para esse fim, como o PROUNI²⁴, a implantação da Universidade Aberta²⁵ e o REUNI²⁶, entre outras iniciativas, possibilitando ao aluno sua permanência, até a conclusão, no curso que escolheu fazer.

3.3 Universidade e formação: a que será que se destinam?

Grosso modo, a universidade deve combinar docência, pesquisa (não apenas no sentido de transmitir ciência, mas de criá-la) e extensão, já que deve fazê-lo sempre em contato com o meio social, econômico e profissional com cuja melhoria cabe colaborar.

Há uma forte orientação profissionalizante da educação superior, o que significa dar preferência à aplicação dos saberes e não a sua mera acumulação ou seu mero desenvolvimento teórico.

Os jovens sabem que é difícil para eles encontrar uma ocupação profissional digna se não atingirem um bom nível de instrução. Entretanto, a missão formativa da universidade não pode ser reduzida à ideia de simplesmente instruir; isso seria muito pouco, até porque a instrução seria um processo mais mecânico, no qual se buscam aprendizagens uniformes, por meio de práticas repetidas.

²⁴ O ProUni - Programa Universidade para Todos - tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa. (Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br>. Acesso em: 2 abr 2010.)

²⁵ A Universidade Aberta do Brasil, instituída pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. (Disponível em: <http://uab.capes.gov.br>. Acesso em: 2 abr 2010.)

²⁶ O Reuni - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. (Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br>. Acesso em: 2 abr 2010.)

O sentido de formação de que se fala aqui é ligado à concepção que se tem de educação, a qual se apresenta como um processo mais geral, menos padronizado e mais diversificado, a atingir a dimensão pessoal dos indivíduos, isto é, a educação

[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (LDB, 1996, Art. 1º.)

Essa visão de educação defendida pela LDB é bem mais abrangente do que a visão mercadológica que tem sido priorizada nas universidades, quando abraçam, como uma das suas principais funções, preparar profissionais para o mercado de trabalho. O discurso oficial se mostra dúbio na medida em que defende uma posição, mas cobra uma postura diversa das instituições de ensino superior.

Em todo caso, nessa conjuntura, a problemática da formação se nos aparece como algo constante e fundamental no projeto da dinâmica social e profissional do nosso meio.

Em sua acepção mais habitual, formação remete a um processo de preparação, às vezes genérico, às vezes mais especializado, com a intenção de capacitar os indivíduos para a realização de certas atividades. Ela é definida mais pelo que oferta, ou pelo tipo de produto externo que se quer obter, do que pelo efeito real que exercerá sobre as pessoas que se beneficiam dela.

Nessa perspectiva, a ideia de formação pode ficar seriamente empobrecida se seu sentido se reduzir à simples aquisição de uma informação nova ou ao desenvolvimento de uma nova habilidade.

Essa tentativa de simplificar o papel da formação traz o risco de mecanizá-la, reduzindo-a a um método puramente instrumental e adaptativo. É como se formar fosse sinônimo de modelar, conformar.

Na realidade, a importância da formação deriva de sua necessária vinculação ao crescimento e ao aperfeiçoamento dos sujeitos, aperfeiçoamento que tem de ser entendido em um sentido amplo, global: crescer como pessoa.

Diante disso, Zabalza (2004, p. 39) pergunta:

Qual seria o sentido de sermos profissionais cada vez mais informados e competentes se isso, ao mesmo tempo, não nos aperfeiçoasse como pessoa? É necessário insistir, pois, que a formação deve servir para qualificar as pessoas enquanto pessoas.

Desse modo, por formação entendamos cada uma das vertentes do processo educativo a serem desenvolvidas para o aprimoramento do ser humano, integrando sempre novas possibilidades de crescimento pessoal, novos conhecimentos, novas habilidades, instaurando-se atitudes e valores que enriqueçam experiências.

Uma recente concepção de formação, a qual vincula a universidade tanto ao desenvolvimento profissional como ao desenvolvimento pessoal, está muito perto da visão assumida e defendida pela UNESCO sobre a formação para o Século XXI²⁷. Essa nova formulação conceptual está pautada em importantes metas educativas a serem alcançadas, que seriam: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser; e aprender a conviver.

O desafiador é, entretanto, saber traduzir essas ideias em um projeto formativo adequado às peculiaridades de nossa instituição universitária e ao curso em que cada estudante se gradua.

²⁷Referência ao relatório feito para a UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. O Relatório está publicado em forma de livro no Brasil, com o título Educação: Um Tesouro a Descobrir (UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1999). Nesse livro, a discussão dos "quatro pilares" ocupa todo o quarto capítulo, que vai da página 89 à página 102.

Um dos rumos a seguir tem sido vincular a formação universitária ao desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes, que passam a assumir atitudes contestatórias, inquisitivas que, de certa forma, valorizam a autonomia e a capacidade de tomar decisões e de assumir compromissos. Essa independência intelectual passa a ser marca de maturidade e sempre foi um valor que faz parte dos anseios da comunidade universitária.

Em suma, a ação universitária deve procurar garantir aos estudantes uma oferta formativa que considere a dinâmica geral do desenvolvimento pessoal, o aprimoramento dos conhecimentos e das capacidades dos indivíduos e que faça referência ao mercado de trabalho.

Por isso, um dos enfoques a serem adotados em relação à formação diz respeito à necessidade de vinculá-la a todo o ciclo vital das pessoas. Reforça-se, assim, a ideia de que a formação deve transcender a etapa escolar e os conteúdos convencionais de formação acadêmica, e deve se constituir em um processo intimamente ligado à realização pessoal e profissional das pessoas.

A manutenção da competitividade comercial torna necessária uma constante readequação das competências profissionais dos trabalhadores, e isso exige um esforço real de todos no que diz respeito à criação de sistemas de atualização permanentes.

Em contrapartida, esse florescimento da cultura da formação contínua e sua extensão a todas as áreas de trabalho e pesquisa ocasionaram uma progressiva vulnerabilidade do próprio sentido de formação.

A formação contínua transformou-se, então, em um processo necessário e irreversível. No entanto, ela não deve ser entendida como um slogan vinculado ao neoliberalismo industrial, orientada para manter a pressão adaptativa sobre os futuros profissionais, a fim de garantir-lhes melhores níveis de competitividade nos empregos. Deve ser vista, sim, como uma possibilidade de ser capaz de “desconstruir” antigos princípios e velhas práticas,

apresentando propostas alternativas, o que sempre caracterizou a essência do espaço universitário.

É preciso questionar a tendência de se considerar os conhecimentos como algo estável e próprio da universidade, o que constitui obstáculo para a incorporação da escola superior a um contexto mais amplo. Definir a aprendizagem e a formação como tarefa que se prolonga por toda a vida permite perceber que não é preciso ensinar tudo o que se pode ensinar em cada disciplina; já não é preciso ensinar tudo no curto período de um curso.

A principal preocupação deve ser assentar as bases necessárias para que o aluno possa continuar se aprofundando nesse âmbito científico, quando deixar a universidade e começar a fazer parte do mundo profissional.

Para isso, o currículo escolar deve reforçar os modelos interdisciplinares e os sistemas criativos, incorporar as novas tecnologias e aplicar métodos de aprendizagens que conduzam ao trabalho ativo e autônomo. Assim, conforme Zabalza (2004, p.64):

O trabalho compartilhado, o intercâmbio de experiências, o estabelecimento de módulos curriculares homologáveis, a preparação de intercâmbios, entre outros fatores, são caminhos que se abrem e que ainda estão, em sua maior parte, inexplorados.

Ou seja: é preciso que a ação formativa conquiste novas relações com o mundo fora da universidade, de maneira que novos agentes sociais que até o momento estiveram alheios ao processo sejam nele envolvidos.

A posição e a missão da universidade, nesse contexto, adquirem uma orientação bem diferente, já que ela passa a ser menos autossuficiente, mais preocupada em consolidar as bases do conhecimento, do que em desenvolvê-lo por completo, e mais comprometida com o desenvolvimento das possibilidades reais de cada sujeito, do que em levar até o fim um processo seletivo do qual só seguem adiante os mais capacitados ou os melhores adaptados.

Outra grande meta do desenvolvimento institucional situa-se no âmbito da colaboração e do trabalho dos professores em equipe. A cultura de cooperação opõe-se à cultura do individualismo, tão predominantemente valorizada na maior parte das instituições universitárias.

É claro que não é fácil romper com a tradição de se fundamentar o trabalho do professor numa ação individual. Muitos professores não querem admitir que podem aprender uns com os outros, porque não se dispõem a reconhecer, reciprocamente, a competência uns dos outros; e quando o fazem, em relação a si mesmos, logo suscitam a suspeita de estar querendo se destacar. Os próprios estabelecimentos de ensino não têm nenhuma experiência quando se trata de partilhar saberes.

Mas, a noção de colaboração pode e deve ser aplicada, não apenas ao desenvolvimento das turmas ou das atividades docentes, como também em prol de todo o funcionamento da instituição.

Outra estratégia pedagógica implantada em muitas universidades é conceber a reflexão como cultura, já que a capacidade reflexiva e crítica sempre foi um dos sinais de distinção do intelectual.

A reflexão transformou-se em mola mestra onipresente em qualquer referência à formação; todavia, o problema está na operacionalização que se fez desse enfoque no desenvolvimento institucional.

Uma cultura reflexiva contraria uma cultura da rotina e da opacidade, a qual permite que as coisas sigam seu curso natural devido à inércia. Assim, supõe-se que necessitamos de dados reais e de mecanismos que possam nos permitir passar da teoria à prática.

Por isso, a cultura da reflexão só é eficaz quando ocorre simultaneamente a reflexão da avaliação, conforme diz Zabalza (2004, p.91):

O ato da reflexão exige analisar e avaliar coletivamente os diversos fatores de uma situação, dos quais previamente obtivemos informações adequadas, com o objetivo de poder fazer os ajustes ou de tomar iniciativas seletivas ao desenvolvimento que sejam convenientes.

Como qualquer organização, as universidades, apesar de sua complexidade, “aprendem”, tendo em vista que podem incorporar novos dispositivos para enfrentar demandas atuais, ajustam suas práticas, desenvolvem processos de “adaptação” interna e externa, e assim por diante.

A escola aprende quando a postura do prático reflexivo torna-se corriqueira, quando a análise das práticas e dos funcionamentos está na origem de todo ajuste. (THURLER, 2002, P. 83)

Essa ideia de “aprendizagem” situa-se frente à possibilidade de que as organizações aprimorem seu funcionamento, a gestão de seus recursos, a forma como definem suas funções e as adequações às novas demandas e o tipo de relações que mantêm.

A aprendizagem, ou mudança institucional, requer a mudança nas convicções e nas práticas dos sujeitos; porém, para que aconteça, exige-se do contexto de aprendizagem colaborativa - na qual as trocas são motivadas - os ajustes progressivos das percepções e das ideias dos sujeitos que participam dele.

Não funcionam as “mudanças por decreto”, nem aquelas que se pretendem realizar de uma forma rápida, sem dar tempo para que as mentalidades mudem. O erro fundamental, nesse caso, deriva de uma aprendizagem que é assimilada desde muito cedo na vida: a necessidade de se evitar situações embaraçosas e ameaçadoras, com o objetivo de que as pessoas se sintam bem. Dessa aprendizagem, ligada ao instinto de preservação, originam-se muitos comportamentos defensivos, como omitir a verdade, se ela for incômoda, por exemplo.

Discutir a universidade e refletir sobre o trabalho que é feito nela constitui um processo imprescindível para melhorar o nível de conhecimento sobre o aluno e sobre o compromisso que todos devem ter com a qualidade da educação oferecida.

Dessa forma, é preciso, urgentemente, que se desenvolva uma nova consciência acadêmica, voltada para o social, sobre o direito que todos têm a uma boa formação, ponto fundamental da missão universitária.

3.4 A universidade e os cursos de Letras: a formação de professores de Língua Portuguesa

Nesta seção, vamos percorrer alguns dos preceitos oficiais que orientam os cursos Letras de um modo geral, através de uma breve passagem por suas Diretrizes Curriculares, doravante DCL, no sentido de situar o curso dentre os ditames legais que orientam o ensino superior no Brasil. Vamos pontuar e/ou confrontar esse dizer, quando se fizer necessário, com algumas falas retiradas do nosso corpus.

A proposta das DCL afirma que é preciso se ter consciência dos grandes desafios a serem enfrentados pelo ensino superior, tendo em vista as grandes transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, principalmente no que diz respeito ao mercado de trabalho e às condições do exercício profissional. Por isso, a universidade não pode ser concebida apenas como produtora e detentora do saber, mas deve se voltar para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade.

O documento ressalta, no entanto, que a universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. “Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos”.

Para que isso possa ocorrer, o conceito de currículo, que, grosso modo, é definido como todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso, precisa ser ampliado.

Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. (Parecer CNE/CES 492/2001)

Assim, o currículo a ser implementado deve levar em consideração não só os conteúdos específicos da área, mas também o que se busca alcançar com seu ensino e como pode ser aplicado. Deve, da mesma forma, ter um caráter flexível e contemplar a diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno, respeitando sua formação anterior e se colocando em consonância com os interesses e as expectativas dele em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão.

Essa flexibilidade proposta requer o desdobramento do professor no lugar social de orientador, o qual deve responder não só pelo ensino dos conteúdos, mas também pela qualidade da formação que promove, conforme o coloca Tardif (2007, p. 45):

O saber que o educador deve transmitir deixa de ser o centro de gravidade do ato pedagógico; é o educando, a criança, essencialmente, que se torna o modelo e o princípio da aprendizagem. De forma um pouco caricatural, poder-se-ia dizer que o ato de aprender se torna mais importante que o fato de saber.

Nesse caso, o professor não é mais aquele que detém o saber institucionalizado e inquestionável. A função que precisa aprender a exercer, e pela qual será reconhecido, nesse novo tempo, na educação que se pretende agora, exige que ele se posicione como mediador; como aquele que escolhe, organiza, acompanha e direciona a aprendizagem, mas não é o centro das atenções e nem a fonte do saber.

O aluno, para quem as atenções se voltam, é convidado, por sua vez, a construir seu conhecimento, buscando desenvolver estratégias que possam ser utilizadas, processadas e transformadas em algo significativo, útil e aplicável. A questão principal não é mais o que se aprende, mas, principalmente, para que serve e como será aplicado o que se aprendeu.

A possibilidade de se conceber um currículo pautado nessa flexibilidade e heterogeneidade de que se fala certamente buscará respaldo nos saberes outros do professor, que, há de se dizer, não são apenas aqueles aprendidos nos bancos da própria universidade.

O saber a ser exigido do professor nessa nova conjuntura estará, de certo modo, conforme Tardif (2007, p.19), “na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, etc.”.

Essa mudança de paradigma nos leva a pressupor que nenhum curso de formação inicial para o magistério vai permitir aos professores que forma a possibilidade de estar atualizado até sua aposentadoria. As sucessivas reformas educacionais e o aparato dos novos conhecimentos advindos das pesquisas e do avanço da tecnologia estarão sempre a exigir renovação na maneira de se conceber os objetos de ensino/aprendizagem. Daí a necessidade de se pensar uma formação que seja continuada, tanto para se ensinar, quanto para se aprender.

Desse modo, de acordo com Tardif (2007, p. 43-44), para o professor, saber alguma coisa não é mais suficiente, pois é preciso também saber ensinar. Para o aluno, por sua vez, aprender um conteúdo não é mais o que basta; é preciso que esse saber possa ser proveitoso de alguma forma. Assim, os professores assistem a uma mudança na natureza de sua tarefa de mestre: “ela se desloca dos saberes para os procedimentos de transmissão dos saberes”.

Dessa maneira, o discurso das Diretrizes que ora citamos defende que o objetivo de um curso de Letras é

[...] formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. (CES 492/2001)

Nessa concepção, são ressaltadas competências e habilidades que promovam, primordialmente, o domínio do uso da língua portuguesa, de forma a que se possa refletir sobre ela, em seu papel de instrumento de interação, quer no plano da oralidade, quer no âmbito da escrita, que medeia as relações entre os sujeitos e o lugar social que ocupam.

Com um ideal de currículo que possa ser organizado nesses termos, certamente, o curso formará um profissional de Letras capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso das novas tecnologias e de compreender sua formação como um processo contínuo, autônomo e permanente. Resta saber se as universidades estão preparadas para essa mudança de perspectiva.

E como será que essas questões são perceptíveis em uma situação real em uma graduação?

Ao elencar alguns dos pontos positivos do curso de Letras da UEPB, alunos concluintes fizeram comentários sobre seu funcionamento. Eis algumas das colocações:

(12)

AC6 – Para mim, um dos pontos muito positivos foi que eu pude amadurecer um pouco mais, hoje tenho uma nova visão do mundo e novas perspectivas para a educação.

(13)

AC7 – Acho positivo saber que muitas coisas que são ensinadas no ensino médio e fundamental ainda distorcem muito nossa língua. É complicado você aprender de uma forma e na universidade enxergar a realidade. Isso desperta não só em mim, mas nos outros a vontade de fazer diferente.

(14)

AC8 – Ter uma nova visão sobre a língua portuguesa, tanto escrita, quanto falada.

(15)

AC11 – *Muita coisa, como a convivência com os alunos e professores e o contato com uma realidade totalmente diferente da minha, desenvolvimento de um melhor senso crítico e uma nova visão diversificada em relação à sociedade e, principalmente, ao meio social e político.*

(16)

AC15 – *Descobrir que o curso de Letras não era tão simples e que os conteúdos fugiam muitas vezes ao que imaginava. Por exemplo: pensei que fosse aprender regrinhas básicas de português. Outra positividade foi aprimorar o gosto pela leitura e admitir que nossa língua é bastante complicada, mas prazerosa poeticamente.*

Esses exemplos ratificam alguns dos postulados defendidos pelas DCL. Os alunos reconhecem mudanças provocadas em seu modo de pensar e agir sobre o ensino de língua portuguesa que até então conheciam e reconhecem a heterogeneidade que permeia o ambiente acadêmico, inclusive, no sentido de perceber que há uma concepção política no modo de conceber o que se aprende e de atuar em sociedade.

Ao colocar que as discussões envidadas na universidade lhes trouxeram contribuições, como passar a ter uma visão mais crítica sobre o ensino básico, sobre a língua, falada ou escrita, por exemplo, mostra que é possível se propor uma maneira diferente e mais significativa de fazer educação.

Nesse contexto, o mais louvável é perceber o desejo que alguns alunos têm de mudar o que está posto e fazer diferente (*“novas perspectivas para a educação” e “vontade de fazer diferente”*).

O questionável, entretanto, é que essas orientações, por algum motivo, vão se perdendo ao longo do curso e terminam por não ser colocadas em prática, na medida certa, esbarrando, em algum lugar, nas dificuldades que as mudanças sempre suscitam. E o que era encantamento com a nova abordagem não é levado por todos para as salas de aula em que muitos dos que se formam ali irão atuar. E isso é possível constatar nos enunciados citados abaixo:

(17)

AC5 – Receber uma gama de teorias durante curso que não será utilizada na prática profissional.

(18)

AC15 – Saber que não saio um professor “formado”, e sim mais um peregrino da língua, a descobrir diferenças enormes entre os iguais. O mundo escolar é assustador e na prática a teoria é outra que precisa ser adaptada.

Essas reflexões constataam o distanciamento entre o que prega a teoria, nos ensinamentos da universidade, e o que fará realmente parte da prática em sala de aula. Particularmente, os alunos aprendem aquilo que pode configurar uma transformação pessoal; e isso parece não ser matéria a ensinar, mas a aprender.

Ao colocar, ironicamente, a palavra “formado” entre aspas, AC15 reconhece as limitações de sua formação acadêmica, assumindo para si a árdua tarefa de aplicar didaticamente o que aprendeu. Para ele, sair da universidade na condição de “peregrino da língua” revela a fragilidade do que supostamente aprendeu, já que, provavelmente, não vai aplicar. O que aprendeu, em sua concepção, não foi suficiente para enfrentar o mundo escolar “assustador”.

Quanto aos conteúdos a serem desenvolvidos nos cursos de Letras, as Diretrizes Curriculares sinalizam que:

Os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. (CES 492/2001)

Ao colocar língua e literatura como práticas sociais, e não como algo de que apenas se possa falar, institui-se, assim, um ensino significativo, que viabiliza os usos da língua, em benefício da interação social, estabelecendo a compreensão de que a literatura deve integrar-

se à área de leitura, por ser “representação simbólica de experiências humanas e do imaginário, na construção do patrimônio cultural”. (PCNEM, 1998)

Cabe aqui, no entanto, uma questão que precisa ser levada em consideração. Muitas vezes há dúvidas quanto ao conteúdo de ensino nos cursos de Letras. Os professores convivem com o conflito de ter que decidir se devem preparar seus profissionais ministrando conteúdos profundos e complexos, ditos científicos, que envolvam o estudo da língua e da literatura (saberes a aprender), em uma visão crítica, ou se devem refletir sobre os conteúdos que serão objetos de ensino no ensino básico (saberes a ensinar), por exemplo, já no sentido de se possibilitar transposições didáticas.

Quanto a isso, muitos alunos entram no curso de Letras na perspectiva de que vão conhecer, a fundo, todos os mecanismos que envolvem a língua portuguesa, com suas regras e exceções, numa visão que coloca a gramática tradicional no centro das atenções e seu conhecimento como finalidade do processo de ensino-aprendizagem:

(19)

AI2 – Espero aprender mais sobre a nossa língua e as regras que lhe pertence. Aperfeiçoar minha capacidade linguística e gramatical, etc.

(20)

AI4 – Ter um domínio melhor tanto da gramática quanto da fala da língua que escolhi para aprender a lecionar.

Ao dizer que espera aprender mais, AI2 supõe que o curso de Letras seja tão-somente uma continuação do ensino básico, onde o ensino das regras gramaticais é o centro das atenções.

A noção de busca da perfeição, impregnada no discurso pedagógico que defende a língua culta como correta e passível de conferir prestígio a quem a domina, aparece no

discurso de AI4, que contrapõe “gramática” à fala, como se uma não tivesse a ver uma com a outra.

Essa expectativa se dá porque é esse conteúdo que é privilegiado e que predomina no ensino médio, como podemos atestar a partir do discurso dos alunos ingressantes, os quais acabaram de concluir esse nível de ensino, quando perguntamos sobre o que mais lhes foi ensinado:

(21)

AI1 – Acho que foi o que mais aprendi no ensino médio, foram muitas regras de concordância, regência, sintaxe, classes gramaticais etc.

(22)

AI12 – Algumas regras de acentuação, morfologia, sintaxe, etc.

(23)

AI13 – Regras e mais regras que se tornam importantes e ao mesmo tempo desnecessárias.

A palavra regra é uma constante nos enunciados, o que denuncia a presença de um ensino prescritivo em que a reflexão certamente não tem lugar. É o ensino centrado muito mais em nomenclatura que tenta enquadrar a língua como algo estático, tangível, em que não se leva em consideração sua dinamicidade e heterogeneidade constitutiva.

Em contrapartida, ao dizer que as regras se tornam importantes e ao mesmo tempo desnecessárias, AI13 revela o paradoxo das inconsistências de um ensino que privilegia a superficialidade de um ensino da língua cuja finalidade é falar sobre ela muito mais do que usá-la eficientemente enquanto instrumento de interação social, ensino de um conteúdo que se

decora e que é cobrado em provas, quase sempre de múltiplas escolhas, mas que, no fundo, caracterizam uma abordagem superficial.

Entretanto, ao chegarem ao momento de conclusão do curso de Letras, o discurso muda, e os estudantes passam a ter uma visão mais reflexiva em relação ao objetivo do ensino de língua portuguesa, como nesse exemplo retirado das entrevistas dos alunos concluintes sobre o que aprenderam no curso de Letras:

(24)

AC2 – Debater a multifuncionalidade e diversidade da língua, focando desmistificar os paradigmas rígidos da gramática normativa, usando para isso os seus próprios clichês e inconsistências.

Nessa perspectiva, assume-se uma postura crítica diante do ensino tradicional de língua portuguesa. AC2 reconhece que a língua não é uniforme e que nem a gramática normativa é a única forma de explicar e de fazer entender o seu (da língua) funcionamento.

Dizer que o curso de Letras o ajudou a debater criticamente as questões que envolvem o aprendizado de língua portuguesa está, em certa medida, em consonância com o que propõem as DCL, quando especificam, como competência fundamental a ser desenvolvida no curso, a reflexão “analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico”. (CES 492/2001)

Essa posição para alguns, é, contudo, imperdoável, por fugir à tradição do ensino a que foi submetido no ensino básico, como se percebe em:

(25)

AE1 - A falta de uma disciplina que aprofundasse o estudo sobre a gramática. Não se enfatiza o estudo do conteúdo gramatical e por essa razão os alunos se sentem inseguros para trabalhar o ensino de gramática nas escolas.

(26)

AE4 - A questão gramatical, de onde esperava mais.

Nesse caso, a reflexão não foi capaz de demover alguns alunos da concepção que eles tinham do que deveria ser o ensino de língua portuguesa no curso de Letras. Talvez até reconheçam a importância dessa nova visão de ensino do português mais reflexivo e centrado na interação, no dialogismo. Entretanto, é o ensino tradicional, focado na gramática normativa, que será, principalmente, objeto de ensino na educação básica.

Pelo que os alunos colocam como sendo foco de discussões e reflexões no curso de Letras, percebe-se, claramente, a presença de críticas às concepções trabalhadas no ensino médio, que visa a, primordialmente, desmistificar o lugar assumido, por exemplo, pelo ensino da gramática.

Não se consegue, entretanto, a construção de um plano efetivo de ação para que um novo conteúdo de ensino seja colocado em prática. As próprias ementas do curso não viabilizam as mudanças que se preconizam nas salas de aula de muitos cursos de Letras. Ou seja: abomina-se o ensino prescritivo da gramática, fala-se em reflexão e mudança, mas não se constrói um referencial teórico que possa ser posto em prática dando conta das incoerências do ensino de até então.

Mesmo que haja uma diferença entre o que a escola de ensino médio prioriza em seu currículo e o que é evidenciado no curso de Letras, ao se chegar à sala de aula, um impasse se dá: muitos alunos concluintes percebem que estão despreparados para planejar, ensinar e avaliar, tarefas que passam a ser exigidas deles, enquanto professores, como se pode perceber em

(27)

***AE-S/S1** – O aspecto mais negativo no Curso de Letras foi o distanciamento entre os assuntos da maioria das disciplinas estudadas e os assuntos que precisaríamos repassar para os alunos em sala de aula.*

Dessa forma, evidencia-se um curso voltado para as teorias que envolvem e discutem o ensino de língua portuguesa, sem, contudo, se definir programas e estratégias capazes de colocá-las em prática.

Vale lembrar que as instituições de ensino superior têm autonomia para organizar seus currículos e as DCL apenas recomendam que neles se devam incluir o estabelecimento de disciplinas que possam preparar o profissional a ser inserido no campo de trabalho educacional.

O descompasso se dá quando disciplinas que trabalham conteúdos mais atuais, resultado de pesquisas e reflexões recentes, demoram a ser incorporadas no currículo e, quando são contempladas, o são a título de opção, não contemplando todos os alunos.

(28)

***P1** - O curso não acompanha as pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação em linguística.*

Ou seja: muito do que a própria universidade pesquisa no âmbito do ensino-aprendizagem, através de seus programas de pós-graduação, demora a ser discutido nos cursos de graduação. E o que poderia fazer mudar muito do que “emperra” os resultados da educação no Brasil vai se fragmentando e, muitas vezes, se perdendo ou se desvirtuando.

Enfim, presume-se, ainda, que os cursos de Letras devam ter estruturas flexíveis que facultem aos futuros profissionais opções de conhecimento e de atuação, já que muitos não serão apenas professores, podendo atuar como pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outros, sempre promovendo discussões em torno do que a sociedade espera dela, enquanto formadora de profissionais especializados.

Espera-se também da academia que sejam criadas oportunidades para o desenvolvimento de habilidades imprescindíveis para se atingir a competência no desempenho profissional, dando prioridades a uma abordagem pedagógica centrada na autonomia do aluno.

Eis, pois, alguns dos postulados oficiais e uma visão panorâmica do que pensam os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do curso de Letras.

4º CAPÍTULO

4. Dos discursos sobre a teoria e a prática na formação de professores de Língua Portuguesa no curso de Letras

Quando os professores passam a refletir sobre suas práticas, tornam-se “pesquisadores” no interior de sua prática.

Philippe Perrenoud

Muitos são os paradigmas da formação de professores – como procedimento clínico, prática reflexiva, orientação para as competências, articulação teoria-prática, parceria com o campo e os estabelecimentos de ensino, entre outros – que estão atualmente no centro das discussões sobre educação, tanto na escola básica quanto nas universidades.

E, nesse contexto, muito se tem debatido sobre a relação possível entre teoria e prática em todas as atividades que envolvem ensino e aprendizagem. Perguntas do tipo: é possível aprender na prática sem a sistematização de uma teoria como suporte? É só na prática que o conhecimento teórico se realiza? É concebível teorizar a prática, ao descrever-lhe os princípios e os procedimentos? Em que medida uma pode depender ou estar independente da outra?

Perrenoud (2002) defende que, na verdade, é preciso combater essa dicotomia, ao afirmar que a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, bem como reflexiva, crítica e criadora de identidade. Assim, é preciso entender que uma boa formação deve acontecer em toda parte, quer nas aulas, quer em campo. Desse modo, a reflexão prática torna-se palavra de ordem dos estudos sobre a formação do professor, na pesquisa educativa e nos documentos oficiais.

Mas, como conduzir um processo de formação nesses termos, em que teoria e prática se complementem e se façam presentes em uma justa medida?

O fato é que, segundo Tardif (2007), educadores e pesquisadores tornaram-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si. A evolução das instituições universitárias, com já dito anteriormente, caminha em direção a uma crescente separação das missões de pesquisa e de ensino.

Parece ser mais simples que alguns desenvolvam saberes teóricos e metodológicos, sem se perguntar se são pertinentes e podem ser mobilizados em campo, enquanto outros se iniciam na profissão sem indagar se o que mostram ou defendem está de acordo com saberes científicos²⁸ recebidos.

Na verdade, todos os formadores, de acordo com Perrenoud (2002), deveriam se sentir igualmente responsáveis pela articulação teoria-prática e trabalhar por ela, como também deveriam ter a sensação de contribuir para a construção dos mesmos saberes e competências.

Muitas são as críticas dirigidas às pesquisas na área da educação, como, por exemplo, que estão longe demais das práticas concretas dos professores e que têm pouco ou nenhum impacto no dia a dia dos educadores, pois são formuladas numa linguagem²⁹ e em função de problemas que não possuem nenhuma pertinência e utilidade para quem ensina e para os que aprendem.

Os professores da escola básica, por sua vez, ocupam uma posição estratégica, porém socialmente desvalorizada, entre os grupos em que atuam, de uma maneira ou de outra, no âmbito dos saberes. Eles se incorporam efetivamente à prática docente, sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela.

²⁸ Segundo Albuquerque (2006), por saber científico, entenda-se o saber produzido nas academias, instituições de produção acadêmica e que é apresentado à comunidade científica, através de artigos, teses, livros especializados e relatórios.

²⁹ Soares (1996) já cobrava, à época, dos acadêmicos, maior socialização das pesquisas científicas que tivessem como interlocutores não os pares da academia, mas aqueles que militavam nas salas de aula do ensino básico.

Como o diz Tardif (2007, p.40), a relação que mantêm com os saberes científicos é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, “mas não de produtores de um saber que poderia impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática”.

Nesse sentido, os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente, pois aparecem como conteúdos determinados, originários da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes incorporados à prática, através das disciplinas, programas escolares e matérias a serem transmitidos, mas não provêm deles.

Zabala (1998), propondo uma discussão sobre esse tema, indaga se os professores hoje têm referenciais teóricos validados na prática que tanto podem descrevê-la como também explicá-la, inclusive, ajudando a que se compreendam os processos que se produzem nela.

Para ele, a resposta é certamente positiva, mas com a ressalva de que não existem marcos teóricos tão fiéis. Na verdade, o problema não consiste em se temos ou não suficientes conhecimentos teóricos; a questão é se para desenvolver a docência é necessário dispor de modelos e marcos interpretativos. Na sala de aula, por exemplo, acontecem muitas coisas ao mesmo tempo, o que faz com que se considere difícil, quando não impossível, a tentativa de encontrar referências ou modelos para racionalizar a prática educativa.

Zabala (1998), assim como Shön (2000), propõe uma atuação profissional baseada no pensamento prático, mas com capacidade reflexiva. Ele sustenta que o conhecimento que temos hoje em dia é suficiente, ao menos, para determinar que existem atuações, formas de intervenção, relações professor-aluno, materiais curriculares, instrumentos de avaliação, etc., que não são apropriados para o que pretendem.

Dessa forma, Zabala (1998) assevera que são os meios teóricos que irão contribuir para uma verdadeira prática reflexiva, na medida em que fundamentam a prática dando pistas

acerca da seleção de possíveis alternativas de mudanças. Os aportes teóricos, extraídos do estudo empírico e da determinação ideológica, permitirão facilitar o processo ensino-aprendizagem concretizado na prática.

Por outro lado, em contrapartida, muitas vezes as condições de produção em que se desenvolvem as atividades educativas, como os espaços e a estrutura da escola, as características dos alunos, as pressões sociais, os recursos disponíveis, a trajetória profissional dos professores e as ajudas externas são condicionantes que incidem na aula de tal maneira que dificultam a realização de objetivos estabelecidos no modelo teórico.

Talvez muitas reformas de ensino fracassem, porque, na área de educação, não se tem medido suficientemente o desvio enorme entre o que é prescrito e o que é viável nas condições efetivas do trabalho docente. Assim, entende-se que é urgente criar as bases para uma transposição didática a partir das práticas efetivas de um grande número de professores, respeitando a diversidade de condições de exercício da profissão.

A prática profissional não pode ser concebida como um simples ambiente de aplicação de teorias elaboradas fora dela, nos centros de pesquisas ou em laboratórios. Nesse sentido, a formação dos professores precisa ser redirecionada para a prática e, por conseguinte, para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores. E, nesse sentido, os saberes devem ser concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas.

Esse modelo, teorizado por Tardif (2007, p. 286), comporta a implantação de novos dispositivos de formação que possam proporcionar um vaivém constante “entre a prática profissional e a formação teórica, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários”.

Ora, as escolas e seus professores dispõem de uma infinidade de saberes que permitem resolver muitos dos problemas que seus alunos apresentam. E esse saber não foi ensinado

nem trabalhado na universidade, já que o estágio de ensino parece ser o único momento em que se cobra do licenciado a realização da “transposição” de conhecimentos teóricos para uma situação didática idealizada, e isso é mais simulação do que prática propriamente dita.

O certo é que é na escola de ensino fundamental e médio que o professor, licenciado em Letras, vai, de fato, realizar a transposição didática, sem que tal processo tenha sido, efetivamente, objeto de discussão e de ensino durante o curso de graduação.

Em sua prática, como o coloca Rafael (2001), o professor produz adaptações, e noções teóricas, tais como são formuladas inicialmente pela Linguística, por exemplo, são transformadas ou reconstruídas, juntamente com outros saberes ou conteúdos, para atender às necessidades de sala de aula.

Nas sociedades em transformação, segundo Perrenoud (2002), a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes.

Trata-se, pois, de repensar os fundamentos da formação para o magistério, vinculando-a à prática da própria profissão. Os saberes dos professores, construídos dia após dia, não podem ser desconsiderados.

No modelo tradicional de formação, as universidades produzem saberes e os professores os aplicam. Nessa nova concepção, no entanto, as relações entre os conhecimentos produzidos na universidade e os desenvolvidos pelos professores nas escolas de ensino básico se estabilizam, pois a tendência dominante na atualidade, pelo menos em tese, é reconhecer que os práticos do ensino possuem um saber original, oriundo do próprio exercício da profissão, e têm muito a ensinar.

Nessa perspectiva, o professor universitário deixa de desempenhar o papel de “transmissor de conhecimentos” e torna-se um acompanhador dos professores, alguém que os ajuda e os apoia em seus processos de formação ou de autoformação.

Esse tipo de formação supõe um continuum no qual, durante toda a carreira docente, fases de trabalho devem se alternar com fases de formação contínua. Essas fases, cronologicamente distintas, expressam-se na longa duração e na variedade da formação dos professores,

[...] a qual começa antes da universidade, durante a formação escolar anterior, transforma-se na formação universitária inicial, valida-se no ingresso na profissão, nos primeiros anos de carreira, e prossegue durante uma parcela substancial da vida profissional. (TARDIF, 2007, p.287)

Dessa forma, Tardif (2007) assegura que o saber docente, que é essencialmente plural e heterogêneo, se compõe de vários saberes provenientes de diferentes fontes.

Ao longo do tempo, as experiências pessoais, a formação escolar anterior, a formação profissional para o magistério, os conhecimentos advindos de programas e de livros didáticos e a própria prática do ofício nas escolas vão se somando e construindo o patrimônio cultural e pedagógico dos professores.

A prática cotidiana da profissão permite, inclusive, que os docentes façam uma avaliação dos outros saberes, sem, contudo, rejeitá-los totalmente. Pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os, porém, em categorias de seu próprio discurso.

A experiência provoca, assim, uma retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional.

Na verdade, a experiência filtra e seleciona os outros saberes, permitindo, portanto, aos professores, a revisão, o julgamento e a avaliação de seus próprios saberes. Dessa forma, há uma objetivação de um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

As múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática.

E, quanto mais tempo na profissão³⁰, maior a confiança do professor em si mesmo, o equilíbrio profissional e o domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os pedagógicos, como a gestão da classe, o planejamento do ensino, a apropriação pessoal dos programas, etc.

Contudo, apesar de ser um saber socialmente estratégico, o saber docente é, ao mesmo tempo, desvalorizado, já que, pelo menos aparentemente, sua prática é desprovida de um saber específico baseado na atividade dos professores e por ela produzido.

E como explicar essa situação?

Numa perspectiva mais ampla e de caráter histórico, segundo Tardif (2007), nas sociedades ocidentais pré-modernas, a comunidade intelectual assumia, em geral, as tarefas de formação no âmbito das instituições elitistas. Por outro lado, os saberes técnicos e o saber-fazer necessário à renovação das diferentes funções ligadas ao trabalho³¹ eram integrados à prática de vários grupos sociais que assumiam essas mesmas funções e cuidavam, conseqüentemente, da formação de seus membros.

Com a modernização das sociedades ocidentais, esse modelo de cultura que integrava produção de saberes e formação baseada nesses mesmos saberes, através de grupos sociais

³⁰ Sobre essa questão, é necessário esclarecer que Tardif (2007), entretanto, coloca que a estabilização e a consolidação profissional não ocorrem naturalmente, apenas em função do tempo cronológico decorrido desde o início da carreira, mas em função também dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições de exercício da profissão.

³¹ Vale lembrar, a título de informação adicional, que a ideia de que a formação escolar é fundamental para a inserção no universo do trabalho é relativamente nova em termos de séculos. Segundo Machado (2002), as primeiras escolas superiores de formação profissional surgiram por volta do século XVIII, com o advento da Revolução Industrial. Portanto, faz apenas cerca de 260 anos que surgiu a ideia de que é preciso estudar em escolas de formação profissional para se aprender a exercer os diversos ofícios. No Brasil, no caso específico do ensino médio, a pressuposição de que a formação escolar deveria visar diretamente ao mundo do trabalho atingiu seu auge com a reforma educacional, ocorrida na década de 70, a qual pretendeu uma completa “profissionalização” desse nível de ensino.

específicos, vai sendo progressivamente eliminado em benefício de uma divisão social e intelectual das funções de pesquisa, assumidas a partir de então pela comunidade científica ou por corpos de especialistas, e das funções de formação, assumidas por um corpo docente distanciando das instâncias de produção dos saberes.

Dessa forma, a comunidade científica se dividiu em grupos e subgrupos dedicados a tarefas especializadas de produção restrita de conhecimentos, e a formação tornou-se incumbência de profissionais da docência.

E como os professores reagem a tais fenômenos?

Ora, na impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, produzem, ou tentam produzir, saberes através dos quais eles compreendem e dominam sua prática.

Esses saberes lhes permitem, em contrapartida, distanciar-se dos saberes adquiridos fora dessa prática. Assim, os saberes adquiridos através da experiência profissional³² constituem os fundamentos de sua competência.

Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias e são considerados como certezas subjetivas, acumuladas individualmente ao longo da carreira docente. E, a partir do momento em que passam a ser compartilhadas nas relações com os outros professores, os saberes experienciais adquirem certa objetividade.

Assim, dessas considerações, é possível concluir que as certezas subjetivas, como o afirma Tardif (2007), devem, então, ser sistematizadas, a fim de que se transformem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma respostas a seus problemas.

Certamente as pesquisas, como muitas que já vêm sendo desenvolvidas, poderão ajudar os professores na tarefa de sistematizar e objetivar esses saberes oriundos da prática,

³² Tardif (2007) chama de “saberes experienciais” o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos.

propiciando à formação inicial o contato com esse conhecimento pautado na prática de sala de aula.

4.1 As condições de produção do conhecimento e a constituição dos sujeitos: quem são e de onde falam os que aqui falam

Tendo em vista que vamos analisar os discursos de alguns professores e de alunos do curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, faz-se necessário que conheçamos o contexto social em que tais sujeitos se constituem, levando em consideração a sua relação com as condições em que o conhecimento é produzido.

O curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, na cidade de Guarabira, foi criado em 07 de abril de 1983, funcionando efetivamente a partir de 1984. Sua autorização foi concedida em 11 de março de 1986, através do Decreto Federal nº 92.454, enquanto que seu reconhecimento só veio a ocorrer em junho de 1994.

Com habilitação em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, funcionava, em princípio, apenas no turno da noite, atendendo a alunos que, em sua maioria, trabalhavam durante o dia. E mesmo quando foi aberto o curso diurno, o número de alunos desse período tem sido sempre menor que o da noite.

A cidade de Guarabira fica a cerca de 100 quilômetros da capital da Paraíba, João Pessoa, sendo uma espécie de pólo acadêmico, para onde converge uma clientela bastante ampla e heterogênea, vinda, em média, de uma faixa de 50 cidades, inclusive até de outros estados, como do Rio Grande do Norte, Maranhão e Piauí³³.

³³ Da Paraíba: Alagoa Grande, Alagoinha, Araçagi, Araruna, Bananeiras, Bayeux, Belém, Borborema, Cabedelo, Cacimba de Dentro, Caiçara, Cruz do Espírito Santo, Cuitegi, Dona Inês, Duas Estradas, Guarabira, Gurinhém, Itapororoca, Jacaraú, João Pessoa, Juarez Távora, Logradouro, Lagoa de Dentro, Mamanguape, Marcação, Mari, Mataraca, Mulungu, Pilar, Pilões, Pilõezinhos, Pirpirituba, Rio Tinto, Santa Rita, São Miguel de Taipu, Sapé, Sertãozinho, Serra da Raiz, Serraria, Solânea, Tacima, Timbó e Várzea Nova. Do Rio Grande do Norte: Lagoa

Muitos desses alunos vêm em carros de aluguel ou em ônibus “cedidos” pelas prefeituras de suas cidades, o que tem causado alguns transtornos, já que, muitas vezes, chegam atrasados, precisam sair mais cedo, devido às distâncias, além de, vez por outra, não virem à aula por causa das condições do transporte, do clima e das estradas. É o que podemos constatar em:

(29)

P3 – *Como eles vêm de outras cidades, dependem dos ônibus das prefeituras e, em virtude dos interesses dos gestores, não cumprem o horário da Universidade (os ônibus chegam tarde e saem cedo). Em algumas épocas do ano, simplesmente não trazem os alunos durante dias.*

Com esse depoimento, já nos deparamos com uma primeira contradição: espera-se que a universidade seja instrumento de crescimento e de mudança de vida, contudo, fatores externos a ela interferem e, por trás do que é dito, perpassa uma dura crítica em relação aos gestores públicos, a quem compete o poder de decidir quando ou não transportar os alunos para a universidade.

A palavra “interesse” vem impregnada de um duplo sentido, já que deixa transparecer que, se é bom para o gestor, o aluno assiste à aula; se não, que fique em casa. No não-dito recuperado da memória discursiva percebe-se uma alusão ao jogo político da troca de favores que é feita, a cada eleição, no sentido de se tirar proveito, vantagem, benefício eleitoral.

Há um confronto, mesmo que indireto e sutil, entre as instâncias de poder institucionalizadas. De um lado, estão as prefeituras, que podem ou não viabilizar a ida dos alunos à escola. Do outro lado, a universidade, que se vê na quase obrigação de modificar, ou não, seu plano de trabalho, em detrimento dos alunos, que ficam à mercê dos que fornecem o transporte escolar.

Legalmente, não se pode impor aos prefeitos que facilitem o acesso dos alunos à universidade, tendo em vista que não cabe aos municípios investir no ensino superior. E, nesse impasse, configura-se a ideia de que, por não ser da alçada desses dirigentes custear o transporte, e se eles o fazem, os alunos ficam “devendo” favor.

Nesse contexto, o aluno não frequenta a universidade como deveria, a qual, por sua vez, modifica seu ritmo, certamente prejudicando o andamento de sua programação, enquanto que o poder público se estabelece como uma autoridade governamental de atitudes ambíguas, já que não contribui para que se possa oferecer uma educação de qualidade, o que seria, dentre outras, uma de suas principais atribuições, em sentido amplo.

Sem força suficiente para enfrentar essa questão, o campus coloca às claras sua impotência diante do fato, ao recorrer, através do seu Projeto Político Pedagógico, à Reitoria da universidade, que é concebida oficialmente como instância superior, solicitando que haja

(30)

PPP - *interferência do Sr. Reitor da UEPB junto às Prefeituras das cidades onde residem os alunos, garantindo a presença diária dos ônibus que os conduzem, chegando e saindo de Guarabira nos horários certos, de modo a não prejudicá-los com atrasos ou partidas antes do término das aulas.*

Em primeiro lugar, há aqui o reconhecimento e a oficialização desse problema em relação aos transportes. Em segundo lugar, pedir que a reitoria intervenha nessa questão demonstra que, além da fragilidade das relações de poder no exercício de sua autonomia, há certo paternalismo e subserviência já que, ao invés de zelar para que seus horários sejam cumpridos como o programado, a universidade procura se adaptar à situação, reduzindo, até mesmo, o tempo dos alunos em sala de aula.

Dessa forma, as aulas que deveriam começar às 18h30, por exemplo, só começam depois das 19h00. E o término das aulas, que deveria ser às 21h50, é antecipado para 21h30,

configurando, assim, um prejuízo de uma hora-aula, diariamente, no turno da noite. O mesmo ocorre em outros turnos também.

O problema não se limita só a se chegar atrasado ou se sair cedo demais. Em feriados prolongados em que haja dias “imprensados”, muitos alunos faltam, creditando sua ausência, mais uma vez, aos transportes.

A clientela da UEPB, Campus III, é composta por pessoas que, para muitas das quais, a única possibilidade de ascensão social tem a ver com a conclusão de um curso superior, mesmo não sendo este, para muitos, exatamente aquele que gostariam de frequentar. Esse fato é aqui ilustrado na resposta dada por um aluno à pergunta sobre o porquê de ter escolhido o curso de Letras:

(31)

A11 – *Dentre os cursos oferecidos pela instituição, foi com que mais me identifiquei, mas não pretende ser professor não.*

A partir de suas reais condições, o aluno escolhe o curso, não por ser o que quer fazer ou para o qual tenha “vocação”, mas, devido às circunstâncias sociais que lhe envolvem no processo, principalmente em relação à possibilidade de ter um diploma de nível superior, mesmo que não pretenda exercer a profissão, porém que possa lhe proporcionar uma colocação melhor no mercado de trabalho, em outra atividade.

Casos como o citado acima são muito comuns nas universidades, que terminam por favorecer quem menos precisa ser favorecido. Assim, instituem-se os cursos de “  lite” e os cursos menos elitizados.

Os cursos mais concorridos são aqueles que formam para carreiras em franca ascensão, e, por isso, pagam melhor aos profissionais neles formados, o que, em contrapartida, conferem

aos mesmos poder econômico e, conseqüentemente, status social. A concorrência para esses cursos é bem maior e a pessoa que quer cursar um deles precisa estar bem preparada.

Aos que não se enquadram nesse perfil, fica a opção por cursos menos concorridos ou em turno que lhes permita estudar e trabalhar para se manter. É por isso que muitos alunos escolhem determinado curso apenas por ser aquele que suas condições socioculturais lhe sejam possível cursar.

(32)

AC5 – Escolhi Letras por achar que seria o melhor dos cursos oferecidos à noite no Campus III, imaginando também em aprender mais da Língua Portuguesa, ao contrário do ensino médio. O curso não é o que eu imaginei, ensina uma coisa e iremos trabalhar outra na sala de aula.

AC5 escolheu fazer Letras por ser a melhor opção dentro do universo que ele tinha e gerou expectativas em relação ao que iria aprender. No entanto, sente-se decepcionado por perceber a distância entre teoria e prática, já que o objeto de ensino do curso possivelmente não será o mesmo a ser aplicado na sala de aula em que irá lecionar.

O mais sério do que é dito é a falta de uma discussão no sentido de questionar essa situação, já corriqueira nos cursos de licenciatura. São muitos os casos em que os alunos entram no curso dessa forma.

Nesse contexto, alguns cursos precisam realizar grandes esforços para preencher as vagas disponíveis, com um duplo propósito, ou seja, que haja estudantes matriculados e que eles tenham certeza de seu projeto pessoal. E esse parece ser o caso do curso de Letras.

Em nosso campus mesmo percebemos exemplos dessa questão quando encontramos alunos que gostariam de fazer o curso de Direito, que é o de maior visibilidade em Guarabira, mas, como não passaram, escolheram outro na instituição para não ficar parados.

(33)

AC2 - Não tinha passado na primeira opção do vestibular, Direito. Perspectivas profissionais em Letras, nem tanto.

Conclui-se, com isso, que quem é mais bem preparado para lutar por vagas em cursos mais concorridos é o aluno que tem acesso às escolas mais bem aparelhadas e, conseqüentemente, aquele que tem mais tempo para estudar, que se dedica a essa atividade em tempo integral, além de ser quem tem acesso a bens culturais, como livros, assinatura de revistas, matrícula em cursos de língua, acesso a cinema, a teatro e à internet.

Infelizmente, para os cursos de Letras concorrem muitos alunos que não querem, na verdade, ser professores.

Há também que se levar em consideração que, durante muito tempo, no Brasil, e ainda é possível encontrar resquício desse formato em muitos lugares, poderia ser professor qualquer pessoa que se candidatasse a tal, quer tivesse ou não formação para exercer essa função. Assim, se não se conseguisse a colocação que se queria, certamente haveria vaga em alguma sala de aula.

(34)

AI6 – A empregabilidade que o curso oferece e espero que, no decorrer dele, e em seu término, aconteça o que espero.

(35)

AC6 – Para aprimorar os meus conhecimentos e garantir a minha vaga na área da educação, pois sei que é uma área muito ampla.

Nas pequenas cidades, as vagas de emprego, em sua maioria, são oferecidas pelos poderes públicos, e essas giram em torno de atividades ligadas à saúde e à educação. Ser professor graduado é, para muitos, a garantia de que terão campo maior de atuação e possibilidade de trabalho, de certa forma, estável. Nesse caso, ainda, não é a “vocação”, a aptidão para ser professor que conta, mas sim, o senso de oportunidade.

É claro que há alunos que escolhem fazer o curso de Letras porque gostam da área, sempre se saíram bem em língua portuguesa no ensino básico ou, de alguma forma, foram influenciados pela família ou por algum professor, como podemos constatar em:

(36)

AC9 – Tive um professor excelente de português, no cursinho pré-vestibular, que me despertou o interesse pela gramática e literatura.

(37)

AE1 - Influência da família que já atua na área de ensino.

(38)

AI2 – Estou cursando Letras porque foi a disciplina que mais me identifiquei no colegial. As minhas perspectivas profissionais são as de que pretendo me formar e poder repassar para outras pessoas, como professora, essa afinidade que eu tive com a Língua Portuguesa.

Nesse caso, componentes afetivos, de caráter subjetivo, levaram esses alunos a escolher o curso superior em que se graduar. Entretanto, uma escolha tão pessoal e, ao mesmo tempo, de tanta importância na vida de uma pessoa como é a carreira a seguir, sinaliza o quanto a imagem que se constrói do outro e do objeto de ensino-aprendizagem tem papel fundamental na constituição do sujeito de um fazer.

Vale aqui salientar que os dados do Questionário Socioeconômico do ENADE/2005, referentes ao que disseram os alunos concluintes do curso de Letras da UEPB, Campus III, sobre temas relacionados às suas condições sociais e docentes, trazem algumas informações interessantes, como, por exemplo, que, para 39,6 %, a faixa de renda das pessoas com quem moram é de até três salários mínimos; pelo menos 38,3% têm pai e 37,4% têm mãe sem nenhuma escolaridade; 39,1% cursaram todo o ensino médio em escola pública; e 39,9 % trabalham até 20 horas semanais.

Esses números são reforçados pelo que nos diz AC6:

(39)

AC6 – O que dificultou muito foi a distância por morar longe da universidade e não ter ônibus para vir às vezes, e também por tentar conciliar os estudos com o trabalho, pois acabei me doando mais a um do que ao outro.

Com esses dados, é possível fazer uma inferência sobre o perfil de muitos de nossos alunos. Ou seja: é grande o número de estudantes que têm uma renda abaixo da média e, por isso, precisam trabalhar para se manter. Como os pais não tiveram oportunidade de estudar, e essa pode ser uma das causas da baixa renda, cursar o ensino superior, fazendo um curso em que há perspectiva de emprego, não deixa de ser uma possibilidade de mudar ou melhorar de vida.

Outro fato a destacar é que, por causa das condições financeiras, muitos alunos desistem ou precisam superar inúmeros obstáculos, a fim de conseguirem concluir a graduação, como podemos ver no enunciado abaixo:

(40)

AC1 – O alto valor dos livros, dos eventos, das publicações, tudo isso foi ruim para minha formação, pois quando um aluno não dispõe de recursos financeiros para investir nessas coisas, tão importantes, vale ressaltar, acaba se prejudicando.

Nesse testemunho, fica evidente o quanto custa estar na universidade, mesmo sendo uma instituição pública, já que há inúmeras exigências no dia a dia do estudante universitário no que diz respeito à produção de conhecimento.

O aluno reconhece a importância dessas atividades e se diz prejudicado em sua formação, tendo em vista não ter tido condições de adquirir livros e de participar dos eventos propostos pela universidade.

É mister aqui comentar uma das críticas mais ferrenhas feitas à universidade pública: ela, na verdade, financia cursos para um grande contingente de alunos advindos das classes mais abastadas da sociedade, que não precisam trabalhar e, por isso, estudam durante o dia, nos cursos de maior visibilidade.

Enquanto isso, muitos alunos das classes menos favorecidas precisam estudar à noite e, quase sempre, são obrigados a se matricular em faculdades particulares, às quais, inclusive, é mais fácil ter acesso, tendo em vista não ser tanta a concorrência em seus processos seletivos, se quiserem um curso diferente das poucas opções oferecidas em algumas universidades da rede pública, como a nossa, em nosso Campus.

Essa informação pode ser confirmada por dados do Censo do Ensino Superior em 2006,³⁴ referentes ao número de cursos de Letras no Brasil: dentre os 971 existentes à época, 61,5% deles pertenciam a instituições de ensino superior privadas, sendo que, do total de alunos, 58,4% estavam nelas matriculados.

O relatório do ENADE traz também informações sobre a atuação dos nossos alunos enquanto universitários: 46% nunca utilizaram a biblioteca da instituição; 48% não dedicam nenhuma hora para estudo semanal extraclasse e apenas assistem às aulas; e 40,1% não exerceram, fora as obrigatórias, nenhuma atividade acadêmica.

(41)

AC12 – *A falta de estímulo no início do curso quanto à produção acadêmica, bem como a restrição de projetos de pesquisa a mínimas bolsas ou voluntariado.*

Em se tratando de pesquisas, AC12 diz ter esbarrado na falta de estímulo para participar da produção acadêmica.

³⁴ Os dados utilizados encontram-se no site do INEP em “Sinopse Estatística da Educação Superior – 2006”. Endereço eletrônico – <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse>.

Quanto a isso, vale registrar que nos dados do Questionário Socioeconômico 56,3% dos alunos afirmam não se interessar ou não ter tido oportunidade de participar de projetos de pesquisa ou de iniciação científica.

É possível que a baixa participação em pesquisas e em outras atividades acadêmicas extras se deva, muitas vezes, ao fato de muitos alunos precisarem trabalhar, tendo poucas horas livres para se dedicar aos estudos, além de, é claro, a própria estrutura do Campus, que deixa muito a desejar em relação à biblioteca e ao acervo de obras fundamentais para o desenvolvimento dos estudos, como eles mesmos o dizem abaixo:

(42)

AI – Falta uma biblioteca digna, onde possamos facilitar a elaboração de trabalhos e estudos.

(43)

AC – Acho que deveria haver mais investimento na parte de livros (biblioteca).

Assim, notamos que o curso parece não oferecer tantas alternativas em relação a atividades extracurriculares, mesmo se os alunos apresentarem interesse em participar delas.

É o que já nos dizia o Projeto Político Pedagógico (1999) e, em seguida, também, o que é colocado atualmente por um professor:

(44)

PPP – *Não é difícil entender o porquê da pouca atividade de Pesquisa e Extensão no curso de Letras. O que existe é graças à pertinácia de alguns abnegados. Mesmo assim, esporadicamente, têm ocorrido Cursos de Reciclagem, destinados ao professorando de 1º e 2º Graus da rede pública e privada da região. Da mesma forma, vez ou outra ocorre alguma palestra, quase sempre proferida por estudiosos convidados por algum docente e graças mais aos laços afetivos que os ligam, uma vez que não há nenhuma forma de pagamento estipulada.*

(45)

P4 – *Além dos poucos projetos de extensão e de pesquisa que, de fato, existem e que são fundamentais para a formação acadêmica dos nossos alunos, ou, em outras palavras, há o pouco incentivo à pesquisa...*

O Projeto Político Pedagógico, reconhecendo não ser possível à comunidade acadêmica construir alternativas para que o curso viabilize projetos de pesquisa e extensão, coloca-se, tanto quanto AC1, na defensiva, como se o bom funcionamento da instituição dependesse de algo que viesse de fora, ligado apenas a questões econômicas.

Quando o aluno diz que não dispõe de recursos financeiros, e isso o prejudicou em seu curso, é a mesma formação discursiva que orienta o discurso que diz não haver nenhuma forma de pagamento estipulada para que haja palestras e cursos como instrumentos de formação, ou falta de incentivo através da concessão de bolsas de estudo.

Em P4, podemos perceber a sinalização de que são poucos os projetos de extensão porque falta incentivo à pesquisa. Não fica explícito em que poderia consistir esse incentivo. O entrevistado, por sua vez, reconhece a importância desses elementos para a formação acadêmica.

Há, contudo, um ponto de conflito no discurso do PPP e no discurso de P4, já que este não coloca, explicitamente, dificuldades materiais como empecilho à promoção de pesquisas e de programas de extensão. A falta de incentivo citada pelo professor tem mais a ver com vontade política do que propriamente com as condições materiais para que essas atividades sejam devidamente viabilizadas.

Dessa forma, instaura-se, nos discursos apresentados, um ponto de ruptura entre o que dizem as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras e o que realmente se faz na universidade.

Como criar oportunidades de desenvolvimento de habilidades imprescindíveis para que se possa atingir a competência profissional, se a própria instituição não consegue exercer

plenamente autonomia para resolver problemas aparentemente tão pequenos, como o acesso do aluno ao Campus? Como garantir recursos mínimos que possam favorecer uma abordagem mais centrada no posicionamento crítico e na autonomia do aluno, que pouco pesquisa e nem tem acesso a livros?

De um modo geral, os alunos ingressantes têm só uma vaga percepção do que lhes espera, de suas limitações e do quanto é preciso se dedicar para conseguir acompanhar, satisfatoriamente, um curso superior. Eles precisam, em primeiro lugar, tomar consciência do papel que devem assumir enquanto universitários.

Os alunos chegam à universidade se sentindo temerosos e, ao mesmo tempo, privilegiados. O fato de terem passado num vestibular e agora estarem em outro nível educacional, dentro de uma escala de valores que são cultuados em nossa sociedade, já lhes colocam como vitoriosos. E, dessa forma, quando menos se espera:

(46)

***AI13** – Você descobre que nada sabe, que tudo é importante, que a academia não é o paraíso. A vida acadêmica requer esforços, vontade, disciplina, responsabilidade, compromisso.*

Os alunos se deparam com um universo de conhecimentos e de determinações que se lhe cercam. Tudo é novo, diferente e, aparentemente, importante. São inúmeros os debates, as discussões e os eventos a participar, como também as aulas de agora exigem deles um posicionamento crítico e uma prática de leitura e de escrita cada vez mais eficientes.

Os estudantes descobrem, assim, que “a academia não é o paraíso” e que precisarão desprender muita energia e envidar muitos esforços, se quiserem obter diploma de graduação.

Nesse contexto, cada aluno caminha em busca da construção de sua identidade, sabendo que precisa responder por todas as suas atitudes e que dele muito se espera, tanto por parte da universidade, quanto por parte da sua família e da comunidade em que está inserido.

4.1.1 Da imagem que os professores constroem dos alunos

E, nessa conjuntura, que imagem é construída pelos professores em relação aos alunos?

Em primeiro lugar, o fluxo de estudantes, em nossa instituição, vindos dos mais variados lugares enriquece, de certa forma, o Campus. E esse fato é percebido pelos professores, como podemos atestar em:

(47)

P3 – A heterogeneidade dos alunos (moram em outras cidades, até outros estados). Eles trazem contribuições (experiências profissionais, experiências linguísticas...) de suas respectivas cidades e estados, para o Curso de Letras.

O que poderia ser visto como algo negativo, tendo em vista tantas diferenças, é recebido com positividade (“contribuições”). A diversidade é aceita pelos professores com naturalidade, reconhecendo os alunos como sujeitos atuantes na sociedade, marcados por suas experiências de vida e pelos usos que fazem da língua.

Entretanto, no curso de Letras, surge um primeiro sinal de estranhamento entre os sujeitos, em função das expectativas com os alunos chegam, achando que vão aprender todos os conteúdos de Língua Portuguesa, principalmente gramática normativa:

(48)

P5 - O que nossos alunos esperam é que o curso de Letras seja, na verdade, uma espécie de curso extensivo preparatório para o ensino de regras gramaticais no Fundamental e no Médio.

(49)

AI2 – Espero aprender mais sobre a nossa língua e as regras que lhe pertence. Aperfeiçoar minha capacidade linguística e gramatical, etc.

A partir dessa constatação, os esforços dos professores passam a ser no sentido de procurar desconstruir essa suposta visão equivocada do que seria função do curso. Essa perspectiva do que seja objeto de ensino em Letras frustra alguns alunos e, por outro lado, encanta a outros.

(50)

AI8 – *O curso é diferente de como pensamos antes de iniciá-lo, mas essa mudança é muito positiva. O curso requer de nós muito tempo e dedicação.*

Agora, o processo de ensino e aprendizagem muda de foco: ao invés do ensino da gramática normativa, tem-se uma reflexão crítica dessa mesma gramática, a qual o aluno não aprendeu no ensino básico, e certamente não irá aprender no curso de Letras.

No ponto de vista dos professores, os alunos chegam à universidade com muitas lacunas. Ter usado tanto tempo na escola decorando regras, muitas vezes inaplicáveis, tirou-lhes a chance de aprender a ler e a escrever eficientemente, como podemos perceber nesses exemplos dados abaixo:

(51)

P4 – *Os próprios alunos de Letras não são, efetivamente, bons leitores e como alunos e (futuros) professores não-leitores, eles não têm as condições mínimas de trabalhar bem a leitura junto a seus alunos.*

(52)

P5 – *O ensino da escrita é sempre um problema na universidade, devido à resistência dos alunos à derrubada do mito de que não sabem gramática. Não podemos formar professores que irão para as salas de aula com esse pensamento.*

Desse modo, a imagem do aluno vai sendo construída, de maneira negativa, pelo professor, que, muitas vezes, se pergunta: o que esses alunos fizeram durante todo esse tempo em que ficaram na escola? O que foi ensinado a eles para apresentarem tantas dificuldades? E

talvez nem parem para pensar que alguns dos professores desses alunos podem até ter sido alunos seus...

E, assim, o professor, defensor da língua tida como padrão, elitizada, que pretende ensinar a ensinar, tem pela frente, em sua concepção, um árduo trabalho: formar docentes que, em princípio, para ele, terminarão por repetir e perpetuar o ensino que receberam antes de entrar na universidade, repassando conteúdos desnecessários, a partir de metodologias ultrapassadas e/ou inadequadas.

E os alunos, por sua vez, desacreditados (*“eles não têm as condições mínimas de trabalhar bem a leitura junto a seus alunos” e “não podemos formar professores que irão para as salas de aula com esse pensamento”*), começam o processo em desvantagem, tendo a nítida impressão de que vão aprender muitos conteúdos e estratégias de ensino, porém não vão poder aplicar muito desse saber no seu dia a dia de sala de aula.

Essa percepção dos alunos pode ser verificada no que nos diz AE4³⁵, que, inclusive, ao já estar em sala de aula, sente mais nitidamente esse conflito:

(53)

AE4 - Apesar da universidade não ter me preparado, como deveria (gramaticalmente falando), me sinto sim. Lamento muito porque a universidade deixou muito a desejar nesse aspecto. Se hoje desenvolvo “bem” minhas atividades quanto à parte de conteúdo programático, não foi porque passei pela universidade e sim porque sempre fui uma boa aluna em português no ensino médio. Contudo, posso afirmar que infelizmente saí da universidade basicamente com os conhecimentos gramaticais que já possuía, antes de adentrá-la.

AE4 fala com convicção do conteúdo que diz precisar ensinar, e este não é definido nem trabalhado na universidade, que, para ele, deixou a desejar nesse aspecto e não o preparou.

³⁵ Essa resposta foi dada à pergunta de número 8 da entrevista feita com alunos egressos que estão atuando em sala de aula: “Você se sente seguro para atuar como professor de Língua Portuguesa? Se sim, em que sentido? Se não, quais as suas limitações? Justifique sua resposta”.

Nesse caso, fica evidente que é preciso incluir nos programas do curso de Letras essa discussão, para que os alunos não se sintam inseguros diante do trabalho que precisam executar ao assumir uma sala de aula no ensino básico.

Quanto ao corpo docente, a UEPB, Campus III, conta com 24 professores efetivos, assim distribuídos, de acordo com a seguinte titulação: 06 doutores, 17 mestres e 01 especialista. Há, ainda, professores do curso de Pedagogia ou que não estão vinculados exatamente a um curso específico, que dão as chamadas disciplinas pedagógicas, como Processo Didático: Planejamento e Avaliação; Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem; Organização do Trabalho na Escola e o Currículo; Filosofia, Sociologia e Educação; e Prática Pedagógica I e II, além de professores chamados de Substitutos, os quais são escolhidos em um processo de seleção e assumem a sala de aula com o respaldo de um contrato temporário.

Essa situação é, entretanto, alvo de críticas, como em:

(54)

P3 – *Outro problema é a constante mudança de professores, em virtude da falta de professores efetivos. Esse problema causa instabilidade nas disciplinas e na programação do curso.*

É de se perguntar por que faltam professores efetivos. Há pelo menos duas causas possíveis, além das ligadas à própria estrutura administrativa do Campus, no sentido de estabelecer políticas de seleção e contratação de um maior número de professores permanentes, o que não nos cabe aqui investigar.

Em primeiro lugar, a cada semestre, há cerca de pelo menos seis professores afastados para qualificação profissional, o que é louvável, tendo em vista que, quanto mais preparado for o professor, melhor condição científica terá a academia.

Em segundo lugar, por ser uma universidade em uma cidade do interior, muitos professores não moram nas proximidades do Campus, viajando, a cada dia letivo, pelo menos 100 quilômetros. Daí ocorre que a universidade tem sido concebida como lugar de transição. Ou seja: assim que os professores conseguem outra colocação mais perto de onde efetivamente moram, eles deixam as salas de aula a descoberto.

Os cinco professores entrevistados nessa pesquisa trabalham ou trabalharam, principalmente, a disciplina Prática Pedagógica para o Ensino de Língua Portuguesa. Quatro deles são professores efetivos e estão na Universidade Estadual da Paraíba há cerca de sete anos. Todos têm Mestrado e, atualmente, dentre os cinco, três estão fazendo Doutorado, já em fase de conclusão.

Em relação ao lugar social que ocupam e ao papel que reconhecem como sendo aquele que exercem no curso de Letras de um modo geral, os professores assim se identificam:

(55)

***P5** – Bom. Acredito que o professor formador é aquele que tem seu planejamento de aulas sempre atualizado; entende a proposta do programa da disciplina que ministra e desenvolve-o satisfatoriamente; tem compromisso com suas turmas no que se refere à exposição do conteúdo e cumprimento do programa.*

Numa visão bem particular de educação, P5 concebe o processo de formação como instrução, transmissão de informações, em que se segue, à risca, o que foi traçado num plano, provavelmente, inflexível. Sua função é apresentar o conteúdo, seguindo o programa predeterminado, de modo a que seja realizado com rigor e pontualidade. Para ele, ter compromisso com as turmas se limita a planejar, expor e cumprir o programa.

Não quero, com essa reflexão, dizer que tal concepção seja incorreta, negativa e ultrapassada. Ser organizado e ter metas traçadas são atributos inerentes a um bom professor. Entretanto, uma posição, tão “didaticamente elaborada” e centrada no professor, coloca-o na

contramão das Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras, as quais orientam que se deva valorizar uma abordagem pedagógica focada no desenvolvimento da autonomia do aluno.

Um professor assim estabelecido se coloca como centro das atividades escolares, não restando ao aluno nada além de receber e acumular o conteúdo planejado, exposto e cumprido, sendo depois avaliado, provavelmente, através de uma prova.

O discurso de P5 nos remete a um perfil de professor ainda bastante valorizado em nosso meio, e, como a nossa prática em sala de aula termina sendo modelo para a atuação profissional futura dos nossos alunos, certamente ficará na memória deles a instauração de um sujeito-professor assim construído e, nesse sentido, por muito tempo ainda, perpetuado.

A opinião de P2, entretanto, coloca a função do professor numa perspectiva diferente da de P5, quando diz que:

(56)

***P2** – O curso de letras oferece uma formação aos alunos para que eles possam atuar no ensino de língua portuguesa, no ensino fundamental e médio. Assim, os alunos de Letras esperam que os professores deste curso ofereçam-lhes subsídios para que de fato possam exercer com competência sua tarefa no mercado de trabalho.*

O que parece contar nesse caso é a objetividade no cumprimento de metas e, conseqüentemente, do papel de formadora para o exercício profissional no mercado de trabalho, o que está na memória discursiva do fazer pedagógico dos cursos superiores, principalmente os de licenciatura.

Nessa conjuntura, o aluno é o centro das atenções e cabe à instituição ser capaz de corresponder às expectativas geradas pelos objetivos determinados para o curso.

Para P3, cuja fala vem logo adiante, sua função enquanto professor vai além dos procedimentos didáticos e metodológicos como também da visão reducionista da função da

universidade enquanto simplesmente formadora de força de trabalho aprimorada, quando faz a avaliação abaixo:

(57)

P3 – Eu diria que o professor de Práticas Pedagógicas de LP é o assistente social de um curso de licenciatura. Ele tenta dirimir conflitos: entre a teoria e a prática, entre os alunos da universidade e os professores das escolas, entre o que eles estudam na universidade, e o que veem no campo de trabalho. Este profissional tenta aproximar os dois lados, muitas vezes, distantes.

Em seu dizer, P3 faz uma reflexão bastante pertinente sobre a questão crucial dos cursos de formação de professores: a presença de conflitos gerados pelas dicotomias históricas da educação, ou seja, teoria versus prática, universidade versus escola, e conhecimento a ser aprendido versus o que deve ser ensinado.

Ele se apresenta como um professor reflexivo na medida em que reconhece a necessidade de atuar como mediador de um processo que precisa ser dialógico.

Em outro trecho de sua fala, P2, por sua vez, procura “subjeter” seu discurso, em relação ao que disse anteriormente, acrescentando que:

(58)

P2 - De certo, ajudar os alunos a compreenderem a inexistência de receitas e a impossibilidade de milagres faz parte do papel do professor formador. Mas não apenas. Isso poderia levar ao conformismo, à legitimação do fracasso. Assim, o professor formador precisa assumir junto ao seu aluno o papel de pesquisador (sendo ele próprio um pesquisador) e também daquele que incentiva a formação de futuros professores/pesquisadores. Assim, penso que o papel do professor é lançar-se junto com alunos no movimento dialético da construção do conhecimento que partindo da consideração de contextos reais possa nortear práticas eficazes no sentido de atingir os objetivos traçados para o ensino de língua materna.

Nos debates sobre os problemas a serem enfrentados pelo professor no cotidiano de sala de aula, muitos alunos solicitam que os formadores apresentem receitas e soluções milagrosas, para os quais, certamente, só a experiência individual vai mostrar saída.

Entretanto, P2 entende que não cabe ao professor-formador a disseminação de um discurso derrotista e desagregador. Ele propõe que haja uma cultura de incentivo às pesquisas e ao trabalho em equipe, no sentido de que se possa construir uma prática efetivamente centrada nas reais necessidades dos envolvidos no processo educativo.

Em suma, o que se pode deduzir desses enunciados é que eles revelam as relações imaginárias estabelecidas pelas formações discursivas que permitem a instauração do discurso pedagógico autorizado que perpassa os documentos oficiais e a opinião dos professores-formadores.

Nesses exemplos, aparecem as diversas possibilidades de interação, na relação professor-aluno, estabelecidas ao longo dos anos, em certos momentos, endeusadas; em outros, rechaçadas: o professor como instrutor e centro do processo; o aluno como aquele que deve ser cuidado, preparado, formado; e professor e aluno num mesmo patamar, construindo o conhecimento, num estado dialógico de troca e de interlocução.

O que diz P4, logo abaixo, talvez contemple o perfil do professor que poderia ser ideal em um curso de Letras, quando defende que:

(59)

P4 – *Em primeiro lugar, acredito que nosso papel como professor de Letras é auxiliar a formação de sujeitos aptos a estar sempre refletindo criticamente sobre a Língua Portuguesa, enquanto objeto de pesquisa e de ensino. Para tanto, é preciso, além de possibilitar aos nossos alunos o contato com as teorias, fazê-los (re)pensar constantemente as práticas desenvolvidas em sala de aula, em termos de conteúdos e metodologias. Outro ponto crucial que faria parte desse auxílio no processo de formação seria a contribuição para a melhoria/ampliação das práticas de leitura desses sujeitos.*

Nesse caso, o professor é idealizado como aquele que auxilia na formação de outro professor, num processo de construção de conhecimentos em que a reflexão sobre sua prática e seu objeto de ensino, no caso a língua, esteja sempre em evidência.

O resultado dessa formação é a possibilidade de que se concebam sujeitos críticos e proficientes nos usos da língua, principalmente no que diz respeito ao domínio da leitura, enquanto prática social.

4.1.2 Da imagem que os professores constroem dos alunos

E que imagens os alunos constroem dos professores? Será que as atitudes dos formadores condizem com o discurso que professam em sala de aula?

Vejamos o que alguns estudantes disseram:

(60)

AI5 – Uma boa impressão, os professores são dinâmicos e usam uma boa linguagem, eu espero continuar gostando, é um mundo novo onde vou conseguir adquirir experiências.

(61)

AI10 – O curso está começando muito bem, tenho profissionais maravilhosos e muito bem formados no assunto, e isso é uma grande aprendizagem em meus conhecimentos de formação.

Os alunos ingressantes, em sua maioria, avaliam, positivamente, tanto o curso (“começando bem”), quanto os professores (“maravilhosos”, “dinâmicos”), por seu saber (“*muito bem formados no assunto*”) e pelo seu fazer (“usam uma boa linguagem³⁶”). As expectativas são as melhores (“espero continuar gostando”), no que diz respeito à aquisição de experiências (“um mundo novo”) e de conhecimentos (“grande aprendizagem”).

Entretanto, e apesar da euforia primeira, eles se colocam, de certo modo, em defensiva diante da possibilidade de sofrerem uma decepção, quando percebem que aquela é uma

³⁶ *Boa linguagem* certamente remete à língua padrão culta utilizada pelos professores, cobrada e valorizada pela escola, que é, muitas vezes, legitimada como objeto de ensino.

situação inicial, podendo mudar com o passar do tempo (“eu espero” e “o curso está começando”).

Curiosamente, quando observamos os enunciados referentes aos alunos concluintes, temos exatamente uma avaliação contrária à anterior, como em:

(62)

AC2 – Falta de empenho e dedicação de alguns professores.

(63)

AC4 – Alguns professores que, por falta de compromisso talvez, deixaram muito a desejar em relação aos conteúdos, defasando, com isso, o ensino-aprendizagem da turma.

(64)

AC14 – A falta de compromisso de alguns professores, que quando não faltavam às aulas, nos passavam a impressão de que não estavam nem aí para o curso e empurrava com a barriga.

Para esses alunos, os professores não correspondem à imagem que eles constroem a partir do que consideram como sendo a de um bom professor: dedicado e comprometido com o curso. De acordo com eles, os professores deixam a desejar, já que “não estão nem aí” e “empurram o curso com a barriga”.

A visão que esses alunos têm é a de que os professores não são responsáveis, não têm compromisso em relação aos problemas enfrentados pelo Campus e pelos alunos, não procurando resolvê-los efetivamente.

O que faz, ao longo do curso, haver uma mudança de opinião tão radical em relação à imagem que os alunos constroem dos professores?

Talvez, a partir da percepção dos egressos sobre a atuação dos professores, possamos pensar uma possível resposta para essa questão:

(65)

***AE1** - O empenho de alguns professores em preparar o aluno para o mercado de trabalho, apesar das dificuldades encontradas nas disciplinas, no campus e na educação em geral. Uma visão mais geral do ensino de língua portuguesa.*

(66)

***AE3** – Todo o aprendizado adquirido, as experiências compartilhadas e “alguns grandes mestres” que tive no decorrer do curso, que me fizeram crescer profissionalmente, porém percebo que poderia ter sido melhor e devido a alguns fatores ficou a desejar.*

Esses depoimentos são de ex-alunos que, por já estarem exercendo plenamente a profissão docente, falam de um lugar social em que se estabelecem e se reconhecem como sujeitos-professor. Dessa forma, colocam-se no lugar do outro, que é, agora, seu lugar também, e os defende.

Não é mais o aluno que entra no curso “deslumbrado”, cheio de expectativas, ofuscado pelo novo que lhes apresenta os ideais de independência e de autonomia. Também não é mais aquele veterano da graduação, que passou por inúmeras dificuldades, teve dúvidas, questionou e não obteve respostas satisfatórias para suas indagações e angústias diante das condições do ambiente, das próprias carências econômicas, sociais e pedagógicas e da limitação, muitas vezes, do trabalho do professor.

Ao assumir a sala de aula, o recém-formado percebe o quanto é frágil a relação de ensino-aprendizagem. A ilusão de que pode mudar o mundo, através da educação, vai se diluindo e, aos poucos, vai sendo substituída pela certeza de que há muito a fazer e que alguns problemas educacionais estão muito longe de ser resolvidos.

Em todo caso, para o aluno egresso, a universidade cumpriu, através, principalmente, do esforço de alguns professores, a função social de prepará-lo para o campo de trabalho

(*“preparar o aluno para o mercado de trabalho” e “me fizeram crescer profissionalmente”*), apesar das adversidades.

O que se pode concluir dessa situação é que os problemas existem, porém precisariam ser encarados por todos igualmente, a fim de que se pudesse chegar a uma resolução, sem que se procurasse pôr culpa uns nos outros, como parece ser o que vem acontecendo.

A ideia de que o professor não ensina, porque é descompromissando e ultrapassado, e que o aluno não aprende, por ter sérias falhas em sua formação básica, parece já estar arraigada no meio acadêmico, sendo, pois, bastante fácil de ser disseminada mais ainda, perpetuando a situação.

Entretanto, essa conjuntura não é culpa tão-somente do professor e do conteúdo que ministra, nem também é da responsabilidade do aluno que, muitas vezes, não consegue acompanhar, satisfatoriamente, o curso. É, certamente, resultado de anos e anos de descaso, da falta de políticas públicas, no sentido de realmente se procurar viabilizar a excelência em educação. É também consequência de uma formação para o magistério em que se privilegia a teoria, em detrimento da prática, em que se coloca em relevo muito mais o conteúdo aprendido do que o para que serve aquilo que se dá.

Assim, percebemos que são diversas as percepções dos alunos em relação a si mesmos e aos professores. E estas mudam, com o passar do tempo e com o grau de aprofundamento do aluno no curso. Da mesma forma, também, são muitas as imagens concebidas pelos professores, em relação a si mesmos e aos alunos que formam.

E nesse jogo de contradições que permeiam as relações imaginárias, os discursos vão sendo construídos e passam a circular, enquanto lugar social em que a ideologia é processada e instaurada.

4.2 Investigando a teoria: o que se diz sobre os saberes a aprender e os objetos a ensinar

Em recente pesquisa feita pela Fundação Carlos Chagas³⁷, a partir dos cursos de Licenciatura no Brasil, a formação de professores é apontada como um dos principais fatores intervenientes nos resultados preocupantes advindos do desempenho obtido pelos estudantes do ensino fundamental e médio, nas avaliações, nacionais e internacionais, sobre a qualidade do ensino, tema que tem suscitado um importante debate em relação aos elementos implicados nas condições dos processos escolares.

A conclusão a que a pesquisa chega demonstra que, no modelo da universidade brasileira, o lugar ocupado pela formação de professores é secundário, e, dentro desse quadro, é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado.

Dentro desse aspecto, os projetos políticos pedagógicos dos cursos de Letras deveriam ser o elemento principal para garantir a qualidade do ensino. No entanto, a análise dos projetos feita na pesquisa revela o predomínio de currículos organizados de forma tradicional, em torno de disciplinas, além de a maioria não apresentar coerência entre os objetivos do curso e o perfil do egresso.

De certa forma, segundo a pesquisa, parece haver certa consciência de que qualquer ação na área de ensino tem necessariamente impacto político. É, por isso, que todos procuram explicitar e definir o papel da educação no projeto do curso.

Os modos de operacionalização dessas ideias, aparentemente consensuais, no entanto, diferem de curso para curso, já que uns se voltam para perfis específicos de profissional e de

³⁷ A pesquisa “*Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*”, organizada por Bernadete Gatti, coordenadora do Departamento de Pesquisas educacionais da Fundação Carlos Chagas, publicada oficialmente em março de 2009, propôs-se a analisar a proposta das disciplinas e conteúdos formadores nas instituições de ensino superior dos cursos presenciais das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas.

Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf>
Acesso em: Abr 2009.

cidadão, e outros para a prática profissional, entendida como atendimento da comunidade interna e externa à instituição.

Também é possível perceber nas instituições a intenção de atender à diversidade de demandas sociais, ou ainda, há cursos cujo objetivo é particularmente oferecer sólida formação específica (integrando, sob uma perspectiva atual, estudos clássicos, língua portuguesa, estudos literários e estudos linguísticos) e que pressupõem outro posicionamento político: a contribuição cívica presumida para um egresso se dará pela interferência nos assuntos diretamente relacionados à sua competência.

Tanto a opção por uma matriz curricular que pende para a especialização, quanto à que prioriza a formação para a docência – significativas tendências das instituições analisadas – pode redundar em certo equívoco no dimensionamento político dos cursos. Por exemplo: promovendo uma formação fortemente especializada, submetendo todas as disciplinas às orientações da Linguística, enfraquecem-se certas áreas do conhecimento historicamente constituídas e se produz uma especialização precoce (e desnecessária) do graduando.

Em posição antagônica à de se privilegiar a formação específica, a declarada orientação de preparar docentes para o ensino fundamental e médio, que se concretiza desde a primeira etapa, sugere que o preparo para a atuação docente se faz em detrimento da formação do educando na específica área do saber que caracteriza o curso de Letras.

Nesse caso, a ação acadêmica cuida mais do “como ensinar” do que da construção de conhecimentos específicos. A falta de equilíbrio entre essas duas perspectivas de intervenção geram os resultados que aí estão.

Outra constatação feita pela pesquisa foi a de que as ementas e os programas se escoram em uma bibliografia desatualizada, cuja teoria não dialoga com a prática, e em que a metodologia é ainda centrada no professor, dentro do modelo de transmissão de conhecimento.

Na maioria dos cursos analisados, os projetos de estágio seguem o modelo tradicional de observação e de regência, sem a utilização de tecnologias de informação e de comunicação nem articulação com projetos de educação continuada e sem orientação e acompanhamento sistemáticos.

Mas, o principal problema apontado nos cursos analisados, de acordo com Gatti (2009), é o fato de que a prática de sala de aula não recebe a devida atenção nos currículos, já que propostas consistentes de estágio, por exemplo, ainda não estão presentes em muitos dos cursos. A atividade cumprida com mais frequência é, tão-somente, a observação de aulas, seguida de relatório.

Sobre essa questão, vale salientar que a lei manda que o estudante cumpra, no mínimo, 400 horas de estágio³⁸, em instituições de ensino, mas nada mais fica claro sobre como deva ser a experiência, fundamental para o educador.

Outro ponto levantado pela investigação da Fundação Carlos Chagas diz respeito às grades curriculares dos cursos de Letras, em que a maioria das disciplinas obrigatórias ministradas pelas instituições de ensino superior está relacionada aos conhecimentos específicos da área, correspondendo a um total de 51,6%³⁹.

Assim, os “conhecimentos específicos da área” (51,6%) e “outros saberes” (15,4%) correspondem a aproximadamente 2/3 da formação oferecida, constando a relevância da teoria em detrimento da prática, contemplada dentro o percentual de 10,5% referentes aos “conhecimentos específicos para a docência⁴⁰”.

³⁸ Ver nota 43, explicitando essa questão.

³⁹ Das demais categorias de análise propostas, 15,4% dizem respeito a “outros saberes”; 10,5% a “conhecimentos específicos para a docência”; 8,5% a “fundamentos teóricos” e 12,7% dividem-se de forma semelhante entre “conhecimentos relativos aos sistemas educacionais”, “pesquisa e TCC” (Trabalho de Conclusão de Curso); e “atividades complementares. Apenas 1,2% das disciplinas é destinado a “conhecimentos relativos a modalidades de ensino específicas”.

⁴⁰ Do total das disciplinas que compõem a categoria “conhecimentos específicos para a docência”, 50,4% destinam-se aos “conteúdos dirigidos à escola básica”; 47,2%, às didáticas, metodologias e práticas de ensino”; e apenas 2,4% aos saberes relacionados à tecnologia.

O que se constata é a ausência de consonâncias entre as disciplinas teóricas e as dirigidas para a docência. Esse resultado confirma, conforme o defende Shön (2000), a necessidade de que as escolas superiores se voltem para uma nova concepção de aprendizagem, instaurada a partir da valorização do fazer.

Infelizmente, no currículo normativo da maioria dos cursos de Letras, como no da instituição analisada nessa pesquisa, um ensino prático reflexivo vem em último lugar, quase como se fosse uma reflexão posterior. Sua função é apenas prover uma oportunidade para a aplicação de teorias e técnicas ensinadas nas disciplinas que perfazem o núcleo central.

Em cursos como os de licenciatura, cujo objetivo primeiro é o de formar professores, o princípio básico de atuação deveria ter a ver com a complexa obrigação de desvendar os elementos que envolvem a dicotomia teoria versus prática.

Assim, como nas universidades investigadas pela Fundação Carlos Chagas, em nossa unidade, é possível observar também alguns dos problemas apontados.

Vejamos, a seguir, em que consistem esses problemas, a partir de uma reflexão sobre o Projeto Político Pedagógico, em vigor em nossa Instituição, as disciplinas ministradas e suas ementas.

4.2.1 O Projeto Político Pedagógico: entre o dito, o não-dito e o por dizer

O Projeto Político Pedagógico⁴¹ que está em vigor em nosso Campus data de 1999 e foi elaborado em substituição ao que pautava o curso desde a sua implantação. Ou seja: nesses 25 anos de curso de Letras na UEPB, Campus III, apenas dois projetos políticos pedagógicos foram concebidos.

⁴¹ Está em processo de elaboração na Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, um novo Projeto Político Pedagógico. Esperamos, a partir das reflexões suscitadas nessa pesquisa, também poder contribuir para que possa ser concluído, de forma a que venha instituir e legitimar mudanças substanciais no sentido de atender às demandas pedagógicas e socioculturais exigidas de um curso de formação inicial crítico, comprometido e eficiente.

Ele se organiza seguindo um padrão sugerido pelos órgãos oficiais a quem compete recebê-lo, analisá-lo e legitimá-lo. Começa por um breve histórico, relatando o funcionamento anterior do curso, e apresenta uma justificativa em relação à necessidade de sua implantação, além de descrever a estrutura física do campus, caracterizar o corpo docente, de que é constituído, e definir o perfil do estudante a formar.

Em relação à justificativa para a implantação do novo PPP, da qual cito alguns trechos, gostaria de tecer alguns comentários:

(67)

PPP – *Vários fatores justificam a necessidade dessa reforma curricular, mas talvez a mais importante seja a necessidade de preparar melhor o professor para acompanhar as mudanças sociais e as exigências do mercado de trabalho.*

(68)

PPP – *Acrescente-se ainda a rígida grade curricular atualmente em vigor que oferece poucas opções ao alunado (...) ou ao fato de se estabelecerem não só pré-requisitos, mas conteúdos programáticos e cargas horárias à mercê da especialização de determinados professores que consideram a sua disciplina a mais importante.*

(69)

PPP – *O número excessivo de aulas expositivas que centralizam o processo de ensino no professor de tal modo que quase sempre impede o alunado de pensar por si, de desenvolver sua capacidade de estruturar, contextualizar problemas e de buscar soluções ou alternativas às propostas que lhes são apresentadas.*

Ao sugerir mudanças, através de uma reforma curricular, o PPP tece duras críticas à dinâmica até então seguida, sinalizando a indispensabilidade de que o estudante seja mais bem preparado, e isso significa ter mais autonomia em seu desenvolvimento, para, assim, acompanhar o mercado de trabalho. Essa colocação confirma o quão forte é a concepção de que o objetivo primeiro do curso seja a promoção profissional dos alunos.

Vale, entretanto, salientar que questões como o tipo de aulas que são dadas não são passíveis de mudança só por que constam do Projeto Político Pedagógico. Tal mudança de

postura e atitude passa por uma ampla discussão sobre como se concebe o processo ensino-aprendizagem, e não é uma determinação legal que vai fazer com que passe a funcionar de outra forma.

A posição defendida no PPP vai ao encontro do que dizem hoje (e certamente disseram o mesmo, ou algo parecido, à época) as Diretrizes Curriculares (Parecer CES 492/2001), quando apontam a urgência de se eliminar a rigidez estrutural do curso bem como a necessidade de se imprimir maior ritmo para diminuir a duração do curso, de acordo com uma organização mais flexível, possibilitando ao aluno concluir seus estudos em menos tempo, se assim tiver condições de fazê-lo.

Mas, como viabilizar essa flexibilidade se, segundo informa o documento em causa, além de pré-requisitos, há o fato de que só alguns professores ministram determinadas disciplinas, pelas quais o aluno precisa esperar, o que o impede de adiantar-se no curso?

A composição curricular e, da mesma forma, o desempenho dos professores, pautado em uma prática pedagógica tida como ultrapassada, são apontados como fatores desencadeadores de uma formação deficiente oferecida no Campus. E não deixa de ser, se os conteúdos programáticos forem realmente selecionados e determinados segundo a conveniência de alguns, e se não se estimula o aluno a pensar, a refletir e a procurar soluções para as dificuldades que se lhes aparece.

Dessa forma, o que justifica um novo projeto para o curso, visando atender aos objetivos pelos quais o aluno ali está, passa por mudanças tanto estruturais, no que diz respeito à própria concepção da grade curricular e da definição das disciplinas que oferece, como também por novas posturas e atitudes dos docentes, que devem ser convidados a dar vez e voz ao aluno, para que ele se coloque como sujeito do seu aprender.

O teor subjetivo das colocações registradas no PPP deixa transparecer a presença marcante do sujeito, ou sujeitos, que elaborou o presente documento.

Esse caráter pessoal priorizado ao se observar o processo é constatado, da mesma forma, quando, se descreve parte da metodologia com a qual o documento foi elaborado:

(70)

PPP – *A presente proposta de reformulação curricular envolveu parte dos professores desta licenciatura e poucos alunos, embora não houvesse faltado oportunidade e tentativas para um maior desenvolvimento. Na maior parte do tempo, trabalhou mesmo uma pequena comissão.*

Ou seja: parece provocar certo ressentimento o fato de que nem todos os envolvidos no curso participaram da elaboração do PPP. Isso demonstra uma suposta falta de compromisso com a questão acadêmica (“*embora não houvesse faltado oportunidade*”), ou, o que é mais grave, poderia haver a possibilidade de discordância, de rejeição ou de resistência (“*tentativas para um maior desenvolvimento*”) às mudanças propostas, sem que essa voz se colocasse de forma a discutir as questões pertinentes e/ou mal explicitadas.

Não participar da elaboração do documento que estrutura o curso significa distanciamento e, ao mesmo tempo, omissão em relação às decisões a serem tomadas. É como se quem não participou se eximisse dos problemas que venham a surgir e para os quais as soluções terminam por ser individualizadas.

Ao traçar o perfil ideal do profissional a ser formado, o PPP sugere que este perfil deva

(71)

PPP – [...] *ser o do educador que não só repassa aos educandos os conhecimentos alheios, mas deve ser também um produtor de conhecimentos, ou seja, um pesquisador que esteja em sintonia com o seu tempo e com as exigências da sociedade, para se ter um mundo melhor e para a formação do cidadão.*

Uma boa formação, nessa concepção, deveria ser capaz de tornar o aluno um pesquisador, um produtor de conhecimentos, e não um mero repassador do saber alheio. Essa

proposta contempla o que muitos estudiosos da educação defendem como sendo a postura do educador de um novo tempo.

Produzir saberes, a partir das reais necessidades do meio em que se esteja inserido, certamente proporcionará maior contribuição para que a sociedade busque um mundo melhor. A participação dos sujeitos, nessa concepção, valoriza a cidadania.

Essa colocação, tão bem construída, me leva, em contraponto, a refletir sobre o que diz A12, a seguir:

(72)

AC12 – Todo discurso, toda teoria é muito bonita, quando falada ou explicada. Quando na prática é muito ou totalmente diferente em alguns casos. Mas, de qualquer forma, serviram para que eu pudesse saber ou ter noção do que devo e como devo fazer em sala com meus alunos.

Em muitos momentos da entrevista, os alunos se colocam como descrentes dos discursos que são construídos ao longo da graduação, principalmente quando idealizam, positiva ou negativamente, a profissão docente. A ideia de que o que se diz não se confirma no que se faz perpassa todo o percurso da graduação.

Entretanto, os alunos reconhecem que esse discurso não deixa de ser uma orientação eficiente, na medida em que lhes prepara para assumir uma postura produtiva e reflexiva em sala de aula. Esse discurso serve para, pelo menos, incitar o aluno a questionar e a avaliar o que se lhe é oferecido em termos de ensino-aprendizagem.

Outro ponto tratado no Projeto Político Pedagógico diz respeito ao sistema de avaliação a ser seguido, sugerindo, como função fundamental dos professores, quanto a essa questão, principalmente, que eles se predisponham a

(73)

PPP - [...] planejar as atividades didáticas em conjunto, de modo a mudar o ponto de vista da avaliação de aprendizagem, antes preocupada com a aprovação ou reprovação. Agora mais

preocupada com o saber/aprender ou não, com a elaboração de atividades mais participativas em que o ensino não se realize exclusivamente em sala de aula, com um professor que fala e um aluno que o repete.

Nesse contexto, o PPP aponta para uma postura docente mais solidária, tendo em vista o trabalho em equipe pautando as decisões em torno do processo. O foco do ensino-aprendizagem não é mais voltado para uma política de resultados quantitativos, mas sim, qualitativos.

O professor é convidado a discutir com seus pares as demandas do curso, como também a inovar em suas aulas, oferecendo aos alunos um novo ambiente em que os estudos possam ser viabilizados.

Nesse caso, é bastante positiva a concepção de que a escola não é o único ambiente educativo. O processo educativo se dá em todos os lugares e nas mais diversas fases da vida de uma pessoa.

Muitas vezes, trabalhamos em sala de aula como se tivéssemos preparando os alunos para a vida lá fora, como se a escola já não fosse vida também, e como se a vida, fora dos muros escolares, não pudesse penetrar na escola, enquanto tema de reflexão e conteúdo de ensino-aprendizagem.

Nessa conjuntura, em que a vida é uma escola e em que a escola faz parte da vida, o aluno que se pretende formar deve ser mais autônomo, independente e capaz de se colocar criticamente diante do que se lhes oferecem como saberes a conquistar.

Quanto à Extensão, as linhas definidas para a elaboração e desenvolvimento de projetos contemplam a implementação de cursos de formação para os professores da Rede Oficial e Particular de Ensino da área de ação do Campus III; a implantação de cursos de preparação e/ou de revisão para pré-vestibulandos, com a participação efetiva de alunos do 3º e do 4º período; além da organização de eventos, como Semana de Letras e seminários diversos.

De certa forma, essas atividades ocorrem, mesmo que não seja de maneira mais sistemática, suprimindo o que poderia ser um projeto constante de intercâmbio entre a universidade e as escolas do meio em que encontra estabelecida.

Não há como negar, no entanto, que o próprio Projeto Político Pedagógico reconhece que há pouca atividade em relação a programas de extensão, alegando serem poucos os recursos financeiros e precários os recursos didáticos, elencando, inclusive, uma série de providências a serem tomadas para que seja possível a viabilização do que foi planejado.

Há, quanto a isso, uma série de solicitações no sentido de que sejam melhoradas as condições de trabalho do corpo docente para um bom aproveitamento por parte do alunado.

Abro um parêntese aqui para comentar o quanto pouca coisa mudou em relação aos aspectos físicos do prédio-sede em que o campus funciona e seus recursos pedagógicos. Consta do Projeto Político Pedagógico, a seguinte descrição:

(74)

PPP - *No que tange à caracterização do espaço físico, o prédio onde funciona o Curso de Letras apresenta algumas deficiências: os corredores estão próximos das portas das salas de aula, o que acarreta um barulho perturbador durante as aulas e não há sistema de ventilação conveniente, razão pela qual o calor é intenso. Não há locais específicos para os professores realizarem atendimento aos alunos, para prepararem aulas, corrigirem trabalhos e provas ou executarem trabalhos de pesquisa. Há apenas uma única sala para todos os professores dos diversos cursos. O espaço físico destinado à Coordenação de Curso e aos Departamentos é muito pequeno e não oferece condições para um razoável exercício das atividades burocráticas e de atendimento a professores e alunos, além de que são poucos os recursos tecnológicos para atender à demanda.*

Essa situação permanece hoje e é atestada por professores e alunos entrevistados:

(75)

P1 - *O que deixa a desejar é a estrutura física, pois funciona em prédio pequeno, as salas de aula são quentes, as carteiras desconfortáveis e há poucas unidades de cada equipamento (datashow, retroprojetores...) para toda a faculdade, fato que muitas vezes, inviabiliza o trabalho dos professores.*

(76)

P3 - *O Curso de Letras desta instituição, como de qualquer outra, apresenta algumas deficiências: técnicas (estrutura física deficiente, recursos didáticos escassos)...*

(77)

AI – *Faltam recursos didáticos, como vídeos e CD-ROM.*

(78)

AI – *A falta de salas. Teve alguns momentos que não sabíamos em qual sala deveríamos estudar; algumas vezes só conseguimos estudar por causa de turmas que não estavam presentes.*

Diante dessa situação, muitos professores perguntam como poderiam fazer um bom trabalho se lhes são negadas as condições mínimas de instalações, de equipamentos e de recursos pedagógicos. E assim, entra ano e sai ano, e tudo permanece como sempre foi, apesar de, ironicamente, muitos outros *campi* estarem sendo implantados, certamente com as mesmas condições adversas.

Essa situação, por sua vez, não pode ser usada como argumento para que não se procure fazer uma educação de qualidade. Algumas das melhores escolas do Brasil não são tão-somente as que estão mais bem equipadas. Deve haver um conjunto de fatores que busquem, em sintonia, atingir os mesmos objetivos. Uma boa formação a ser oferecida passa, principalmente, pela qualidade de seus formadores e pela consistência de sua proposta pedagógica.

Em síntese, é o que consta do Projeto Político Pedagógico⁴² do curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III.

⁴² Vale aqui registrar que cada Campus tem o seu próprio Projeto Político Pedagógico, o que, por um lado, é questionável, tendo em vista ser uma mesma instituição de ensino superior, mas, por outro lado, é preciso entender que cada Campus se estabelece em uma comunidade, tendo, pois, cada um deles, as suas especificidades.

4.2.2 O Projeto Político Pedagógico e a organização curricular do curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III

Nessa seção, farei algumas considerações gerais sobre a organização curricular do curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, no sentido de identificar e discutir elementos pertinentes no processo ensino-aprendizagem, pontuando minhas colocações com a percepção de alunos e professores sobre as questões abordadas.

Em relação à estruturação curricular, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, temos o seguinte quadro:

Quadro 4 – Fluxograma do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III

1º ANO		2º ANO		3º ANO		4º ANO	
Filosofia, Sociologia e Educação 99 h/a	Prática Pedagógica I 66 h/a	Teoria Literária 132 h/a	Oficina 66 h/a	PDPA 66 h/a	Seminário Temático 20 h/a	Oficina 66 h/a	Literaturas de Língua Portuguesa II 198 h/a
Metodologia Científica 66h/a	Seminários Temáticos 20 h/a	Língua Portuguesa II 132 h/a	Atividade Eletiva (ou Tópico Especial) 66 h/a	Literatura Infanto-Juvenil 66 h/a	Atividade Eletiva (ou Tópico Especial) 66 h/a	Língua Portuguesa IV 99 h/a	Seminário Temático 20 h/a
Língua Portuguesa I 132 h/a	Leitura e Produção de Textos 66 h/a	Língua Latina 99 h/a	Seminário Temático 20 h/a	Língua Portuguesa III 99 h/a	Literaturas de Língua Portuguesa I 165 h/a	Prática Pedagógica IV 132 h/a	
Linguística 132 h/a		OTEC 66 h/a	Prática Pedagógica II 66 h/a	Psicologia Do Des. Aprendizagem 66 h/a	Prática Pedagógica III 66 h/a	Trabalho Acadêmico Orientado 66 h/a	
Prática de Pesquisa em Língua e Literatura 66 h/a		Filologia Românica 99 h/a		Oficina 66 h/a		Atividade Eletiva (ou Tópico Especial) 66 h/a	

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III – 1999

Obs. Cada aluno deverá cursar duas disciplinas eletivas, uma oficina e um seminário temático, entre os abaixo discriminados:

Disciplinas Eletivas	Oficinas	Seminários Temáticos
- Literatura Latina - Estilística - Semântica - Manifestações Culturais da Paraíba - Literatura Oral e Popular - Tópicos Especiais (em Lingüística, Literatura ou Educação)	- Elaboração de Projetos de Pesquisa - Língua Estrangeira Moderna - Elaboração de Recursos Didáticos - Ferramentas Multimídia	- Seminário Temático (com enfoque teórico/metodológico ou com enfoque artístico/filosófico ou com enfoque holístico)

A integralização curricular da habilitação em Língua Portuguesa deve ser cumprida no tempo mínimo de quatro anos, tanto para os que cursam no turno diurno como os do curso noturno.

A carga horária total equivale a 2.462 horas, bem aquém da nova orientação⁴³, normatizada a partir do Parecer CNE/CES Nº 8/2007, ainda não seguida pela universidade, que determina um total de 2.800 horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, dimensões dos componentes comuns.

O Projeto Político Pedagógico contempla quatro blocos de atividades/disciplinas para compor o currículo, assim discriminados: atividades básicas (Teoria Literária, Lingüística, Língua Portuguesa, Literaturas de Língua Portuguesa e Trabalho Acadêmico Orientado); atividades complementares (Leitura e Produção de Textos, Língua Latina, Filologia Românica, Metodologia Científica e Prática de Pesquisa em Língua e Literatura); atividades eletivas (Literatura Latina, Manifestações culturais da Paraíba, Literatura Infanto-Juvenil, Literatura Comparada, Tópicos Especiais em Lingüística, Tópicos Especiais em Literatura, Tópicos Especiais em Educação, Seminários Temáticos e Oficinas de Línguas Estrangeiras Modernas – Inglês, francês ou espanhol, Oficina de Elaboração de Projetos, e Oficina de Elaboração de Recursos Didáticos e de Ferramentas Multimídia); e atividades didático-pedagógicas (Filosofia,

⁴³ Segundo o parecer citado, as dimensões devem ser assim divididas: I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso; III – 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Sociologia e Educação, Organização do Trabalho na Escola e o Currículo, Processo Didático: Planejamento e Avaliação, Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, e Prática Pedagógica).

Para uma melhor visualização dos blocos em que as disciplinas se organizam e tendo em vista a área em que se enquadram, elaborei outro quadro. Vejamos:

Quadro 5 – Composição Curricular do Curso de Letras da UEPB – Campus III

ÁREAS DE CONHECIMENTO	ATIVIDADES	DISCIPLINAS	
CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DA ÁREA (1.617h – 66%)	BÁSICAS (1.155h – 47%)	LÍNGUA PORTUGUESA I LÍNGUA PORTUGUESA II LÍNGUA PORTUGUESA III LÍNGUA PORTUGUESA IV LINGUÍSTICA TEORIA LINGÜÍSTICA LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA I LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA II TRABALHO ACADÊMICO ORIENTADO	
	COMPLEMENTARES (462h – 19%)	LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS LÍNGUA LATINA FILOLOGIA ROMÂNICA LITERATURA INFANTO-JUVENIL METODOLOGIA CIENTÍFICA PRÁTICA DE PESQUISA EM LÍNGUA E LITERATURA	
CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS PARA A DOCÊNCIA (627h – 25%)	DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS (627h – 25%)	FUNDAMENTOS EDUCACIONAIS (297h – 11,6%)	FILOSOFIA, SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA E O CURRÍCULO PROC. DIDÁTICO: PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO PSIC. DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM
		PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (330 h – 13,4%)	PRÁTICA PEDAGÓGICA I PRÁTICA PEDAGÓGICA II PRÁTICA PEDAGÓGICA III PRÁTICA PEDAGÓGICA IV

OUTROS SABERES (218h – 9%)	ELETIVAS (218h – 9%)	LITERATURA LATINA LITERATURA COMPARADA TÓPICOS ESPECIAIS EM LINGÜÍSTICA TÓPICOS ESPECIAIS EM LITERATURA TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DA PARAÍBA LITERATURA ORAL E POPULAR OFICINAS (LÍNGUA ESTRANGEIRA, ELABORAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS, FERRAMENTAS MULTIMÍDIA) SEMINÁRIO TEMÁTICO
-------------------------------	-------------------------	---

Fonte: Resolução/UEPB/CONSEPE/29/99 (Adaptado)

Do mesmo modo como vimos na pesquisa da Fundação Carlos Chagas, em nosso curso, a maioria das disciplinas é direcionada aos “conhecimentos específicos da área”, como as disciplinas ligadas ao ensino de língua portuguesa e de literatura, num percentual de 66%.

Das demais categorias de análise propostas, 25% dizem respeito a “conhecimentos específicos para a docência” e 9% para o que classifiquei como sendo “outros saberes”⁴⁴.

Observando as disciplinas que compõem o curso em pauta, percebemos que, em sua base, pelo menos em tese, são contemplados os componentes que, de certa forma, constituem o núcleo dos programas curriculares da escola básica, como o estudo da língua (gramática, leitura e escrita) e da literatura, como o coloca P3:

(79)

***P3** – Sim, o currículo deste curso contempla o domínio dos conteúdos básicos para o ensino fundamental e médio. Faz parte da grade curricular disciplinas como língua portuguesa, literatura e produção de textos, consideradas básicas no ensino fundamental e médio de escolas públicas.*

A questão é, pois, com que enfoque teórico-prático essas disciplinas são abordadas. Esse parece ser o problema central do curso de Letras no Campus III, o qual não apresenta sintonia com o discurso das atuais Diretrizes Curriculares que regem tal curso, as quais dizem claramente que os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e

⁴⁴ É interessante notar que dentre as disciplinas classificadas como “outros saberes” existem aquelas que se direcionam para uma das duas áreas anteriores, como, por exemplo, os tópicos especiais em literatura e linguística, que não deixam de pertencer ao quadro dos conhecimentos específicos da área, como também tópicos especiais em educação, que se delineiam como conhecimentos ligados à docência. A inclusão das disciplinas da 3ª área se justifica mais por serem eletivas, do que propriamente por seu conteúdo em si.

da literatura como prática social. Isso significa que esses componentes devem dialogar, interagir e levar em consideração os sujeitos que se constituem na/pela linguagem, inseridos em um contexto sociocultural.

E, como fazê-lo, se:

(80)

P2 - *Em sua maioria, as disciplinas oferecidas são de base estrutural.*

O ensino é, na verdade, segundo dados do corpus, de base estruturalista. A consequência disso é que, em maior ou em menor grau, os alunos graduados, ao chegarem à sala de aula, reproduzem, certamente, para os seus alunos, um ensino pautado na gramática prescritiva/normativa, mesmo que, para estes, seja um ensino que tenha mais influência daquilo que aprenderam no ensino médio do que propriamente na universidade, já que o que é visto no curso de Letras não é exatamente o que esperavam, em termos de abordagem da gramática.

A questão é que faz parte do discurso pedagógico de muitos professores dizer que a escola está equivocada, por centralizar o ensino na gramática, mas, de fato, a composição curricular que prepara os futuros professores não oferece elementos teóricos para que uma mudança de paradigma seja efetivada.

É possível constatar, também, que os programas das disciplinas oferecidas aos alunos encontram-se desatualizados⁴⁵, mesmo que:

(81)

P3 - *Sempre que possível, as áreas se reúnam para discutir a relevância das disciplinas e atualizar os programas.*

⁴⁵ Basta, para isso, observar os conteúdos dispostos nos planos de curso atuais e as listas das referências bibliográficas sugeridas para as respectivas disciplinas, nas quais quase não constam publicações mais atualizadas. Sobre essa questão, não nos foi possível fazer uma análise substancial, tendo em vista que os programas não constam do Projeto Político Pedagógico, objeto de análise nessa pesquisa.

Por essa colocação, podemos até perceber que muitos professores estão sempre na defensiva. Criticam as disciplinas e seus currículos, mas se esquivam no que diz respeito à parte que lhes cabe mudar, dizendo que têm tentado, sem, contudo, deixar claro em que sentido e com qual periodicidade os encontros de áreas se dão. É bom lembrar a informação que nos foi passada pelo próprio Projeto Político Pedagógico de que apenas uma minoria participou da elaboração desse documento.

É certo que alguns professores tentam, por conta própria, atualizar seus planos e programas de curso, incluindo uma ou outra abordagem mais recente. Só que isso se dá de forma individualizada, sem que parta de uma reflexão coletiva e sem que haja legitimação por parte das instâncias a quem compete institucionalizar a grade curricular.

Para melhor esclarecer nosso ponto de vista, vejamos as ementas, por exemplo, das disciplinas ligadas à língua portuguesa:

LÍNGUA PORTUGUESA I – 132 h/a

Conceitos de Linguagem, Língua e Gramática. Níveis de Língua. Níveis de Fala. Delimitação do campo da Morfologia e da Sintaxe. Morfologia: considerações sobre a morfologia e o seu objeto de estudo. Princípios de análise morfológica. A flexão nominal (a categoria de gênero e número); flexão verbal: o padrão geral. O sistema dos pronomes pessoais. A estrutura e formação das palavras e o processo de formação das palavras. Tipos especiais de formação de palavras. Lexicalização, produtividade e empréstimo linguístico. Arcaísmos. Neologismos.

LÍNGUA PORTUGUESA II – 132 h/a

As classes de palavras na gramática tradicional. Visão histórica das propostas de classificação de palavras. As relações das preposições (loc. prepositivas), pronomes demonstrativos e advérbios de lugar como categorias de espaço e tempo; conjunções e conectivos como operadores argumentativos e lógicos, no processo argumentativo. A representação morfológica do sujeito, do complemento verbal, do complemento nominal e do adjunto adnominal. Princípios de organização da estrutura frasal. As transformações em frases simples em frases complexas. Mecanismos sintáticos de concordância e regência.

LÍNGUA PORTUGUESA III – 99 h/a

História externa e interna da Língua Portuguesa. A península Ibérica pré-romana; a Romanização da Península Ibérica; os povos pós-romanos; a reconquista; a formação de Portugal. Fonética, Morfologia e Sintaxe Histórica. A expansão da língua portuguesa e o português do Brasil. Brasileirismos.

LÍNGUA PORTUGUESA IV – 99 h/a

A dimensão pedagógica do ensino de língua materna. Reflexão acerca dos vários modelos de gramática. Questões fundamentais para o ensino de gramática nas escolas do Ensino Fundamental e Médio. A função estabilizadora (competência linguística) no ensino de língua materna. Relativização padrão e não padrão da língua portuguesa.

Uma observação, mesmo que superficial, possibilita-nos perceber que no curso de Letras há apenas três disciplinas dirigidas para os conteúdos voltados para a análise da língua.

Em primeiro lugar, observa-se que a ementa de Língua Portuguesa I está voltada para o estudo da morfologia. Não há, entretanto, explicitação acerca da corrente linguística a partir da qual a morfologia será tratada. Mas, pelo elenco de conteúdo colocados na sequência da ementa, como, por exemplo, “princípios de análise morfológica” e “estrutura e formação de palavras”, é possível deduzir que a morfologia seja tratada sob a ótica da linguística estrutural, numa perspectiva muito próxima da gramática tradicional.

Já a ementa de Língua Portuguesa II contempla a morfologia e a sintaxe, ambas tratadas numa perspectiva formalista, segundo a qual a língua é um conjunto de orações, cuja principal função é a expressão dos pensamentos. A morfologia está sob o enfoque do estruturalismo, e a sintaxe sob o enfoque do gerativismo (“as transformações em frases simples em frases complexas”, por exemplo), ambos paradigmas formais.

Vale aqui lembrar o que nos diz Neves (1997, p. 46-47), sobre o paradigma formal:

[...] as orações da língua devem descrever-se independentemente do contexto/situação. [...] A sintaxe é autônoma em relação à semântica; as duas são autônomas em relação à pragmática e as prioridades vão da sintaxe à pragmática, via semântica.

Conceber a língua sob esse ponto de vista é, de certa forma, distanciar-se da proposta das Diretrizes Curriculares para o curso de Letras (2001), a qual sugere, entre outras coisas, a consolidação de uma visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias que fundamentam a formação profissional do estudante.

Tal enfoque foge, também, às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), que concebem que o trabalho com a língua(gem) na escola deve investir na reflexão sobre os vários conjuntos de normas – gramaticais e sociopragmáticas – sem os quais é impossível atuar, de forma bem-sucedida, nas práticas sociais de uso da língua em nossa sociedade.

Vale complementar essa proposição com o que colocam, na sequência do que foi dito anteriormente, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006):

Levado a efeito esse raciocínio, cria-se um terreno de trabalho com a língua no qual não cabem atitudes e avaliações que a concebam como algo completamente exterior ao sujeito que a usa, com uma configuração formal estável e fechada, e apartada dele ou de quaisquer outros fatores de ordem sócio-histórica.

No tocante ao item conjunções e conectivos como operadores argumentativos e lógicos, no processo argumentativo, há a interface com a pragmática, o que nos leva a deduzir que é preciso melhorar a ementa dessa disciplina, incluindo uma referência à pragmática, já que, certamente, esse conteúdo, que será tratado à luz desta, está situado entre outros conteúdos que serão apresentados sob a perspectiva formal.

A disciplina Língua Portuguesa III constitui-se numa verdadeira ruptura em relação às disciplinas anteriormente comentadas, pois se trata de um enfoque histórico, reflexo da

linguística histórico-comparativa, que compreendia as mudanças da língua no quadro das leis fonéticas. Aqui, fonética, fonologia, morfologia e sintaxe serão tratadas sob a perspectiva diacrônica, mesmo considerando-se elementos sincrônicos.

Na disciplina Linguística, da qual não falamos especificamente ainda, por exemplo, o componente *fonética* é visto sob o prisma diacrônico e sincrônico. Em Língua Portuguesa I, a morfologia é tratada também nesse prisma; já a sintaxe, por sua vez, é vista, apenas, em seu caráter sincrônico.

Nesse contexto, Língua portuguesa III volta a essas questões. Só que essa volta é entendida pelos alunos como o estudo de algo velho. Para eles, o saber possibilitado por esta disciplina não tem muito importância, já que não conseguem perceber a relação dialética entre diacronia e sincronia que perpassa a linguagem.

(82)

AC10 – *Português III – deveria ver mais a realidade, pois o que se dá hoje é bem diferente do que se vê na prática.*

Na verdade, os alunos não percebem que cada um dos estados diacrônicos é, em si mesmo, uma sincronia a ser considerada, para que se possa compreender o estado de língua atual, como também parecem não entender que a necessidade do estudo das mudanças das línguas para a teoria da variação na linguística contemporânea está na base das propostas recentes para o ensino de língua portuguesa.

Esse pensar é reflexo da ausência de clareza sob com qual paradigma estamos trabalhando, no caso ainda, o formal, e sob qual ponto de vista, se sincrônico e/ou diacrônico.

Em relação à Língua Portuguesa IV, verificamos que sua ementa contempla itens que também fazem parte da ementa da disciplina Prática Pedagógica IV, a qual será analisada mais à frente. Não há uma repetição literal da mesma nomenclatura. Mas, todos os conteúdos

da disciplina Língua Portuguesa IV poderiam ser abordados como subsídios para uma prática docente para o ensino fundamental e médio. É importante ressaltar que essas disciplinas são oferecidas para todas as turmas do quarto ano e no mesmo período.

Assim, o mais funcional seria transferir os conteúdos da ementa de Língua Portuguesa IV para a disciplina Prática Pedagógica, com exceção do item *relativização padrão e não padrão da língua portuguesa*. Esse conteúdo poderia fazer parte dos conteúdos de Língua Portuguesa II, sendo abordado no conjunto dos itens relativos à sintaxe.

Desse modo, a ementa de Língua Portuguesa IV ficaria sem os conteúdos antes determinados. No entanto, esse espaço poderia ser preenchido com outros conteúdos pertinentes à fonética, à fonologia, à morfologia ou à sintaxe.

A determinação do que pode compor essa disciplina aponta para a necessidade de que sejam revistos os conteúdos de Língua Portuguesa I, II, III e IV, no sentido de se abrir espaço para abordagens que a grade curricular do curso de Letras não oportuniza no momento atual, como, por exemplo, análises linguísticas pautadas na Análise do Discurso ou nas Teorias da Enunciação, que fazem, inclusive, parte do conteúdo programático cobrado nas provas do ENADE⁴⁶.

E essa necessidade é corroborada pelo que diz um aluno concluinte, em:

(83)

AC15 – *O Português I, II, III e IV é tudo o que um futuro professor não imaginava estudar, trabalhar e pesquisar. Nada bate com aquilo que aprendemos em sala de aula no ensino fundamental e médio.*

⁴⁶ Temas predominantes na prova do ENADE/2005: Semântica; Sintaxe semântica e leitura; Processo de produção de textos; Aspectos fonológicos da Língua Portuguesa; Sociolingüística; Análise do Discurso; Linguística Textual; Processos de leitura; Aspectos pragmáticos e discursivos; Psicolinguística; Aspectos morfológicos da Língua Portuguesa; Texto, contexto, intertextualidade; Periodização literária; Conceitos e funções da literatura; Literatura e recepção; Literatura e inter-relação com outros sistemas semióticos; Gêneros literários. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/enade/2005/relatorios/Letras.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2010.

Nessa perspectiva, percebemos o conflito do aluno, ao constatar as incoerências, tanto do curso de Letras, que forma um professor naquilo que ele, provavelmente, não vai ensinar, quanto no ensino médio, que não dialoga com o processo de formação do professor, no sentido de acolher as mudanças e as novas orientações, para, assim, inovar.

(84)

C14 – Os conteúdos trabalhados nessas disciplinas nos trouxeram grandes conhecimentos que, com certeza, nos ajudarão em sala de aula, embora os conteúdos vistos em português não serão trabalhados em nossas salas, porque, infelizmente, temos que ensinar os conteúdos que aprendemos que aqui vimos que não era correto.

Desse modo, cria-se um círculo vicioso, em que os currículos do curso de Letras não se estabelecem, em primeiro lugar, levando em consideração o objetivo pelo qual está instaurado no contexto educacional. É, ainda, a velha dicotomia do certo e do errado, do que pode e do que não pode, do que se prega, mas não se põe em prática.

E o ensino de língua portuguesa vai se estabelecendo, paradoxalmente, entre o que defende a teoria e o que se faz na prática.

Em relação às disciplinas ligadas à literatura, que, na grande maioria das escolas de ensino médio, é contemplada em um ensino “metalinguístico”, ou seja, fala-se em literatura, mas não se lê nem se analisa o texto literário com base em suas qualidades literárias intrínsecas, os alunos teceram alguns comentários, como:

(85)

AC3 - Com Teoria Literária aprendemos a compreender um texto literário e a ver sua beleza. Já com Literaturas de Língua Portuguesa I e II conhecemos a literatura e os autores da nossa língua, que é tão rica.

Pelo que AC3 coloca, certamente, a abordagem das disciplinas foi por um viés interessante, em que os alunos tiveram acesso aos textos literários e, a partir de uma leitura crítica deles, puderam, provavelmente, se posicionar.

Vejamos, pois, o que nos dizem as ementas dessas disciplinas:

TEORIA LITERÁRIA – 132 h/a

Conceitos e funções. Aspectos teóricos gerais e específicos relativos às formas literárias, contemplando, principalmente, a poesia e a prosa. Gêneros literários e estilos de época. Métodos e técnicas de leitura. Análise e crítica de textos em diversas modalidades literárias.

LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA I – 165 h/a

Do Trovadorismo ao Romantismo - a relação do texto literário com o momento histórico-cultural da época de produção e suas relações com os problemas e concepções do presente. Leitura e análise de textos dos autores mais representativos e de ensaios críticos sobre eles.

LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA II – 198 h/a

Do Realismo ao Pós-Modernismo, inclusive a literatura africana de expressão portuguesa – a relação do texto literário com o momento histórico-cultural da época de produção e suas relações com os problemas e concepções do presente. Leitura e análise de textos dos autores mais representativos, confrontando-se o enfoque dado a temas tais como: vida, amor, morte, liberdade, trabalho, herói, nacionalismo, etc. e estudo de ensaios críticos sobre eles.

Mesmo partindo de uma apresentação um tanto quanto “didática” demais, em que se privilegiam teorias que discutem e explicitam os textos literários em seus possíveis sentidos e funções, visando a enquadrá-los em algum movimento marcado por características preconcebidas, uma aproximação (“contemplando”) aos textos e um “olhar” dirigido a eles orientam a disciplina, positivamente.

Embora se organizando, historicamente, em períodos literários divididos por supostas rupturas conceptuais, a possibilidade de trabalhar competências ligadas à análise e à comparação, levando-se em conta semelhanças e diferenças, e possível diálogo histórico-social, já nos mostra um caráter reflexivo.

Embora louvável a proposta de buscar a atualização dos temas focalizados nas obras e o fato de se propor leituras críticas, não se propõe, como seria de se esperar, a elaboração de ensaios, mas apenas o estudo deles. Ou seja: os alunos pouco leem literatura, e, certamente também, muito pouco escrevem.

Para alguns alunos, entretanto, o que para nós seria um ponto positivo, ocorre justamente o contrário, como podemos observar em:

(86)

AC5 - Teoria Literária e Literaturas de Língua Portuguesa – não me identifiquei com ambas as disciplinas, pois trazem dentro de si uma subjetividade constante e muitos pensadores complexos, e eu, sinceramente, gosto mais da objetividade.

Ou seja: a subjetividade, que parece ter sido o elemento desestimulador para AC5, talvez seja, em literatura, enquanto arte, o que encanta, o que sugere, o que sensibiliza. Entretanto, não se pode esperar que todos se identifiquem, igualmente, com o texto literário. Isso deporia, provavelmente, contra a própria essência e dinâmica conceptual do fazer artístico.

Para os professores entrevistados nessa pesquisa, um dos principais problemas a serem enfrentados no curso de Letras do Campus III, da UEPB, diz respeito a essa composição curricular, a qual, inclusive, é regida por um Projeto Político Pedagógico de mais de dez anos e que já deveria ter sido revisto, tendo em vista as recentes discussões em torno do ensino do português.

E essa questão é evidenciada na fala de um dos professores:

(87)

P2 - *A estrutura organizacional do curso de Letras não acompanha as pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação em linguística. A grade curricular não contempla, por exemplo, as correntes da linguística ligadas à teoria da enunciação como a Análise do Discurso e a Pragmática. Perspectivas teóricas que focalizam não apenas a estrutura linguística, mas, e principalmente, o funcionamento da língua na sociedade.*

P2 critica a perspectiva do curso por não se orientar no sentido de acompanhar as novas pesquisas na área da linguística, principalmente no que diz respeito às novas correntes ligadas à teoria da enunciação. Um direcionamento nesse sentido só é contemplado, possivelmente, em alguma das disciplinas eletivas, o que é problemático, visto que nem todos os alunos terão a oportunidade de cursar todas as que são oferecidas.

Esse fato é um complicador que se percebe em nosso curso, pois, por algumas das disciplinas estarem no grupo das optativas e eletivas, relegam-se alguns conhecimentos básicos e mais atualizados a um segundo plano.

Esse é o caso de conteúdos que discutem a questão da diversidade, incorporados em disciplinas como Sociolinguística, que não é garantida à formação de todos, já que figuram na grade curricular numa classificação de livre escolha pelo aluno.

O próprio enfoque da linguística só é, obrigatoriamente, abordado em uma disciplina de 132h, no primeiro ano do curso, a partir de uma ementa por demais abrangente, como a que consta a seguir:

LINGUÍSTICA – 132 h/a

Princípios e métodos fundamentais da Ciência da Linguagem; estruturas fonético-fonológicas, morfossintáticas, lexicais e semânticas da língua portuguesa.

Os temas elencados nessa ementa nos permitem perceber que apresentam as discussões primeiras em torno da introdução da linguística no mundo científico enquanto ciência, abordando os componentes em que se pode analisar a língua, sem, contudo, especificar a partir de que referencial teórico.

O que os alunos veem, na verdade, é uma “gênese” da linguística: fala-se, historicamente, em linguística, enquadrando-a em concepções que se sucedem no tempo e em espaços definidos, como movimentos estanques e sempre em contradição.

De certo, a ementa da disciplina linguística não poderia deixar de contemplar os princípios e métodos fundamentais da ciência da linguagem, uma vez que o estudo científico da linguagem é elaborado a partir de uma teoria geral sobre o modo como ele se estrutura ou funciona, e essa teoria geral é a base para a criação de métodos próprios para a descrição das línguas.

Esse item da ementa justifica que os primeiros conteúdos da disciplina sejam voltados para pontos essenciais, que deem conta de caracterizar a linguística como uma ciência.

Assim, nessa disciplina cabem discussões sobre a definição do objeto de estudo próprio da linguística, enquanto ciência, e os princípios teóricos utilizados para a investigação desse objeto.

Esses princípios circunscrevem uma linguística cuja tendência é ser empírica, baseando suas descobertas em métodos rígidos, em que os dados são verificados através de observações e experiências. Seu caráter empírico torna a linguística uma ciência descritiva, analítica e não prescritiva. Nessa conjuntura, a análise dos dados se faz sem a interferência de quaisquer ordens de preconceitos.

Essa postura metodológica, que tem como ponto de partida a definição do objeto, circunscreve dois pontos fundamentais: o interesse por todas as línguas e variedades e o interesse especial pela fala, enquanto manifestação natural da linguagem.

Entretanto, o item da ementa relacionado à descrição das estruturas fonética, fonológica, sintática, lexicais e semântica da língua portuguesa não oferece clareza ao professor em relação à definição da corrente da linguística a partir da qual essa descrição

poderá ser feita. Inclusive, é uma missão quase impossível dar conta de tanto conteúdo e em tão pouco tempo.

É preciso esclarecer que há diferentes correntes da linguística que podem nortear diferentes olhares sobre esses mesmos objetos ou níveis de funcionamento da linguagem.

A linguística acolhe pesquisas baseadas no paradigma estrutural, discursivo, enunciativo, entre outros. Mas, esses referenciais estão ausentes na ementa, de modo que não está claro de que semântica poderíamos falar, ou sobre qual sintaxe abordar: a sintaxe estrutural, a discursiva, todas? Evidencia-se uma lacuna na ementa em torno dessa questão.

Mas, é interessante observar o que dizem os alunos sobre como se sentem, ao cursar essa disciplina.

(88)

AC2 - Linguística – Um novo ramo de conhecimento, que no primeiro plano não trouxe muito significado, mas que depois serviu de base para profundas reflexões sobre a língua.

Para o aluno de Letras que chega à universidade, a linguística se apresenta como uma grata novidade. A língua passa a ser vista sob nova perspectiva, que não a da gramática normativa, o que provoca certo estranhamento, mas, depois, passa a ser vista com mais clareza, sem que esteja dentro de uma redoma de vidro e ser tratada como algo inatingível.

Sabemos muito bem dos inúmeros mitos que cercam o ensino da língua portuguesa, desde a ideia de que é muito difícil e que jamais seremos capazes de dominá-la, até o exagero de alguns professores no sentido de defenderem que só eles sabem e que, quanto mais o aluno “errar”, mais ele será tido como um professor eficiente. O ensino é mais pautado no quanto os alunos erram, do que no quanto é possível construir a partir de uma materialidade linguística rica em possibilidades.

Nesse contexto, por exemplo, faz parte do senso comum do discurso pedagógico dizer que uma prova aplicada em que todos se saiam bem deve ter algum problema.

Quem já não teve um professor de português que tinha enorme prazer em pintar nossos textos de vermelho? Quem já não teve vergonha de entregar suas composições na frente dos colegas, colocando-as, quando podíamos, por entre as dos outros, mas nunca sendo a primeira em uma pilha? Dessa forma, o ensino da língua foi também pautando as relações de poder entre os sujeitos e fomentando, por incrível que pareça, os mesmos preconceitos de que hoje faz a crítica.

E assim, nessa conjuntura, temos:

(89)

AC9 - Linguística – pudemos saber que na língua não há certo nem errado, que as palavras variam de acordo com o meio social, o que nos facilitou quando começamos a lecionar. As outras disciplinas colaboraram também, mas como aquelas não.

O que parece ficar mesmo das discussões nas aulas de linguística é a questão da variação e de uma maior liberdade em relação aos usos da língua. O aluno de Letras passa a ter noção da presença, em nossa sociedade, de um dos preconceitos mais daninhos: o preconceito linguístico, o qual está impregnado nas nossas relações sociais, discriminando, separando e rotulando as pessoas.

Para outros alunos, entretanto, a disciplina é desnecessária ou não é apresentada adequadamente, como com atesta AC10:

(90)

AC10 - Linguística – essa disciplina não vi muito bem, pelo fato de que a professora era substituta e deu uma aula, o resto foi seminário.

Aqui o aluno faz uma colocação preocupante: a utilização de uma estratégia bastante recorrente em sala de aula, que é o seminário. Essa metodologia que poderia ser louvável, se

realmente estivesse dentro dos objetivos do professor levar o aluno a pesquisar, a tirar suas próprias conclusões, construindo seu conhecimento e, assim, apresentando suas conclusões aos colegas, para abrir um debate e subsidiar uma discussão. O problema é quando a atividade é usada apenas com o intuito de o professor se “livrar” de dar a aula, fazendo a sua parte, passando para o aluno a obrigação de dar o conteúdo. E essa “estratégia didática”, certamente, não é usada só por professores substitutos.

Observamos que essa posição de AC10, no entanto, tem mais a ver com a estratégia metodológica do que propriamente com a importância, ou não, da disciplina em causa.

Dentre as disciplinas complementares referentes aos conhecimentos específicos da área, há, também, uma orientação para a iniciação científica, através das disciplinas Metodologia Científica e Prática de Pesquisa em Língua e Literatura, já antecipando conhecimentos a serem aplicados em trabalhos acadêmicos científicos, como artigos, por exemplo, e por ora da elaboração da monografia a ser apresentada e defendida na conclusão de curso.

Vejamos o que nos dizem alguns alunos sobre essa questão:

(91)

AC7 – *Estas disciplinas nos trazem outros tipos de conhecimento, elas nos permitem realizar pesquisas e desenvolver a capacidade para escrever projetos, seus conteúdos são variados e dependem da turma, do professor e dos alunos a escolha.*

(92)

AC11 – *Nos dão uma nova visão a respeito de um trabalho científico, seguindo as normas estabelecidas e nos preparando para a vida acadêmica.*

Para AC7 e AC11, as disciplinas ligadas à pesquisa, tão necessárias num momento em que se prega a reflexão sobre o fazer docente, são positivas, já que oportunizaram conhecimentos voltados para o desenvolvimento científico dos alunos, de um modo geral, mesmo que condicionadas a fatores outros, como a predisposição da turma e a competência

do professor, pois, em alguns casos, o perfil do professor, da turma ou a limitação do conteúdo prejudicaram o andamento do curso, como podemos constatar nos enunciados abaixo:

(93)

AC1 – Ajudam o aluno a entender um pouco as normas da ABNT, porém só.

(94)

AC6 – Essa foi a disciplina que mais senti dificuldade, pois o nosso professor era professor de filosofia, e o que era para ser visto sobre metodologia científica ficou muito a desejar.

Nesse caso, houve prejuízos aos alunos tendo em vista que o conteúdo, pelo menos no ponto de vista do entrevistado, limitou-se às normas da ABNT, e o professor a ministrar a disciplina talvez não estivesse devidamente preparado para a função.

Mesmo com essas limitações, esse enfoque dado à pesquisa no curso é muito relevante e se concretiza, em sua plenitude, por ocasião da elaboração de uma monografia, exigência feita para que o aluno conclua o curso.

Na verdade, é nessa hora em que todos os assuntos estudados são postos à prova, como o coloca um professor:

(95)

P2 - Mas, quero chamar atenção para a elaboração do trabalho monográfico. É neste momento que se inicia processo de amadurecimento do aluno como pesquisador e dono da palavra escrita, agora sim, assumida por ele. A oportunidade de defesa desta palavra também me parece essencial para a compreensão da função do ensino em de língua em qualquer nível; colocar a palavra em debate.

Apesar de resistirem, em princípio, ao processo de investigação bibliográfica, leitura e escrita do trabalho monográfico, podemos perceber, paulatinamente, a evolução dos alunos por ocasião do processo de elaboração do trabalho final do curso.

Construir um texto acadêmico, nos moldes de uma monografia, permite ao aluno exercitar uma gama de habilidades, abrindo, também, um leque de possibilidades em busca dos saberes.

Em relação aos conhecimentos específicos para a docência, encontramos disciplinas que discutem a educação em seus fundamentos, como, do mesmo modo, aquelas que fazem uma abordagem voltada para as práticas de ensino.

Na próxima seção trataremos, pois, com mais propriedade, da prática de ensino que se realiza em nossa instituição. No entanto, adiantarei algumas considerações em relação à disciplina em causa.

Dentre as críticas que são feitas à composição curricular do curso de Letras está também a que se refere ao número de aulas designado para as disciplinas chamadas de “pedagógicas”, que são aquelas ligadas aos fundamentos relativos à educação e as ligadas à prática escolar, propriamente dita. Vejamos o que se diz abaixo:

(96)

P5 - As disciplinas oferecidas que pertencem ao escopo teórico especificamente relacionado ao curso de Letras são satisfatórias, entretanto a carga horária dessas mesmas disciplinas não condiz com a real necessidade de aprofundamento teórico de que o futuro professor precisa dispor. Isso acontece pelo excesso de disciplinas pedagógicas inseridas ao Programa, que deveriam ter relevância complementar às disciplinas teóricas, ou seja, ambas deveriam fazer parte de um programa que promovesse a conexão perfeita e equilibrada da distribuição dessas disciplinas, mas observamos que isso não ocorre. Particularmente, não vejo como as habilidades pedagógicas possam se sustentar em sala de aula sem um conhecimento teórico forte e incontestável.

P5 se queixa do excesso de disciplinas pedagógicas, que, para ele, deveriam ter relevância complementar às disciplinas teóricas específicas do ensino da língua. Na verdade, seu discurso deixa entrever que não há uma boa articulação entre as disciplinas teóricas e as práticas, afirmando, inclusive, que não é possível pensar uma prática sem um suporte teórico.

Dessa forma, os alunos não têm clareza em relação à funcionalidade daquilo que estão estudando. A teoria e a prática parecem atividades muito distantes, se levarmos em consideração a organização dos programas.

Pela análise do currículo, no entanto, não se confirma o que se diz em relação ao excesso de disciplinas pedagógicas, já que elas estão em apenas 25% da composição curricular. Há, inclusive, uma má distribuição dos conteúdos a serem abordados nessas disciplinas, que deixam a desejar, com a repetição de temas. E o que mais surpreende é que, na verdade, as aulas de prática são aproveitadas para, ainda, se teorizar.

Essa colocação se confirma na fala de AC6, quando fala sobre a disciplina Prática Pedagógica:

(97)

AC6 – Essa disciplina foi muito teórica, acho que poderíamos tê-la visto com mais prática, no dia a dia na sala de aula, para podermos sentir a reação dos alunos e tentar achar uma solução para nos adaptarmos às adversidades do dia a dia.

Dessa forma, o que poderia ser feito para que o equilíbrio entre teoria e prática fosse alcançado não seria a concepção de uma estrutura curricular em que disciplinas ligadas aos conhecimentos específicos da área estivessem na mesma quantidade das ligadas aos conhecimentos específicos para a docência. Seria, pois, uma abordagem equilibrada em todas as disciplinas, sempre no sentido de se contemplar a relação teoria versus prática.

E como, na prática, isso poderia ser feito?

Uma sugestão é que todos esses conteúdos que tratam de conhecimentos específicos da área, os quais serão, certamente, objeto de ensino das aulas de língua portuguesa, no ensino básico, possam ser vistos de maneira aprofundada.

E isso se daria no sentido de que o aluno aprendesse em que consistem tais conhecimentos, mas, ao mesmo tempo, já se faria uma reflexão, ao logo das aulas, sobre quais

conteúdos, dentre os estudados, deveriam ser aplicados no ensino fundamental e médio, e como poderiam ser abordados, tendo em vista que, conforme o diz Albuquerque (2006), todo saber a ser ensinado está fadado a um processo de transposição didática.

Saber e transposição didática estão intrinsecamente relacionados, pois quando se fala em transposição, automaticamente se remete a um saber que passa por um processo de “adaptação” ao ser levado a outros contextos que não os de origem. (ALBUQUERQUE, 2006, p. 85)

Assim, abriríamos um constante canal de comunicação com as escolas e prepararíamos melhor o profissional que vai atuar nas salas de aula do ensino básico, o qual chega lá, quase sempre, sem saber exatamente o que vai ensinar a seus alunos.

É preciso, pois, fazer agora uma reflexão sobre as ementas das disciplinas ligadas à prática pedagógica. Vejamos, pois, em que consistem:

PRÁTICA PEDAGÓGICA I – 66 h/a

Subsídios para uma prática docente para o ensino fundamental. Definição das linhas teóricas e metodológicas a serem utilizadas no campo da atuação prática.

PRÁTICA PEDAGÓGICA II – 66 h/a

Metodologia do ensino de língua e da literatura para o ensino fundamental e médio. Aquisição de habilidades referentes ao ensino de língua. Manuseio de recursos audiovisuais.

PRÁTICA PEDAGÓGICA III – 66 h/a

Subsídios para uma prática docente para o ensino fundamental. Definição das linhas teóricas e metodológicas a serem utilizadas no campo da atuação prática.

PRÁTICA PEDAGÓGICA IV – 132 h/a

Subsídios para uma prática docente para o ensino médio. Definição das linhas teóricas e metodológicas a serem utilizadas no campo da atuação prática.

Em primeiro lugar, curiosamente, a ementa da disciplina Prática Pedagógica I está exatamente igual à da III. É possível que tenha havido alguma confusão em relação à digitação dos textos no Projeto Político Pedagógico.

Ao utilizar a expressão “*subsídios para uma prática docente*”, nas disciplinas Prática Pedagógica I, III e IV, supõe-se que perpassa, nessa concepção, a presença de aportes teóricos que possam viabilizar uma discussão sobre o fazer docente.

Do mesmo modo, a expressão “*definição de linhas teóricas e metodológicas*” a serem utilizadas na atuação prática pressupõe, ainda, um viés teórico a direcionar a formação dos professores.

É óbvio que toda prática deve ser orientada por pressupostos teóricos e metodológicos. O que se questiona aqui, entretanto, é que, mesmo nas disciplinas em que a atuação efetiva é fator fundamental, isso parece não ocorrer. E sabemos que cabe a essas disciplinas, em um curso de formação inicial, inserir a atuação docente, levando os alunos a observar, a questionar, a analisar, a interagir; enfim, a aprender a dar aulas, a ser professor.

Quanto à ementa de Prática Pedagógica II, parece ser a que mais se aproxima do que se espera de uma disciplina em que se viabilize a aplicação do que se aprendeu em teorias.

Ela contempla língua e literatura, tanto no ensino fundamental quanto no médio, anunciando a possibilidade de que o estudante de Letras adquira condições para, realmente, exercer a função de professor.

Há, inclusive, nessa ementa, e somente nessa, enquanto disciplina de caráter obrigatório no curso, uma referência ao manuseio de recursos audiovisuais, o que soa apenas

como um “saber operar o recurso”, o que nos parece muito pouco, tendo em vista a urgência de que seja preciso haver um olhar para a inserção de novas tecnologias no âmbito escolar, a serem utilizadas a serviço da educação.

Não se pode mais ignorar a influência exercida pelos meios digitais em nossa sociedade. Se já é grande a desigualdade social provocada pela falta de acesso aos meios de letramento formal, imagine quando se trata de conhecimentos que envolvem equipamentos eletrônicos distantes do poder aquisitivo de inúmeros brasileiros. A escola deve, sim, contribuir para diminuir esse fosso entre as camadas sociais.

Na verdade, levando-se em conta os cursos de Letras do Brasil, em geral, saberes relacionados a tecnologias no ensino estão praticamente ausentes dos currículos, apesar de haver orientações dadas, nesse sentido, nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (2001):

O curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes habilidades: [...] domínio dos recursos da informática [...]

Seria, pois, necessário que alguma disciplina de caráter obrigatório no curso fizesse referência ao que pudesse ser tido como índice de inclusão digital.

Enfim, as ementas das disciplinas ligadas à prática pedagógica deixam muito a desejar.

Quanto à área reservada para disciplinas ligadas aos “outros saberes” vale destacar que os Tópicos Especiais e os Seminários Temáticos têm ementas abertas e, assim, segundo o Projeto Político Pedagógico em pauta, visam atender à necessidade de aprofundamento de conhecimentos específicos do curso e/ou da elaboração da monografia de final de curso, podendo contemplar conteúdos não vistos ao longo da graduação, como os ligados à sociolinguística, psicolinguística, estilística, semântica, crítica literária, teatro e teoria do discurso.

A verdade é que as horas dedicadas a atividades complementares, a seminários ou atividades culturais, por apresentam essas ementas abertas no PPP, ficam sem nenhuma especificação quanto aos objetivos a que se referem, desvalorizando mais ainda alguns conteúdos mais atualizados a serem oferecidos por professores que voltam de uma pós-graduação, por exemplo, e se dispõem a oferecer reflexões sobre eles.

Enfim, a estrutura curricular do curso de Letras, oferecida pela Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, pertence, em sua quase totalidade, ao núcleo rígido da Linguística, tal como o considera Maingueneau (1997), quando diz que esse campo, de maneira muito esquemática, opõe um núcleo “rígido” a uma periferia de contornos instáveis, que está em contato com as disciplinas vizinhas (sociologia, psicologia, história, filosofia etc.).

Esse núcleo rígido se ocupa do estudo da língua como se ela fosse apenas um conjunto de regras e propriedades formais, ou seja, não considera a língua enquanto produzida em determinadas conjunturas históricas e sociais. A outra região de contornos instáveis, ao contrário,

[...] se refere à linguagem apenas à medida que esta faz sentido para sujeitos inscritos em estratégias de interlocução, em posições sociais ou em conjunturas históricas. (MAINGUENEAU, 1997, P.11)

A análise do discurso, por exemplo, pertence a essa última região, ou seja, considera esse modo de compreender a linguagem, o que não significa que para ela a linguagem não apresente também um caráter formal, como apontava o próprio Pêcheux (1975/1988), ao afirmar que existe uma base linguística regida por leis internas (conjunto de regras fonológicas, morfológicas, sintáticas), sobre a qual se constituem os efeitos de sentido.

Assim, ao curso de Letras pode e devem ser acrescentadas abordagens também voltadas para esses contornos instáveis dos quais fala Maingueneau (1997), onde podemos situar a Sociolinguística, a Linguística textual, a Pragmática, a Semântica, a Análise da

Conversação, a Análise do Discurso, não apenas como tópicos especiais, seminários temáticos ou outras disciplinas eletivas, mas como disciplinas obrigatórias.

Essa possível ampliação da composição curricular pode favorecer a formação dos alunos no tocante à prática pedagógica. Não se trata do preenchimento, em termos de conteúdo, de uma disciplina; trata-se de tentar reduzir a distância entre universidade e escola, através de um curso que contemple, não apenas a língua, mas, também, os sujeitos que dela fazem uso, ao mesmo tempo em que são por ela constituídos.

4.3 Avaliando a prática: o longo percurso da universidade à escola

Ressalto aqui que foi no sentido de conhecer melhor e analisar a conjuntura que envolve a prática de ensino em um curso de formação de professores, que busquei informações no Projeto Político Pedagógico do curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, no testemunho dos professores, como também, e, principalmente, em depoimentos dos alunos egressos, com o propósito de discutir como constroem suas práticas em sala de aula e a partir de que suportes teóricos.

O Projeto Político Pedagógico do curso, em nenhum momento, cita como deve ser realizado o processo de prática pedagógica em seu curso. Há, no entanto, no Artigo 6º da Resolução/UEPB/CONSEPE/29/1999, a qual aprovou o PPP da instituição, uma referência à prática, estabelecendo-a como atividade obrigatória, cuja duração é de 330 horas⁴⁷, devendo ser desenvolvida nas modalidades I, II e III, caracterizadas como sendo um mapeamento da realidade acadêmico-profissional, e na modalidade IV, caracterizada como iniciação profissional.

⁴⁷ Rever nota 42, em que cita Parecer CNE/CES Nº 8/2007, o qual institui 800h para a prática.

Parece-nos exagero, entretanto, o número de três disciplinas, com carga horária total de 198h, dedicadas a que se faça um mapeamento da realidade acadêmico-profissional, enquanto que apenas cerca de 132h, em uma só disciplina, para a iniciação profissional, no último ano do curso.

A orientação da referida Resolução estabelece também que tais disciplinas devam ser acompanhadas e avaliadas conforme regulamentação do Colegiado do curso. Entretanto, não foi localizada nenhuma resolução do Colegiado tratando dessa regulamentação.

As próprias ementas das disciplinas de prática não estão em consonância com essas orientações da Resolução, pois nenhuma delas aponta para a elaboração desse mapeamento acadêmico-profissional, e muito menos se refere à especificidade dessa iniciação profissional.

Dessa forma, cabe aos professores de Prática Pedagógica IV, cada um por sua conta e risco, desenvolver essa etapa do curso, como bem lhe aprouver.

(98)

P4 – *Em geral, a prática de ensino acontece ao longo de dois semestres, estando o primeiro reservado para as observações das aulas e o segundo para a regência, ficando o aluno obrigado a apresentar, como avaliação, um relatório final em cada uma dessas etapas.*

Por esse enunciado (“*em geral*”), já se constata que não há procedimentos uniformizados para o curso nem para todos os professores. Há a indicação de um período determinado para que os alunos observem aulas em escolas da região, e um outro, no qual se dá o estágio, ou seja, em que os alunos ministram aulas nessas mesmas escolas em que foram observar como se desenvolve o processo didático dos professores de Língua Portuguesa.

O objetivo final das atividades de prática, entretanto, parece não ser a aprendizagem nem a aplicação daquilo que, durante o curso, se estudou na teoria, mas sim, é a obrigatoriedade de que seja apresentado pelo estagiário um relatório final (“*como avaliação, um relatório final em cada uma dessas etapas*”).

(99)

P2 - O produto final do estágio acaba resultando em números na caderneta. Uma nota para a apresentação de aula pelo estagiário na escola e outra para um relatório de estágio escrito individualmente pelos estagiários.

Melancolicamente, P2 resume o que seria o resultado do estágio desenvolvido por ele no referido curso. Ao final do processo, é, ainda, o quantitativo que está em jogo, representado pela atribuição de uma nota como produto do sistema de avaliação.

Mas, mesmo nesse cenário, pelo menos no discurso, a prática evolui de maneira, aparentemente, organizada, como o coloca P3:

(100)

P3 – Observamos algumas etapas para observação: estudo teórico sobre o ensino de língua portuguesa (leitura, gramática, produção de texto e literatura); estudo dos critérios de observação (fichas para observação, o que observar, como observar...); avaliação de microaulas na universidade; contato com os professores das escolas; observação das aulas; discussão das observações; entrega de relatório de observação.

(101)

P3 - No que diz respeito à regência segue os seguintes passos: preparação de aulas de LP; aulas simuladas (microaulas); contato com as escolas para contactar professores, obter os horários e conteúdos para preparação dos planos de aula; planejamento das aulas; e regência de aulas; discussão sobre as regências; entrega do Relatório de Regência.

Quanto a essa descrição de procedimentos definidos e aplicados nas aulas de Prática Pedagógica, há algumas considerações a fazer.

Em primeiro lugar, o professor da disciplina parece reconhecer uma incompletude em relação aos conteúdos vistos nas disciplinas específicas da área, já que ainda precisa fazer “estudo teórico sobre o ensino de língua portuguesa (leitura, gramática, produção de texto e literatura)”. O mesmo é dito por um outro professor, como em:

(102)

P4 - *É necessário registrar que anterior e paralelamente às aulas observadas e ministradas são estudados em sala textos (teóricos e de reflexão sobre a prática) que possam auxiliá-los na realização do referido estágio.*

Ou seja: é ainda a teoria que norteia e monopoliza a prática, restringindo, ainda mais, o tempo para a vivência de sala de aula, como o aponta um aluno egresso do referido curso:

(103)

AE3 – *Na realidade, mesmo na disciplina Prática Pedagógica, o que mais tivemos foi o embasamento teórico, as orientações práticas foram pinceladas de forma superficial deixando uma lacuna na nossa formação para a docência, uma vez que o ideal seria a teoria vinculada à prática, que nos fosse ofertado um ensino voltado para a prática, mostrando como trabalhar a teoria na prática da sala de aula, sugestões de desenvolvimento de projetos, preparação de material didático entre outros.*

EG3 reclama do direcionamento da disciplina, a qual deixa uma lacuna, já que não consegue vincular a teoria que desenvolve à sua efetiva aplicação em sala de aula. O que o aluno defende é que o curso de formação possa realmente preparar o futuro professor para o exercício do magistério, sugerindo e trabalhando os conteúdos, apontando os procedimentos como também já discutindo, selecionando e preparando o próprio material a ser utilizado.

Inclusive, perguntamos aos alunos se havia pontos conflitantes, ou seja, se a teoria dada no curso como um todo refletia as orientações dadas na disciplina Prática Pedagógica, no que tange ao ensino de língua portuguesa, para o que AC13 respondeu:

(104)

AE3 – *A teoria apresentada no curso não está diretamente ligada ao que nos foi transmitido na disciplina prática pedagógica, pois, ainda está muito alicerçada no modelo tradicional de transmissão de conhecimentos, sem utilização de tecnologias de informação e comunicação, sem articulação com projetos de educação continuada, sem orientação e acompanhamento sistemáticos que possam nos garantir uma formação profissional de melhor qualidade.*

Essa colocação deixa entrever que parece faltar sintonia entre o enfoque dado aos componentes básicos do curso e a orientação sobre os mesmos conteúdos abordados na disciplina Prática Pedagógica, e vice-versa, pois, na verdade, é o enfoque na prática que vai de encontro ao que foi desenvolvido, anteriormente, no decorrer do curso. O que torna o ensino confuso e, muitas vezes, incoerente é ser preciso discutir ainda teoria no momento da aplicação desta.

Em segundo lugar, ainda em relação à descrição feita anteriormente por P3 de como se dá a prática no curso em foco, nota-se que, nesse momento de prática, há um espaço reservado, na própria universidade e durante as aulas, para o que o professor chama de “*aulas simuladas*” e “*avaliação de microaulas na universidade*”. É, certamente, uma atividade que consiste em os alunos ministrarem as aulas que vão apresentar nas escolas reais, como se fosse um ensaio, uma simulação, o que não deixa de ser um momento importante de aprendizado.

Em relação ao ensino de leitura e de escrita, componentes muitos importantes no ensino de Língua Portuguesa, observamos que o que descreve o professor entrevistado nos leva a constatar que, mesmo o curso se organizando a partir de uma composição curricular estruturalista, o viés discursivo se faz presente, contrastando com a proposta inicial do curso, conhecida por nós, a partir da análise do PPP do curso e de seus componentes curriculares.

Vejamos, pois, o que diz P1 sobre essa questão:

(105)

P1 - *Em relação ao ensino de leitura, o Curso de Letras contribui de forma significativa para o ensino de língua portuguesa, pois proporciona aos alunos o conhecimento dos elementos discursivos dos diversos gêneros textuais a fim de que domine os procedimentos de construção de sentidos. Assim, eles serão dotados dos recursos que lhes permitirão não só ler, mas também produzir textos de forma competente.*

(106)

P1 - *O ensino da escrita parte da perspectiva dos gêneros, o que leva à redefinição do papel do professor de produção de textos, que, em vez de "professor de redação", profissional distante das*

práticas discursivas reais, passa a ser visto como um especialista nas diferentes modalidades textuais, orais e escritas, de uso social e, assim, formar professores capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes.

São essas as novas abordagens teóricas da Linguística, que perpassam essas colocações, como as da Linguística Textual, da Análise do Discurso e do Sociointeracionismo. Essa abordagem é bastante positiva, mesmo não estando em consonância com aquilo que, em princípio, o curso, através de seu Projeto Político Pedagógico, se propõe a trabalhar.

Quanto às orientações dadas pelos professores ao longo do curso de Letras, os egressos reconhecem que são ricas e de grande valia; o problema, na verdade, está em viabilizar a aplicabilidade dessas orientações em uma prática de sala de aula efetiva.

(107)

AE1 - Fui orientada a não transformar o ensino de gramática em ensino de língua portuguesa, a utilizar os textos como elemento principal da aula de português, a dinamizar as aulas, a selecionar os conteúdos mais importantes, a avaliar o mais que pudesse os alunos, a não utilizar o livro didático como um fim... Eu tento realizar estas orientações, mas nem sempre é possível, pois trabalho em uma escola particular, e se cobra um ensino tradicional de língua.

Essas orientações estão, inclusive, em conformidade com o que estabelecem as Diretrizes, os Parâmetros e as Orientações Curriculares que determinam o ensino, de um modo geral.

O que AE1 diz ter recebido do curso é exatamente o que é cobrado, paradoxalmente, no enunciado anterior, por AE3. A questão está no fato de que as orientações estão no nível de “o que fazer”, mas não no, e também, de “como fazer”.

Ou seja: o que um professor de língua portuguesa deve saber e, a partir daí, procurar, com competência, fazer? Ensino de gramática não é ensino de língua; o texto é objeto principal de ensino e toda atividade deve, em princípio partir dele; as aulas devem ser dinâmicas, vivas, pautadas em práticas sociais; os conteúdos devem ser selecionados e úteis no sentido de tornar o aluno competente nos usos da língua, ou seja, em ouvir, falar, ler e escrever eficientemente; o

livro didático é apenas mais um suporte didático e não precisa ser necessariamente o instrumento direcionador de todo o trabalho educativo.

Em outros termos, é preciso ter consciência de que as orientações teóricas, tão-somente, não dão conta de todas as etapas do processo de ensino e de aprendizagem em uma situação real de sala de aula.

(108)

AE1 - As recomendações embora importantes, muitas vezes esbarram nas mais variadas situações de sala de aula, em que cada professor deve buscar seu caminho para desenvolver as aulas, de acordo com o que ele pensa, de acordo com as recomendações da universidade, de acordo com as exigências das escolas.

Além dos aspectos já apresentados, é necessário chamar a atenção para o que tanto AE3 quanto AE1 colocam sobre o posicionamento das escolas (*“trabalho em uma escola particular, e se cobra um ensino tradicional de língua” e “de acordo com as exigências das escolas”*), em relação à atuação de seus professores.

A escola precisa responder pela aprendizagem dos alunos e deve satisfações aos pais que, baseados em conhecimentos do senso comum sobre o que seria uma boa educação, como também pautados por aquilo que lhes foi ensinado, quando foram estudantes, cobram o que para eles deve ser ensinado e o que o aluno deve aprender.

Nessa medida, é de fundamental importância que se repense a prática de ensino dos cursos de formação de professores, principalmente no sentido de que é preciso se abrir um canal para um constante diálogo também com as escolas onde os futuros professores trabalharão.

Parece não surtir muito efeito o fato de a universidade pensar um ensino, sem levar em consideração as condições de produção a que esse mesmo ensino será submetido quanto for posto em prática.

Ora, se cabe à escola, conforme as Orientações Curriculares (2006, p.35), juntamente com os professores, “precisar os conteúdos a ser transformados em objetos de ensino e de aprendizagem, bem como os procedimentos por meio dos quais se efetivará sua operacionalização”, não é pertinente deixar a escola à margem das discussões em torno do processo de formação desses mesmos, e de outros, professores.

Como o coloca Perrenoud (2002), a finalidade do sistema educacional e as competências dos professores não podem ser dissociadas tão facilmente. Para ele, as instituições de formação devem criar parcerias mais amplas e equitativas com os estabelecimentos escolares.

Outro fator relevante no processo, inclusive já citado anteriormente nesta tese, é que a experiência dos que estão em sala de aula possa servir de base para a construção dos saberes experienciais dos novos profissionais. Esses saberes são, na verdade, os que dão suporte à dinâmica escolar e não podem ser subestimados.

Vale destacar, com o objetivo de ilustrar esse ponto, que, na etapa do estágio determinada para as observações de aulas nas escolas, muitos professores efetivos na carreira se sentem constrangidos em ser observados. Suas práticas, consideradas muitas vezes ultrapassadas, são rechaçadas, quase sempre, pela universidade, e eles sabem disso.

Essa questão pode ser observada no que nos coloca P2:

(109)

P2 - *No segundo semestre, os alunos foram às escolas públicas de Guarabira para observar aulas e à luz das teorias estudadas, analisar essas aulas em relação ao conteúdo aplicado e a forma de aplicação dos mesmos. Buscava-se perceber em quais concepções de linguagem aquele conteúdo estava fundamentado, sua contribuição para a aprendizagem da língua materna como um todo e também qual o limite de eficácia da estratégia de ensino utilizada pelo professor para a aplicação do referido conteúdo.*

Nesse momento, os estagiários, apoderando-se do lugar social de aprendiz do ofício de professor, assumindo a sala de aula, colocam-se numa posição de comando e de poder. Essa

postura é legitimada pela universidade, enquanto produtora de conhecimento científico, independentemente, e em detrimento, das práticas reais desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino escolhidos para a prática.

(110)

P1 - *Muitas vezes, os estagiários aplicam as novas teorias e percebem que os alunos ficam apreensivos, sem entender, pois estão acostumados a decorar regras de gramática e isso atrapalha o trabalho deles.*

Ou seja: a universidade chega às escolas com o novo (“novas teorias”), passando, através de seus estagiários, a ideia de que tem o saber ideal para que os problemas da educação (“regras de gramática”) e dos alunos reais (“sem entender”) se resolvam. O parco conhecimento dos “alunos-cobaias” é, ainda, considerado como empecilho (“atrapalha o trabalho deles”) à atuação dos estagiários.

Na verdade, no nível dos estabelecimentos escolares, conforme Perrenoud (2002, p. 27), o desafio é fazer com que as instituições de ensino tornem-se parceiras da formação inicial, em seu conjunto, direção e corpo docente. Em contrapartida, “é justo que os formadores contribuam com o projeto do estabelecimento ou com ações de formação de professores em exercício”.

Sendo assim, situações como a colocada abaixo não deverão ocorrer, durante o processo do estabelecimento da prática nas escolas:

(111)

P2 - *Esta apatia que senti por parte de professores em algumas escolas talvez se justifique pelo fato de eles saberem que a UEPB nunca dava retorno para esta escola, de modo que a presença dela lá apenas atrapalhava o professor que tinha que ceder suas aulas aos estagiários e acabavam se preocupando com a possibilidade de não concluírem seus conteúdos a tempo.*

Nesse cenário, a universidade precisa corresponder às expectativas, no que diz respeito a dar retorno às demandas da sociedade, que lhes caberia desenvolver e acompanhar.

Só para ilustrar o que coloquei anteriormente, registro aqui que são feitas duras críticas por parte de alguns diretores de escolas públicas da cidade de Guarabira, no tocante ao desenvolvimento das atividades de prática de ensino da universidade em pauta.

A cada semestre, são muitos os alunos dos cursos de licenciatura em Letras, História, Geografia e Pedagogia, em fase de conclusão, que vão aos estabelecimentos de ensino, aleatoriamente, no sentido de observar aulas e, atuar, substituindo os professores titulares das disciplinas, como atividade de prática docente, atrapalhando o andamento da rotina escolar, sem contribuir efetivamente com o ensino.

(112)

P2 - Embora a permissão de estágio não fosse negada, o que víamos era o esforço isolado de um ou outro professor para nos informar qual o conteúdo que estava sendo dado em sua turma e horário de suas aulas. Alguns professores entregavam a turma aos estagiários e aproveitavam o tempo para resolver questões dentro da escola e às vezes fora dela.

É uma situação conflitante, pois as escolas, de certa forma, não querem dizer *não* à universidade e impedir que os alunos façam essa atividade, que é obrigatória para a conclusão do curso. Mas, por outro lado, ter sempre em suas dependências uma quantidade enorme de estagiários, querendo assistir às aulas ou procurando um espaço para dar suas aulas de estágio de docência, é por demais perturbador.

Nessa conjuntura, os professores efetivos das escolas em que as práticas ocorrem, durante a etapa do estágio de docência, sentem-se “libertos” da sala de aula, enquanto os seus alunos, sem entenderem bem o que está se passando, colocam-se como “cobaias” nas aplicações dos “experimentos” didático-pedagógicos inovadores.

Além dessas questões, há outra, de ordem prática, que é inclusive citada no Projeto Político Pedagógico, no tocante ao item *Melhorias das condições de trabalho do Corpo Docente e Discente*:

(113)

PPP – Concessão de veículos motorizados e com motoristas para que os professores da Prática Pedagógica possam se locomover tanto para os locais de estágios na cidade de Guarabira como para as demais cidades próximas.

Ora, o Campus fica distante e para professores e alunos irem para as escolas da cidade precisam pegar táxis, o que torna a atividade de prática pedagógica dispendiosa.

(114)

P2 - Este segundo momento, o da ida à escola, foi sempre desgastante no sentido em que não tínhamos transporte. Eu sempre solicitava o transporte junto à direção do centro. Recebia a promessa. Mas, mesmo que a solicitação fosse feita com antecedência, no momento da ida, o transporte nunca era disponibilizado. Foi para campina Grande; Está no conserto; O motorista não veio ainda; estas eram as justificativas apresentadas. Isto me obrigava a pedir aos alunos que contribuíssem cada um com o dinheiro necessário para o transporte. Muitas vezes para evitar constrangimentos junto aos alunos (alguns não tinham dinheiro algum) eu mesma pagava o transporte.

Os problemas que envolvem a dinâmica do curso são muitos e, às vezes, terminam por inviabilizar o que se projeta como atividade didático-pedagógica, como, por exemplo:

(115)

P2 - Eu acompanhei meus alunos nas escolas em Guarabira no horário que correspondia às aulas de prática IV nas turmas que eles estavam matriculados. Agendar esse acompanhamento era uma tarefa difícil porque as aulas de prática se davam em um único dia. Eu me dispunha a observar também em outros dias (isto porque eu já era efetiva e retida na UEPB, o que não é o caso dos colegas professores substitutos que ministram essa disciplina), mas os alunos não dispunham de outro tempo, trabalhavam em outros horários, moravam em outras cidades e não tinham transporte para estarem em Guarabira em outros horários uma vez que dependiam dos ônibus das prefeituras de suas respectivas cidades.

Além dos problemas referentes aos professores, há toda uma conjuntura desfavorável em relação à atuação dos alunos, que vêm das mais diversas localidades e não estão disponíveis, em todos os sentidos, para cumprirem todas as atividades ligadas às etapas do estágio.

Enfim, o ideal é que houvesse planejamento por parte da universidade a fim de que as atividades ligadas à prática fossem organizadas de forma a não só preparar os alunos concluintes dos cursos em si, como também a dar um retorno à comunidade escolar, através de programas de extensão que visassem à melhoria da educação na comunidade.

Gostaria, ainda, de tecer algumas considerações em relação à atuação dos alunos egressos de nosso curso.

Para iniciar e só para se ter uma ideia das possibilidades de atuação a partir de um curso de Letras, é importante registrar que encontramos alunos atuando em muitas áreas, como podemos verificar em:

(116)

***AE1** - Leciono as disciplinas produção de texto e literatura brasileira em um colégio da rede privada, em turmas de 6º ano até turmas do 2º ano do Ensino Médio.*

(117)

***AE2** – Ministro aulas de língua Portuguesa em um programa de alfabetização.*

(118)

***AE3** – Atualmente, leciono em três escolas públicas: duas municipais e uma estadual, em uma delas ensino o 2º ano do fundamental I e nas outras duas ensino Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano, com uma carga horária total de 60 h semanais.*

(119)

***AE4** - Atualmente leciono em uma escola de ensino fundamental, a qual possui ensino de 1º ao 9º ano, situada na zona rural do Município de Bananeiras. Estou com a disciplina de Língua Portuguesa, com uma carga horária de 25h semanais. Sou facilitadora do 6º ao 8º ano desta escola, no turno da manhã.*

Por esses enunciados, constatamos que os alunos que concluem o curso de Letras não estão em campo ensinando apenas português para alunos do ensino fundamental e médio, de um nível mais ou menos homogêneo.

Há alunos em escolas públicas e privadas, quer da zona urbana, quer da área rural, que atuam no ensino fundamental e médio, e, inclusive, em turmas de alfabetização. Dessa forma, percebemos quão diversificada é o campo de atuação real dos alunos que estão nas salas de aula dos cursos de Letras.

Além da heterogeneidade das turmas, confirmamos o acúmulo de tarefas, já que o professor ministra muitas aulas e, certamente, precisa acompanhar esses estudantes para que tenham um rendimento satisfatório.

Essa constatação nos leva a uma questão: será que o curso de Letras está preparado para formar um profissional para tamanha gama de possibilidades de atuação? É possível esperar que esses novos professores possam disponibilizar algum tempo de suas vidas para a leitura e para buscar uma formação contínua?

Parte desse questionamento pode ser respondida por um dos alunos entrevistados, quando diz que:

(120)

AE1 - São muitos os problemas, falta de interesse dos alunos, cobrança de conteúdos desnecessários por parte da programação da escola, pouco tempo para o professor se dedicar a leitura e a outras atividades, e a indisciplina, o problema que mais me aflige.

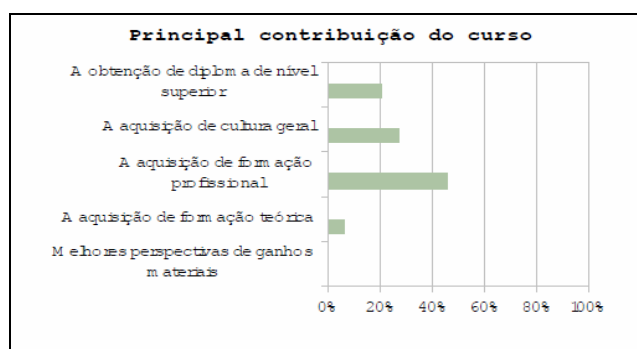
Dificuldades como essas enfrentadas pelos professores pouco são discutidas nos nossos cursos de Letras. A defasagem entre a realidade profissional e o que se leva em conta na formação provoca inúmeras decepções.

É o que nos alerta Perrenoud (2002), quando indaga sobre em que programas de formação inicial a amplitude dos problemas circundantes é levada em consideração.

Mesmo assim, os alunos entendem que o curso de Letras oferece inúmeras contribuições para seu crescimento profissional e pessoal. Basta verificar, no Questionário Socioeconômico do ENADE/2005, a resposta dada à pergunta sobre qual a principal

contribuição do curso de Letras, conforme quadro abaixo. É a aquisição de cultura geral o que mais tem contribuído com os estudantes que escolhem o curso, após, é claro, a aquisição de formação profissional:

Quadro 6 – Contribuição do curso de Letras para os alunos



Fonte: Relatório ENADE/2005, do curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III.

Some-se também a isso a aquisição de orientações mais ligadas à função específica de professor, como o coloca AE4:

(121)

AE4 - Questões éticas, manejo de sala de aula, didática, postura do professor, a importância do planejamento, entre outros. Hoje ao estar em sala de aula vi o quanto essas orientações são valiosas, pois foi através delas que entendi o que é ser verdadeiramente um professor – educador e que para ser um bom professor - educador é necessário ter “certa postura” e ser relativamente coerente com o discurso educativo.

AE4 reconhece que há no curso de Letras em foco uma importante tendência no sentido de humanizar os alunos. Questões pontuais como ética e como a indicação de que há um papel a ser assumido pelo professor enquanto educador estão presentes no curso e são vistas pelos estudantes como orientações valiosas na formação docente.

Nessa visão, é preciso, pois, que o futuro professor assuma uma postura ética, como também, adquira manejo de sala, conhecimento didático e a competência para planejar as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.

Nesse caso, percebe-se que os professores trazem para seus alunos contribuições que vão além daquelas que pregam o Projeto Político Pedagógico. E os alunos percebem isso.

Também foram ouvidos alunos egressos que não estavam em sala de aula, por diversos motivos, como eles mesmos atestam em:

(122)

***AE-S/S1** – O motivo para não está em sala de aula a princípio foi à insegurança de atuar como professora. Com o tempo, surgiram outras oportunidades em áreas afins. Mas, a possibilidade de atuar ainda faz parte de meus objetivos.*

(123)

***AE-S/S2** – Como falei na resposta anterior, infelizmente os salários pagos aos professores são baixos, fazendo com que os recém formados procurem outras formas de ganhar a vida, porém penso sim no futuro lecionar, mas só quando estiver estabilizado na minha financeira.*

(124)

***AE-S/S3** – Tenho o curso de Pedagogia e fiz uma especialização em Supervisão Educacional, passei em concursos pra essa função e já atuo há 5 anos. O horário de supervisor é mais flexível, pois trabalho em cidades diferentes (Guarabira e Mari) mas sempre faço minhas maiores contribuições para os professores de Língua Portuguesa, pois é a disciplina que mais domino e me identifico.*

É interessante notar que todos esses alunos deixam transparecer vontade de estar em sala de aula. O mais grave, porém, é identificar na fala de AE-S/S1 sua insegurança em exercer a profissão para a qual se preparou por, pelo menos, quatro anos. E essa insegurança se deve, principalmente, à formação por ele recebida.

Já para AE-S/S2, a questão financeira lhe fez migrar para outras áreas que não a da educação. Esse tem sido um dos motivos que desencorajam muitas pessoas a fazerem um curso ligado à educação, mesmo gostando e tendo “vocação” para o ensino.

Para AE-S/S3, não estar em sala de aula foi mais uma opção tendo em vista ter surgido uma oportunidade de trabalho em outra função, mas ainda na área do magistério.

Para os que estão em sala de aula, há ainda uma questão crucial que está sempre no cerne das discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa e que precisa ser resolvida. Tal questão tem a ver com a abordagem dos diversos componentes em que o ensino de Língua Portuguesa se dividiu nesses últimos anos, como nos coloca AE3:

(125)

AE3 – O problema que mais me aflige é trabalhar de forma competente o texto, a gramática e produção textual como práticas interligadas, apesar de tentar desenvolver um trabalho articulado sinto que sou muito limitada e como a Língua portuguesa é complexa, fazer os alunos entender seu funcionamento e torná-los leitores eficientes também são pontos que me afligem e que me fazem pensar na importância de uma boa formação no curso de Letras como um todo.

É importante salientar que AE3, aluno formado no curso em pauta, coloca-se como um professor reflexivo, o qual reconhece suas limitações, ao perceber a língua, seu objeto de ensino-aprendizagem, como um sistema complexo. E essa questão o aflige e o faz reconhecer, em suas reflexões sobre sua própria prática, que é preciso ter uma boa formação para ser um bom professor.

Sobre a questão dos objetos de ensino em Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) orientam que os conteúdos tradicionais de língua, como nomenclatura gramatical e história da literatura, devem ser deslocados para um segundo plano. Sendo assim, não se pode mais conceber essa fragmentação no ensino de Língua Portuguesa.

Dessa forma, o estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão, interpretação, produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura.

Por essa concepção de ensino, não se deve, então, conceber um ensino fragmentado, como vem sendo feito, principalmente, nas escolas de ensino médio.

Grosso modo, as orientações dadas no curso de Letras da UEPB, Campus, são no sentido de que se busque a integração dos conteúdos básicos a serem ensinados, sempre no sentido de que dialoguem e se complementem.

E isso pode ser constatado na opinião defendida por alguns professores, como em:

(126)

P1 - *A nossa sociedade, hoje, exige um profissional integral, globalizado e a escola oferece um ensino fragmentado, na verdade, essa divisão só fragmenta o ensino de língua portuguesa.*

(127)

P2 – *A divisão do ensino de língua portuguesa em gramática, redação e literatura parece-me absurda. É fruto da não compreensão de que o uso da linguagem pressupõe interação. Um texto escrito ou oral está a serviço desta interação, então também é nesta perspectiva que a gramática deve ser compreendida, é no texto que ela funciona.*

(128)

P3 – *Ainda se trata de uma questão controversa. Muitas escolas, principalmente as particulares alimentam esta prática. Nas escolas públicas o professor de língua portuguesa, acaba fragmentando, ao ministrar os conteúdos isoladamente. Alguns professores de Prática não concordam. Eu não concordo.*

Entretanto, apesar dessa ser a orientação da maioria dos professores em nosso curso, os alunos egressos vivem uma realidade diferente, ensinando gramática, literatura e produção de textos separadamente, tendo em vista que essa organização já se consolidou na maioria das escolas, como o coloca AE1:

(129)

AE1 - *Como eu ensino em escola particular, onde esta prática é rotineira, eu já me acostumei com a idéia e participo ensinando redação e literatura. A divisão amplia as chances de emprego para os professores da área. Eu acho normal, apesar de ter aprendido na universidade que não deveríamos fragmentar o ensino de língua portuguesa.*

E por que será que há essa fragmentação, que mesmo sendo tão criticada, vai pautando o ensino de Língua Portuguesa?

Creio que uma das justificativas plausíveis seja a falta de preparo do professor que, por não conhecer suficientemente os usos da língua, vai se especializando em apenas um dos aspectos dela. E isso é, ainda, resquício do tipo de formação que nossos cursos oferecem.

Enfim, com essas colocações, constatamos que a prática que se estabelece nas escolas sinaliza para a necessidade de que sejam viabilizados espaços de troca entre os cursos de formação de professores e os estabelecimentos de ensino em que os que formam vão atuar, a fim de que se concebam mudanças e, assim, possamos alcançar melhores resultados, através de um ensino eficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tarefa mais fundamental do professor, portanto, é semear desejos, estimular projetos, consolidar uma arquitetura de valores que os sustentem e, sobretudo, fazer com que os alunos saibam articular seus projetos pessoais com os da coletividade na qual se inserem.

Nílson José Machado

A ideia de que a meta principal da escola não é o ensino dos conteúdos disciplinares, mas sim, o desenvolvimento de competências pessoais, está hoje no centro das atenções. Nesse contexto, o mais importante não é o que se aprende na escola, mas o para que serve o que é ensinado.

A perspectiva de que os currículos fixam as matérias, organizam o tempo disponível para explorá-las e os alunos devem aprendê-las para, ao final da educação básica, ser aprovados no vestibular e, assim, seguirem estudando mais disciplinas na universidade, parece estar em crise há muito tempo e não funciona mais. Dessa forma, não é mais possível conceber uma educação desvinculada da vida e de seus desafios.

São inúmeros os problemas enfrentados por professores e alunos, o que passa, certamente, pelo uso de estratégias inadequadas, repetidas, ao longo dos anos, nas aulas de Língua Portuguesa, as quais são perpetuadas e se cristalizaram, através do discurso pedagógico.

A forma como o ensino de leitura e de escrita é concebida, o privilégio dado ao ensino de gramática, principalmente no que diz respeito à escolha e à aplicação de conteúdos programáticos, as estratégias de atividades e de correção dessas e a maneira como a literatura vem sendo trabalhada produzem resultados como os citados no início desta tese.

Outra questão preocupante é a divisão dos conteúdos ministrados em Língua Portuguesa como se fossem isolados e não tivessem uns a ver com os outros. Em muitas

escolas, os alunos têm um professor para o ensino da gramática, um para o ensino da literatura e outro para os conteúdos que envolvem leitura e produção de textos.

Nessa conjuntura, tendo em vista todos os resultados negativos nas aferições educativas, em longa escala, nós, professores, precisamos trabalhar no sentido de encontrar meios para tornar nossos alunos mais competentes em leitura, em escuta, em fala e em escrita. É imprescindível desvendar “os mistérios” que os tornam tão desestimulados na escola que oferecemos. Certamente ela tem muito a melhorar.

É preciso discutir como os cursos de formação devem trabalhar a multiplicidade de discursos teóricos, e, em consonância com suas diretrizes, viabilizar uma prática reflexiva que conduza o processo de ensino-aprendizagem, a partir de ações pedagógicas que promovam a articulação entre a teoria e a prática, priorizando a interdisciplinaridade e permitindo a flexibilização do currículo.

Em seu Artigo 214, a Constituição Federal do Brasil, ao estabelecer o que chamou de Plano Nacional de Educação, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, sinalizava para a urgência de se estabelecerem ações que pudessem conduzir à erradicação do analfabetismo, à universalização do atendimento escolar e, principalmente, à melhoria da qualidade de ensino, de forma que fosse viável, inclusive, formar para o trabalho e promover humanística, científica e tecnologicamente o País.

No que tange à melhoria da qualidade do ensino, desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, que se observa um esforço oficial no sentido de se traçarem metas e se estabelecerem parâmetros e diretrizes para a educação no Brasil.

Em relação ao ensino médio, por exemplo, que passou, inclusive, a integrar a educação básica, reunificando também seus objetivos com os do ensino profissionalizante, podemos citar a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) EM 1997; a

ampliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com a criação, em 2003, do PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio); e a publicação de documentos orientadores da ação docente, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em 1998; os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), 1999; as Orientações Complementares aos PCNEM (conhecidas como PCN+), em 2002; e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, em 2006.

É bem verdade que a tarefa de mudar e de fazer diferente não é simples nem fácil. Se, por um lado, as determinações oficiais têm resultado na elaboração dessa série de orientações e normas a serem desenvolvidas e cumpridas; por outro, sérias e duras críticas têm sido dirigidas, inclusive, desqualificando tais iniciativas, taxando-as de eleitoreiras e oportunistas, frutos de um projeto neoliberal que visa, tão-somente, cumprir exigências internacionais, muito mais de caráter econômico do que propriamente educacional.

Porém, não se pode desprezar, por exemplo, a contribuição que pode ser dada ao ensino pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, apesar de terem sido apresentados já há algum tempo, e, em princípio, parecer ser mais um “modismo”, como o diriam os mais críticos.

Não se pode ignorar, entretanto, como o diz Sousa (2004), tal iniciativa e nem fazer de conta que essas ideias não existem, só porque ainda não se encontram consolidadas ou normatizadas na escola.

É necessário entender a importância dos Parâmetros como uma nova visão e buscar, a partir da análise das contradições em relação às perspectivas teóricas por eles apresentadas, segundo Sousa (2004), “traduzir”, através de análises e explicitações dos conceitos, as bases orientadoras do documento, tendo em vista a possibilidade de colocá-lo em prática. E isso a universidade pode e deve muito bem fazê-lo.

Dentre as contribuições apontadas pelos PCN para o ensino de Língua Portuguesa, podemos citar o fato de que atrelam os conteúdos a competências e organizam os conteúdos em torno de temas estruturadores, como usos da língua, diálogo entre textos como um exercício de leitura, reflexões acerca da gramática e o texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural.

Outra questão importante é que os PCN determinam que o caráter do ensino deva ser essencialmente comunicativo e defendem que a unidade básica da linguagem verbal é o texto, sendo este único como enunciado, mas múltiplo enquanto possibilidade aberta de atribuição de significados, pois há uma “diversidade de vozes” em um mesmo texto.

Em relação aos conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, os PCN dizem que estes devem ser deslocados para um segundo plano, ou seja, o estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos, e a literatura integra-se à área de leitura.

Os Parâmetros também preconizam que o trabalho com a leitura tem por finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de pessoas capazes de escrever com eficácia. Os gêneros textuais, cada vez mais flexíveis no mundo moderno, segundo os Parâmetros Curriculares, devem dizer sobre a natureza social da língua.

De acordo com Kleiman (2003), tal direção apontada pelos PCN desencadeou uma relevante e significativa atividade de pesquisa visando a descrever uma diversidade considerável de gêneros, como também a apresentar sugestões didáticas para o uso de textos, enquanto exemplares e fonte de referência de um determinado gênero.

Infelizmente, o curso de Letras da UEPB, apesar procurar respeitar a legislação que o rege e fazer referências (mais ou menos explícitas) aos Parâmetros Curriculares Nacionais, demonstra dificuldades na apropriação dos fundamentos desses parâmetros.

Tais dificuldades manifestam-se, principalmente, na determinação do lugar a ser ocupado pelos PCN no curso (simples referência, objeto de estudo de disciplinas específicas, instrumento organizador de práticas didáticas); e na manipulação de suas indicações no que se refere às concepções de linguagem e de ensino.

Dessa forma, não basta apresentar no Projeto Político Pedagógico o que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso em pauta. É preciso, pois, construir propostas viáveis que as coloquem em prática.

O percurso feito por mim nessa tese me leva a concluir que, no contexto da educação brasileira, há muito a fazer. Não é mais possível ficar na contramão das novas propostas de intervenção. Avaliações como o PISA, o ENEM e o ENADE têm traçado uma radiografia de nossa situação e podem ser encaradas como um ponto de partida para que possamos construir novos caminhos.

Caberá às instituições de ensino superior, enquanto produtoras de saber e formadoras de profissionais que atuarão na sociedade, contribuir, com pesquisas e propostas de intervenção, para a construção de um plano de trabalho eficiente, no processo de ensino-aprendizagem. E isso nos dois extremos: universidade e escola.

O Projeto Político Pedagógico analisado nessa pesquisa mostrou-se muito aquém das reais necessidades que se nos coloca a comunidade acadêmica, tendo em vista o que determinam os documentos oficiais que orientam nosso curso. Disciplinas estanques, que não mantêm diálogo entre si, ementas fechadas às novas discussões, programas desatualizados e carga horária que não contempla a flexibilização da composição curricular são alguns dos problemas que nos foi possível identificar.

Por outro lado, a baixa produtividade científica, no que diz respeito à pesquisa e a programas de extensão, também produz um ensino em que a construção do conhecimento não

está em sintonia com as demandas de um tempo novo, caracterizado pela presença das tecnologias da informação e pelos avanços tecnológicos.

A universidade que se quer hoje precisa ser capaz de estimular o jovem que a procura a ser capaz de produzir conhecimento e a planejar sua constante educação. O que se espera é que nossos alunos desenvolvam seu potencial para conhecer.

A imagem que os sujeitos envolvidos nessa pesquisa fazem de si mesmos e dos outros com quem interagem revela que há conflitos de interesses, mesmo que se esteja buscando alcançar um mesmo objetivo. No entanto, percebo que há vontade de acertar e de promover um diálogo capaz de mudar os resultados que se têm.

Tanto os professores quanto os alunos reconhecem que em nosso curso de Letras há desencontros no que diz respeito à articulação entre teoria e prática. Porém, todos parecem entender que não é possível conceber uma prática de ensino sem que esta seja fomentada por uma reflexão teórica, como também que teoria sem perspectiva de aplicação dificilmente persiste.

Os alunos, por sua vez, ao concluírem o curso de Letras, não se sentem totalmente preparados para exercer a profissão e entendem que há uma lacuna principalmente em relação aos conteúdos que devem ser ministrados e de como vão viabilizar uma prática de ensino capaz de tornar seus alunos proficientes nos usos da língua, levando em consideração, principalmente, as exigências do mundo atual.

São muitas as inquietações tendo em vista as contradições de um ensino ainda focado, principalmente, na aquisição de conhecimentos, mas que precisa, com urgência, dialogar em busca de saberes mais significativos.

Tendo em vista esse cenário, que nos parece propício por criar condições favoráveis a mudanças, as instituições formadoras precisam repensar os projetos pedagógicos referentes aos cursos de formação de professores.

Qualquer mudança nesse sentido, precisa, em primeiro lugar, considerar o perfil dos alunos que frequentam os cursos de Letras e as dificuldades de expressão que apresentam, tanto em atividades de leitura quanto de escrita, a pouca familiaridade com as novas tecnologias, como também o pouco tempo que disponibilizam para o estudo, tendo em vista que muitos precisam trabalhar. Qualquer mudança nesse sentido deve, também, levar em consideração o contexto social em que os futuros professores irão atuar.

Nos programas de formação, a interface entre teoria e prática deve ser o eixo para que se efetue o processo de ensino-aprendizagem numa visão nitidamente sociointeracionista de desenvolvimento. É preciso, ainda, que haja a possibilidade de uma formação de professores continuada, que se possam obter bancos de horas para a constituição de grupos de estudos e que haja oferta de atividades extracurriculares que incidam sobre as práticas de leitura, de escrita e de reflexão sobre a gramática da língua, além da execução de atividades de extensão que impliquem em convênios entre a universidade e o sistema educacional, no sentido de que o diálogo possa se estabelecer.

No percurso dessa tese, tivemos oportunidade de conhecer, de um modo geral, como se dá a preparação, nos cursos de Letras, dos novos professores de Língua Portuguesa, constatando que há distanciamento entre a instância universitária e as salas de aula em que os futuros professores atuarão.

E como diminuir essa distância? Como um curso de Letras, de um modo geral, pode ser estruturado de forma a que teoria e prática estejam em consonância? De que forma organizar a disciplina Prática Pedagógica sem que a parte prática do curso seja mera simulação nem conste apenas dos relatórios de observação e de regência de sala?

Não são respostas fáceis nem simples de serem dadas.

Em primeiro lugar, tendo em vista tantas críticas aos cursos de Letras, principalmente no que tange à sua composição curricular, poderíamos começar por pensar em torná-la mais aberta às correntes linguísticas menos imanentistas.

Como disse no início desse texto, sou professora de Prática Pedagógica no curso de Letras e atuo ainda em salas de aula do ensino médio. Sempre trabalho na perspectiva de que a aula que eu dou precisa ser objeto de análise e de reflexão, de minha parte e da parte dos alunos.

Por isso, sinto, muitas vezes, que, por estar dando aulas no ensino médio, fica mais “verdadeiro” passar para meus alunos do curso de Letras o “como ensinar” alguns conteúdos, pois eu o estou fazendo, construindo esse saber da prática, na outra ponta.

Em contrapartida, as discussões que travamos na universidade sobre o ensino de Língua Portuguesa, em todos os seus usos e abordagens (leitura, da produção de textos de textos, da gramática de da literatura) são profícuas no meu pensar e no meu agir no ensino médio.

É claro que não estou aqui defendendo que todo professor do curso de Letras deva também estar em salas de aula do ensino médio. Entretanto, saber o que se passa no âmbito desse nível de ensino e como seus professores desenvolvem suas práticas, a partir das teorias que lhes chegam, quer através dos livros didáticos, quer através de cursos de formação continuada e/ou da participação de eventos científicos, é contribuir para que o diálogo se dê.

A atividade de prática pedagógica, a partir dos estágios supervisionados, também poderia ser uma oportunidade ímpar para que a universidade estreitasse a distância entre a academia e a escola. E como isso poderia se dá?

Ora, a universidade poderia, em contato com as secretarias de educação do município, mapear as escolas e assumir um trabalho em que se oferecesse acompanhamento para os alunos do sistema de ensino que estivessem em dificuldades de aprendizagem, por exemplo. E

isso poderia ocorrer em outro turno, que não o do ensino regular, na medida em fosse sendo desenvolvido o estágio pelos alunos concluintes do curso de Letras. Também seria interessante a promoção de encontros constantes com os professores dessas unidades de ensino para, em conjunto, universidade e escola, traçarem planos de intervenção e de cooperação.

Todas as disciplinas do curso de Letras deveriam buscar entrelaçar teoria e prática. Na medida em que os conteúdos fossem sendo dados, já se pensaria sobre quais poderiam figurar no ensino médio, já se discutindo, tanto a transposição didática, quanto a seleção de material que poderia ser empregado na apresentação e no ensino daquele conteúdo.

Antunes (2003, p.73) aponta que o papel do professor ideal é contribuir, significativamente, para que os alunos ampliem sua competência no uso oral e escrito da língua. Também acredito nessa proposição e sei que é possível conceber e colocar em prática um projeto de ensino-aprendizagem significativo, em que a reflexão se faça sempre presente. E isso será realidade quando a educação em nosso País for prioridade e todos os envolvidos, em todos os níveis e instâncias, pensarem e agirem coletivamente.

De minha parte, espero, a partir das reflexões aqui suscitadas, contribuir para a construção de um projeto de ensino prático-reflexivo que não fique apenas no âmbito do discurso da teoria.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. **A didatização do conceito de leitor competente**: dos PCN-LP ao leitor construído em aulas de leitura. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M./VOLOSCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.al.ma.gov.br/arquivos/CON1988.pdf>. Acesso em: 15 mar 2009.
- BRASIL. **Parecer CNE/CES 492/2001**. Diretrizes Curriculares para o curso de Letras. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf. Acesso em: 23 ago 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Brasília, DF, 1998. <Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 23 ago 2008.
- BRASIL. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 6 maio 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 16 jun 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)**, 1999.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** - Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM+). Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº: 9/2007**. Brasília, DF. Conselho Nacional de Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces009_07.pdf. Acesso em: 18 abr 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 25 mar 2009.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Paris, Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.

DELORS, J. **Um Tesouro a Descobrir**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

_____. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R.(Org.) **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos de licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 2004.

GEOCAPES. **Dados estatísticos**. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#>>. Acesso em: 25 mar 2010.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português**: que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

INEP. **Documento Básico do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM**. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://historico.enem.inep.gov.br/arquivos/Docbasico.pdf>>. Acesso em: 18 abr 2008.

_____. **Relatório do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba**. Campus III, Guarabira-PB. 2005. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE. Disponível em: <<http://enade.inep.gov.br/enadeResultadoPDF/2005/relatorio/cursos/000905502506301.pdf>>. Acesso em: 12 mar 2008.

_____. **Relatório-Síntese da Área de Letras. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/enade/2005/relatorios/Letras.pdf>>. Acesso em: 12 mar 2008.

_____. **Relatório Nacional do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>>. Acesso em: 22 mar 2009.

_____. **Resultado Nacional do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/result_pisa2003_resum_tec.pdf>. Acesso em: 22 mar 2009.

_____. **Resultado Nacional do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA**. Brasília, DF, 2006. Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2006-Resultados_internacionais_resumo.pdf>. Acesso em: 22 mar 2009.

KLEIMAN, Ângela. Apresentação. In DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MACHADO, N. J. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Campinas: Ed./UNICAMP, 1997.

NEVES, M. H. M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

OCDE. **Conhecimentos e atitudes para a vida: resultados do PISA 2000** – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. São Paulo: Moderna, 2003.

ORLANDI, E. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2000.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Ed/UNICAMP, 1988.

_____. Análise automática do discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3. ed. Campinas: Ed/UNICAMP, 1997.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. (Org.) **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RAFAEL, E. L. Atualização em sala de aula de saberes linguísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: KLEIMAN, A. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, M. Produção e socialização do conhecimento. Reunião da SBPC, 48, 1996, São Paulo. **Anais da 48ª Reunião Anual da SBPC, PUC/SP**.

SOUSA, M. E. V. **As surpresas do previsível no discurso de sala de aula**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002.

_____. (Org.) **Parâmetros Curriculares em questão: o ensino médio**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

THURLER, M. G. Da avaliação dos professores à avaliação dos estabelecimentos escolares. In: PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

UEPB. **Projeto Político Pedagógico do curso de Letras**. Guarabira: UEPB/CH, Campus III, 1999.

UEPB. Centro de Humanidades. Resolução/UEPB/CONSEPE/29/99. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras**. Guarabira, 1999.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXOS

ANEXO A – Entrevistas - professores de prática pedagógica

PESQUISA “UNIVERSIDADE E ESCOLA: DIÁLOGO POSSÍVEL A PARTIR DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA”

PERFIL DO ENTREVISTADO: PROFESSOR DE PRÁTICA PEDAGÓGICA – P1

1. Faça um breve comentário sobre:

1.1. A estrutura organizacional do curso de Letras, de um modo geral

O curso de Letras da UEPB é muito organizado. O que deixa a desejar é a estrutura física, pois, funciona em prédio pequeno, as salas de aula são quentes, as carteiras desconfortáveis e há P1 - O que deixa a desejar é a estrutura física, pois funciona em prédio pequeno, as salas de aula são quentes, as carteiras desconfortáveis e há poucas unidades de cada equipamento (datashow, retroprojetores...) para toda a faculdade, fato que muitas vezes, inviabiliza o trabalho dos professores.

1.2. As disciplinas oferecidas e seus respectivos programas

Os programas das disciplinas são bem divididos, de forma que, ao terminar o curso, o futuro profissional tem uma noção geral de todos os aspectos da língua portuguesa, além de estar preparado não apenas para trabalhar os conteúdos de sua área, mas integrá-los às outras disciplinas, desenvolvendo situações reais, apropriadas ao ensino.

2. O que é positivo, para você, no Curso de Letras? Justifique.

São as oportunidades que alunos e professores têm de participar de congressos e outros eventos e de publicar seus trabalhos, já que há uma revista do curso à disposição dos docentes e discentes.

3. O que é negativo, para você, no Curso de Letras? Justifique.

Como já foi citado antes, a estrutura física do prédio.

4. Como o curso de Letras, no seu ponto de vista, contribui para o ensino de Língua Portuguesa:

4.1. No que diz respeito ao ensino de leitura?

Em relação ao ensino de leitura, o Curso de Letras contribui de forma significativa para o ensino de língua portuguesa, pois proporciona aos alunos o conhecimento dos elementos discursivos dos diversos gêneros textuais a fim de que domine os procedimentos de construção de sentidos. Assim, eles serão dotados dos recursos que lhes permitirão não só ler, mas também produzir textos de forma competente.

4.2. No que diz respeito ao ensino da escrita?

O ensino da escrita parte da perspectiva dos gêneros, o que leva à redefinição do papel do professor de produção de textos, que, em vez de "professor de redação", profissional distante das práticas discursivas reais, passa a ser visto como um especialista nas diferentes modalidades textuais, orais e escritas, de uso social e, assim, formar professores capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes.

5. Que orientações práticas, de modo geral, você dá na disciplina de Prática Pedagógica para o Ensino de Língua Portuguesa?

É na prática de ensino que os alunos aplicam as teorias que aprenderam durante o curso. Porém, essas teorias não são "jogadas" nas aulas de prática, são sempre adaptadas à realidade dos alunos e da escola.

6. Há pontos conflitantes, ou seja, a teoria dada no curso como um todo reflete a orientação dada na disciplina Prática Pedagógica, no que tange ao ensino de Língua Portuguesa? Justifique sua resposta.

Sim, muitas vezes, os estagiários aplicam as novas teorias e percebem que os alunos ficam apreensivos, sem entender, pois estão acostumados a decorar regras de gramática e isso atrapalha o trabalho deles.

7. O ensino de Língua Portuguesa hoje traz uma divisão dos conteúdos em gramática, redação e literatura. Como você avalia essa questão? Você concorda com isso? Justifique sua resposta.

Não, a nossa sociedade, hoje, exige um profissional integral, globalizado e a escola oferece um ensino fragmentado, na verdade, essa divisão só fragmenta o ensino de língua portuguesa

8. Você acha que a universidade, de um modo geral, cumpre o papel que lhe cabe? Justifique sua resposta.

Nem sempre, a escola como instituição formadora do saber deveria preparar seus alunos para serem pessoas e profissionais conscientes, prontos a acompanhar as mudanças sociais e a atuar de acordo com as exigências do mundo moderno, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes que ocupem o seu lugar na história, participando do processo, escolhendo seus dirigentes de forma consciente e criando, assim, uma sociedade mais justa e igualitária. E esta não é a nossa realidade.

9. As Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras preconizam que o seu objetivo (do curso) é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Faça um comentário sobre essa questão, levando em consideração o curso de Letras no qual você se insere.

?

10. Um outro ponto defendido pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras diz que o referido curso deve contribuir para o desenvolvimento de uma série de competências e habilidades, entre as quais o domínio dos conteúdos básicos que são

objeto e processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio. A grade curricular do curso de Letras proporciona o cumprimento desse objetivo? Justifique sua resposta.

?

11. Em que grau de comprometimento as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais são contempladas no curso de Letras da UEPB, Campus III?

?

12. No contexto das práticas sociais, de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, uma abordagem a ser ressaltada é a proposta interacionista (cujo princípio geral é o de que é pela linguagem que o homem se constitui sujeito). Considerando o exposto, pensemos na abordagem (s) teórica (s) que perpassa (m) o ensino de língua portuguesa na UEPB e que norteia o ensino da disciplina Prática Pedagógica. Na sua opinião, como ela se situa em relação ao interacionismo?

?

13. Como você define seu papel enquanto professor(a) formador(a), no curso de Letras em que atua?

?

14. Como se dá a prática de ensino no curso de Letras em que você atua (ou atuou), em termos de estágio supervisionado (observações, regência de sala, etc.)? Descreva sucintamente, os procedimentos seguidos.

?

PESQUISA “UNIVERSIDADE E ESCOLA: DIÁLOGO POSSÍVEL A PARTIR DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA”

PERFIL DO ENTREVISTADO: PROFESSOR DE PRÁTICA PEDAGÓGICA – P2

1. Faça um breve comentário sobre:

1.1. A estrutura organizacional do curso de Letras, de um modo geral

A estrutura organizacional do curso de Letras não acompanha as pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação em lingüística. A grade curricular não contempla, por exemplo, as correntes da lingüística ligadas à teoria da enunciação como A análise do Discurso, e a Pragmática. Perspectivas teóricas que focalizam não apenas a estrutura lingüística, mas, e principalmente, o funcionamento da língua na sociedade. O ensino aplicado na UEPB, no tocante à língua materna é de base estrutural e os alunos graduados nesta universidade ao chegar nas salas de aula, reproduzem para seus alunos este ensino, pautado na gramática prescritiva/normativa.

1.2. As disciplinas oferecidas e seus respectivos programas

Em sua maioria, as disciplinas oferecidas são de base estrutural. Não há uma conexão entre as disciplinas pedagógicas e àquelas pertinentes ao curso de letras. A disciplina de língua portuguesa IV repete o discurso da prática pedagógica III e da IV também. Perde-se muito tempo dizendo que a escola está equivocada por centralizar o ensino de gramática. Mas, de fato, a grade curricular não oferece elementos teóricos para que a mudança seja efetivada.

2. O que é positivo, para você, no Curso de Letras? Justifique.

Apesar da predominância estruturalista, me anima a existência da disciplina leitura e produção textual. Ela abre para os alunos um horizonte de novas possibilidades para o ensino de língua materna voltado para a leitura e para a escrita como fatores fundamentais. É positivo o fato de que os professores têm doutorado, concluído ou em processo, e demonstrem preocupação com a relação entre universidade e sociedade.

3. O que é negativo, para você, no Curso de Letras? Justifique.

O enfoque estruturalista da grade curricular; a falta de conexão entre as disciplinas pedagógicas e as próprias do curso de letras.

4. Como o curso de Letras, no seu ponto de vista, contribui para o ensino de Língua Portuguesa:

4.1. No que diz respeito ao ensino de leitura?

A disciplina de Prática Pedagógica contribui para a reflexão sobre o ensino de leitura, traz valiosas contribuições. A disciplina de leitura e produção textual permite a abordagem dos gêneros textuais e a percepção do funcionamento da língua em contextos sociocomunicativos.

4.2. No que diz respeito ao ensino da escrita?

O mesmo que se diz sobre as contribuições do curso de letra para o ensino de leitura pode ser dito para o ensino de escrita. Mas, quero chamar atenção para a elaboração do trabalho monográfico. É neste momento que se inicia processo de amadurecimento do aluno como pesquisador e dono da palavra escrita, agora sim, assumida por ele. A oportunidade de defesa desta palavra também me parece essencial para a compreensão da função do ensino em de língua em qualquer nível; colocar a palavra em debate.

5. Que orientações práticas, de modo geral, você dá na disciplina de Prática Pedagógica para o Ensino de Língua Portuguesa?

Que desconfiem das receitas mecanicistas; que reflitam sobre as concepções de linguagem assumidas pelos livros didáticos, e pelos professores de Português; que busquem elaborar uma prática o mais próxima possível da concepção de linguagem como interação; que oportunizem atividades de leitura e de escrita em gêneros textuais diversos e próximos da realidade dos alunos, etc, etc, etc,

6. Há pontos conflitantes, ou seja, a teoria dada no curso como um todo reflete a orientação dada na disciplina Prática Pedagógica, no que tange ao ensino de Língua Portuguesa? Justifique sua resposta.

É um total. Penso que a disciplina oferece reflexão, mas não fundamentação teórica suficiente para dar segurança aos alunos no sentido da mudança. Permanece na mente dos alunos as perguntas: O que ensinar? E como ensinar?

7. O ensino de Língua Portuguesa hoje traz uma divisão dos conteúdos em gramática, redação e literatura. Como você avalia essa questão? Você concorda com isso? Justifique sua resposta.

A divisão do ensino de língua portuguesa em gramática, redação e literatura parece-me absurda. É fruto da não compreensão de que o uso da linguagem pressupõe interação. Um texto escrito ou oral está a serviço desta interação, então também é nesta perspectiva que a gramática deve ser compreendida, é no texto que ela funciona. Ela é própria daquele texto como ele é próprio dela. Ela muda de funcionamento conforme mude o gênero textual. Jamais pode ser separada do texto. A literatura é um tipo específico de texto, como tantos outros e se insere neste movimento dialético que faz funcionar a linguagem.

8. Você acha que a universidade, de um modo geral, cumpre o papel que lhe cabe? Justifique sua resposta.

Ela tenta. É inegável que ao longo dos séculos as revoluções teóricas, fruto das pesquisas desenvolvidas nas universidades, tenham trazido contribuições para o ensino. Mas, há distanciamentos inaceitáveis e há também aplicação precipitada de teorias que ainda sofrem questionamentos, como se fossem verdades inquestionáveis. É preciso entender que verdades absolutas não existem e que o ambiente escolar é antes de tudo o ambiente de construção e reconstrução de conhecimentos e que professores e alunos são o tempo todo pesquisadores.

9. As Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras preconizam que o seu objetivo (do curso) é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Faça um

comentário sobre essa questão, levando em consideração o curso de Letras no qual você se insere.

O curso de letras oferecido pela UEPB atende ao objetivo a ele atribuído pelas diretrizes curriculares somente em parte. De fato, no curso, a linguagem verbal é abordada nos contextos oral e escrito, mas não é possível afirmar que os profissionais formados estejam capazes de lidar de forma crítica, conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Este despreparo está relacionado com a proposta teórica do curso. Esta fundamenta-se em uma lingüística da língua na qual não há espaço para a exterioridade. E é justamente neste espaço da exterioridade lingüística onde situam-se as questões culturais, ideológicas nas quais se inserem esses formandos/profissionais que são antes de tudo sujeitos sociais.

10. Um outro ponto defendido pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras diz que o referido curso deve contribuir para o desenvolvimento de uma série de competências e habilidades, entre as quais o domínio dos conteúdos básicos que são objeto e processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio. A grade curricular do curso de Letras proporciona o cumprimento desse objetivo? Justifique sua resposta.

A grade curricular do curso de letras não proporciona o cumprimento do objetivo de desenvolver a competência em relação ao domínio dos conteúdos básicos que são objeto do processo de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio. As discussões sobre o ensino de língua materna realizadas na universidade apontam para o consenso de que o ensino metagramatical da norma padrão além de deixar lacunas no entendimento do funcionamento da linguagem verbal na sua relação com a sociedade, contribui para a proliferação de um sentimento de insatisfação dos alunos que não aprendem essa gramática e dos professores que ficam frustrados diante dos resultados negativos evidenciados pelos seus alunos. O problema é que a academia não oferece alternativas teóricas e metodológicas que possam ser revertidas em prática de ensino em consonância com o funcionamento da linguagem. Então, os alunos formados repetem junto aos seus alunos do ensino básico e médio o discurso de um “ensino tradicional” mesmo conscientes de sua ineficácia.

11. Em que grau de comprometimento as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais são contempladas no curso de Letras da UEPB, Campus III?

Sei responder essas não. Meu juízo está cansado. Mas, vou tentar responder em outro momento.

12. No contexto das práticas sociais, de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, uma abordagem a ser ressaltada é a proposta interacionista (cujo princípio geral é o de que é pela linguagem que o homem se constitui sujeito). Considerando o exposto, pensemos na abordagem (s) teórica (s) que perpassa (m) o ensino de língua portuguesa na UEPB e que norteia o ensino da disciplina Prática Pedagógica. Na sua opinião, como ela se situa em relação ao interacionismo?

Há um distanciamento considerável entre a abordagem interacionista e aquelas que perpassam o ensino de língua portuguesa na UEPB e que norteiam o ensino da disciplina Prática Pedagógica. No curso de letras desta universidade, os componentes curriculares de língua portuguesa (I, II, III e IV) estão fundamentados no paradigma formal segundo o qual, a língua é definida como um conjunto de orações e tem como principal função a expressão dos

pensamentos. Nesta perspectiva, a competência lingüística consiste em produzir, interpretar e julgar orações. O estudo da competência tem prioridade sobre o da atuação, de modo que, as orações da língua devem descrever-se independentemente do contexto/situação. O estudo centra-se nas questões de ordem fonética, morfológicas e sintáticas. A Sociolingüística, a Semântica e a Lingüística Textual são contempladas pela grade curricular da UEPB, mas são colocadas em segundo plano (como optativas, com exceção da lingüística textual). A UEPB deixa de fora domínios da linguística como a Pragmática, a Psicolinguística, a Semântica enunciativa, a Análise da Conversação, a Análise do Discurso. A não consideração da proposta interacionista na UEPB se revela no pouco espaço concedido para a lingüística da enunciação preocupada com as manifestações lingüísticas produzidas por indivíduos concretos em situações concretas, sob determinadas condições de produção. E que trabalha com uma concepção de linguagem enquanto atividade. Deixa de fora Ao excluir o interacionismo, exclui-se também as práticas e situações interativas como conversação face a face, as interações via internet etc. e oculta-se a existência das as relações entre os usuários da língua, do social, do outro, do sujeito e da ação.

13. Como você define seu papel enquanto professor(a) formador(a), no curso de Letras em que atua?

O curso de letras oferece uma formação aos alunos para que eles possam atuar no ensino de língua portuguesa, no ensino fundamental e médio. Assim, os alunos de Letras esperam que os professores deste curso ofereçam-lhes subsídios para que de fato possam exercer com competência sua tarefa no mercado de trabalho.

Diante desse quadro, penso que o papel do professor formador está indissolúvelmente ligado ao de pesquisador. Antes de tudo é preciso que o professor ofereça aos seus alunos fundamentos teóricos que possibilitem debates sobre os problemas que atrapalham o processo de ensino e aprendizagem da língua materna nas fases em que os formandos deverão atuar. O reconhecimento destes problemas de certo gera uma preocupação na mente dos estudantes. Faz com que queiram investigar suas causas e busquem no decorrer do curso, soluções.

As causas dos problemas relativos ao processo de ensino e aprendizagem de português têm origens diversas e implicam-se mutuamente. Questões de ordem política e social somam-se à questões de ordem científica para compor o quadro de insucesso na escola. Ao perceberem isto, os alunos também compreenderão que não pode haver receitas prontas e o professor não pode fazer milagres.

De certo, ajudar os alunos a compreenderem a inexistência de receitas e a impossibilidade de milagres faz parte do papel do professor formador. Mas não apenas. Isso poderia levar ao conformismo, à legitimação do fracasso. Assim, o professor formador precisa assumir junto ao seu aluno o papel de pesquisador (sendo ele próprio um pesquisador) e também daquele que incentiva a formação de futuros professores/pesquisadores. Os futuros professores deverão ser capazes de olhar de modo crítico para os pressupostos teóricos que fundamentam práticas cristalizadas e olhar da mesma forma para as teorias mais recentes (que devem fazer parte da grade curricular do curso) para perceber o limite de seu alcance quando da aplicação em determinadas realidades sociais específicas e contextos escolares determinados. Assim, penso que o papel do professor é lançar-se junto com alunos no movimento dialético da construção do conhecimento que partindo da consideração de contextos reais possa nortear práticas eficazes no sentido de atingir os objetivos traçados para o ensino de língua materna.

14. Como se dá a prática de ensino no curso de Letras em que você atua (ou atuou), em termos de estágio supervisionado (observações, regência de sala, etc.)? Descreva sucintamente, os procedimentos seguidos.

Entre os anos de 2003 e 2004 lecionei a disciplina Prática Pedagógica IV em duas turmas do curso de Letras da UEPB. A disciplina era anual. No primeiro semestre, estudávamos textos teóricos de autores que escreviam sobre o tema e apresentavam, sob a ótica da Lingüística, propostas para uma prática de ensino de língua portuguesa com vistas ao alcance dos objetivos desta disciplina em conformidade com os PCNs. Dentre esses autores, enfatizamos Geraldi, Kleiman e Luís Carlos Travaglia. Deste último, fizemos o estudo do livro: Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. A discussão proposta por Travaglia sobre as concepções de linguagem, a variação lingüística e a sua proposta para o ensino de gramática animavam os debates. Embora nosso foco fosse o ensino de língua materna como um todo e isto implica leitura, escrita, literatura e gramática, tínhamos uma preocupação especial com a gramática por entender que ela era o ponto de conflito na escola. O equívoco de que aprendendo a gramática aprende-se a ler e escrever que perpassa as aulas de português no ensino fundamental e médio é uma das questões que as pesquisas lingüísticas no âmbito da universidade precisa responder. E esses autores nos ajudaram a pensar a temática.

No segundo semestre, os alunos foram às escolas públicas de Guarabira para observar aulas e à luz das teorias estudadas, analisar essas aulas em relação ao conteúdo aplicado e a forma de aplicação dos mesmos. Buscava-se perceber em quais concepções de linguagem aquele conteúdo estava fundamentado, sua contribuição para a aprendizagem da língua materna como um todo e também qual o limite de eficácia da estratégia de ensino utilizada pelo professor para a aplicação do referido conteúdo.

Este segundo momento, o da ida à escola, foi sempre desgastante no sentido em que não tínhamos transporte. Eu sempre solicitava o transporte junto à direção do centro. Recebia a promessa. Mas, mesmo que a solicitação fosse feita com antecedência, no momento da ida, o transporte nunca era disponibilizado. Foi para campina Grande; Está no conserto; O motorista não veio ainda; estas eram as justificativas apresentadas. Isto me obrigava a pedir aos alunos que contribuíssem cada um com o dinheiro necessário para o transporte. Muitas vezes para evitar constrangimentos junto aos alunos (alguns não tinham dinheiro algum) eu mesma pagava o transporte. Esse tal transporte era qualquer uma das vans que traziam os alunos do interior e ficavam por toda a tarde, nos arredores da UEPB, esperando para levá-los de volta. Nem todos os motoristas aceitavam minha proposta. Os que aceitavam impunham o horário para que eles não atrasassem o compromisso assumido com as turmas. Assim, sob a pressão dos motoristas e assumindo despesas, chegávamos à escola.

As escolas nem sempre nos recebiam com cordialidade. Na escola Emiliano de Cristo, uma das que nos recebeu, tivemos um tratamento especial. Nesta, o professor Francisco nos acolheu muito cordialmente, ele mesmo reuniu a diretora e os demais colegas da cadeira de língua portuguesa em uma mesma sala onde pude expor nossos objetivos e pedir a colaboração deles. Todos colaboraram permitindo as observações de aulas pelos alunos da UEPB e posteriormente a aplicação de aulas pelos alunos. As aulas dos estagiários foram avaliadas por mim e também pelos professores das referidas turmas. Em outras escolas a acolhida não se concretizou dessa forma. Embora a permissão de estágio não fosse negada, o que víamos era o esforço isolado de um ou outro professor para nos informar qual o conteúdo que estava sendo dado em sua turma e horário de suas aulas. Alguns professores entregavam a turma aos estagiários e aproveitavam o tempo para resolver questões dentro da escola e às vezes fora dela.

Esta apatia que senti por parte de professores em algumas escolas talvez se justifique pelo fato de eles saberem que a UEPB nunca dava retorno para esta escola, de modo que a presença dela lá apenas atrapalhava o professor que tinha que ceder suas aulas aos estagiários e acabavam se preocupando com a possibilidade de não concluírem seus conteúdos a tempo. Pensando nisso eu e os estagiários sempre prometíamos apresentar uma posterior contribuição

acadêmica, planejei a participação em eventos na escola, onde os estagiários fariam aplicação de conhecimentos elaborados a partir do espaço aberto pela escola para aquele estágio... nada foi feito... Esse retorno nunca foi dado. Não havia tempo.

Eu acompanhei meus alunos nas escolas em Guarabira no horário que correspondia às aulas de prática IV nas turmas que eles estavam matriculados. Agendar esse acompanhamento era uma tarefa difícil porque as aulas de prática se davam em um único dia. Eu me dispunha a observar também em outros dias (isto porque eu já era efetiva e retida na UEPB, o que não é o caso dos colegas professores substitutos que ministram essa disciplina), mas os alunos não dispunham de outro tempo, trabalhavam em outros horários, moravam em outras cidades e não tinham transporte para estarem em Guarabira em outros horários uma vez que dependiam dos ônibus das prefeituras de suas respectivas cidades. Era desgastante, gerava conflito na minha relação com os alunos. Tive que impor condições de horário. Fui algumas vezes acusada de ditadora. As minhas próprias condições de trabalho, a falta de assistência da instituição, e a falta de maturidade dos alunos do ponto de vista pessoal, profissional e acadêmico (alguns ainda não sabiam se queriam ou não ser professor) interferiam negativamente no andamento do estágio supervisionado. Assim, nessa dinâmica de acompanhamento dos alunos às escolas para a realização do estágio supervisionado, fiz algumas viagens ao interior. Quatro estagiárias foram acompanhadas em suas respectivas cidades. Em dias e horários não correspondentes aos das aulas de prática IV na UEPB. E mais uma vez eu me responsabilizei pelas minhas despesas para a realização dessa tarefa.

O produto final do estágio acaba resultando em números na caderneta. Uma nota para a apresentação de aula pelo estagiário na escola e outra para um relatório de estágio escrito individualmente pelos estagiários. Neste relatório deveriam constar descrição e análise da escola no tocante aos aspectos físicos e humanos (fatores sociais e de formação acadêmica do corpo docente e discente), descrição e análise (à luz das teorias estudadas na UEPB) das aulas observadas na escola e também da aula aplicada pelo aluno estagiário. Ao relatório era anexado o plano de aula seguido pelo aluno, uma vez que a elaboração de plano de aula havia sido tema das aulas de prática IV também.

PESQUISA “UNIVERSIDADE E ESCOLA: DIÁLOGO POSSÍVEL A PARTIR DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA”

PERFIL DO ENTREVISTADO: PROFESSOR DE PRÁTICA PEDAGÓGICA – P3

1. Faça um breve comentário sobre:

1.1. A estrutura organizacional do curso de Letras, de um modo geral

O Curso de Letras desta instituição, como de qualquer outra, apresenta algumas deficiências: técnicas (estrutura física deficiente, recursos didáticos escassos...) e pedagógicas (dificuldades de adequar o currículo a realidade circundante, falta de professores efetivos...). Estes problemas, apesar de afetarem o ensino, não o inviabilizam.

1.2. As disciplinas oferecidas e seus respectivos programas

As disciplinas, bem como os programas, algumas vezes se encontram defasados (desatualizados). Mas, sempre que possível, as áreas se reúnem para discutir a relevância das disciplinas e atualizar os programas.

2. O que é positivo, para você, no Curso de Letras? Justifique.

A heterogeneidade dos alunos (moram em outras cidades, até outros estados). Eles trazem contribuições (experiências profissionais, experiências lingüísticas...) de suas respectivas cidades e estados, para o Curso de Letras.

3. O que é negativo, para você, no Curso de Letras? Justifique.

A heterogeneidade dos alunos. Como eles vêm de outras cidades/estados, dependem dos ônibus das prefeituras, e, em virtude dos interesses dos gestores não cumprem o horário da universidade (os ônibus chegam tarde e saem cedo). Em algumas épocas do ano, simplesmente não trazem os alunos, durante alguns dias. E outro problema é a constante mudança de professores, em virtude da falta de professores efetivos para algumas disciplinas. Este problema causa instabilidade nas disciplinas e na programação do Curso.

4. Como o curso de Letras, no seu ponto de vista, contribui para o ensino de Língua Portuguesa:

4.1. No que diz respeito ao ensino de leitura?

A contribuição se dá a partir do empenho de alguns professores de Língua Portuguesa, Literatura, Leitura e Produção de Texto, e Práticas Pedagógicas em superarem os limites dos programas. Em ousarem trazer para sala de aula novas leituras, projetos de extensão na área, novas estratégias didáticas e, principalmente uma nova forma de se compreender a leitura hoje.

4.2. No que diz respeito ao ensino da escrita?

Incentivando a produção acadêmica dos alunos do Curso de Letras, através de disciplinas, estratégias didáticas e eventos que explorem o exercício da língua escrita.

5. Que orientações práticas, de modo geral, você dá na disciplina de Prática Pedagógica para o Ensino de Língua Portuguesa?

- Ler os PCNs, discutir suas idéias e tentar aplica-las ao ensino de Língua Portuguesa;
- Planejar a aula - elaborar plano de aula;
- Sempre utilizar um texto para, a partir dele, elaborar e implementar a aula de língua;
- Não fragmentar o ensino de língua portuguesa em gramática, literatura e produção textual;
- Escolher estratégias didáticas variadas para ministrar as aulas;
- Fazer uso dos recursos didáticos disponíveis nas escolas;
- Não utilizar o livro didático como um fim, e sim como uma ferramenta a mais;
- Tentar seguir a programação da escola em que vai estagiar;
- Tentar sempre que possível a realização da interdisciplinaridade como outras disciplinas como história, geografia, artes, língua inglesa...

6. Há pontos conflitantes, ou seja, a teoria dada no curso como um todo reflete a orientação dada na disciplina Prática Pedagógica, no que tange ao ensino de Língua Portuguesa? Justifique sua resposta.

Em parte sim. As disciplinas anteriores à Prática Pedagógica fornecem subsídios teóricos para que os alunos agreguem esta teoria à prática de sala de aula. E assim, espera-se que eles consigam fazer suas inferências sobre a realidade em irão se inserir como profissionais de língua portuguesa.

7. O ensino de Língua Portuguesa hoje traz uma divisão dos conteúdos em gramática, redação e literatura. Como você avalia essa questão? Você concorda com isso? Justifique sua resposta.

Ainda se trata de uma questão controversa. Muitas escolas, principalmente as particulares alimentam esta prática. Nas escolas públicas o professor de língua portuguesa, acaba fragmentando, ao ministrar os conteúdos isoladamente. Alguns professores de Prática não concordam. Eu não concordo. Acredito na unicidade do conhecimento, que só foi compartimentalizado para atender “interesses”, evitando assim que a população compreendesse o mundo em sua totalidade. Tal prática confunde mais do que ajuda a sistematização dos conteúdos. Em virtude disso os alunos saem das escolas, sem encontrar uma relação entre língua portuguesa e a história, entre a geografia e matemática, entre ciências e educação artísticas...

8. Você acha que a universidade, de um modo geral, cumpre o papel que lhe cabe? Justifique sua resposta.

Nenhuma universidade cumpre o papel que lhe cabe, se este papel for preparar o aluno para a vida profissional. Ela cumpre apenas uma parte deste papel, o exercício profissional fora da universidade cumpre a outra parte. No entanto, se o papel da universidade for iniciar o aluno na vida profissional, acredito que a universidade, e entre ela a UEPB, cumpra este papel.

9. As Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras preconizam que o seu objetivo (do curso) é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito,

conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Faça um comentário sobre essa questão, levando em consideração o curso de Letras no qual você se insere.

Trata-se de uma boa proposta, adequada às atuais exigências da contemporaneidade. Seria ideal, e em tese é possível formar tais profissionais, só em tese. Na realidade, há fatores limitantes como as especificidades de cada curso, de cada região. No caso do nosso Curso tentamos o possível para formar profissionais linguisticamente competentes.

10. Um outro ponto defendido pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras diz que o referido curso deve contribuir para o desenvolvimento de uma série de competências e habilidades, entre as quais o domínio dos conteúdos básicos que são objeto e processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio. A grade curricular do curso de Letras proporciona o cumprimento desse objetivo? Justifique sua resposta.

Sim, o currículo deste curso contempla o domínio dos conteúdos básicos para o ensino fundamental e médio. Faz parte grade curricular disciplinas como língua portuguesa, literatura e produção de textos, consideradas básicas no ensino fundamental e médio de escolas públicas.

11. Em que grau de comprometimento as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais são contempladas no curso de Letras da UEPB, Campus III?

Nos programas de língua portuguesa e práticas pedagógicas de língua portuguesa estão previstos discussões sobre as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, cabendo a cada professor aprofundar a questão. O grau de comprometimento gira em torno de 60%.

12. No contexto das práticas sociais, de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, uma abordagem a ser ressaltada é a proposta interacionista (cujo princípio geral é o de que é pela linguagem que o homem se constitui sujeito). Considerando o exposto, pensemos na abordagem (s) teórica (s) que perpassa (m) o ensino de língua portuguesa na UEPB e que norteia o ensino da disciplina Prática Pedagógica. Na sua opinião, como ela se situa em relação ao interacionismo?

Ela caminha nesta direção, mas ainda não contempla totalmente a visão interacionista proposta. Ainda há um caminho a percorrer, mas a interação como prática educativa aos poucos vai se efetivando.

13. Como você define seu papel enquanto professor(a) formador(a), no curso de Letras em que atua?

Eu diria que o professor de Práticas Pedagógicas de LP é o assistente social de um curso de licenciatura. Ele tenta dirimir conflitos: entre a teoria e a prática, entre os alunos da universidade e os professores das escolas, entre o que eles estudam na universidade, e o que vêem no campo de trabalho. Este profissional tenta aproximar os dois lados, muitas vezes, distantes.

14. Como se dá a prática de ensino no curso de Letras em que você atua (ou atuou), em termos de estágio supervisionado (observações, regência de sala, etc.)? Descreva sucintamente, os procedimentos seguidos.

Observamos algumas etapas para observação:

- a) Estudo teórico sobre o ensino de língua portuguesa (leitura, gramática, produção de texto e literatura;
- b) Estudo dos critérios de observação (fichas para observação, o que observar, como observar...);
- c) Avaliação de microaulas na universidade;
- d) contato com os professores das escolas;
- e) Observação das aulas;
- f) Discussão das observações;
- g) Entrega de relatório de observação.

No que diz respeito a regência segue os seguintes passos:

- a) Preparação de aulas de LP;
- b) Aulas simuladas (microaulas);
- c) Contato com as escolas para contactar professores, obter os horários e conteúdos para preparação dos planos de aula.
- d) Planejamento das aulas;
- e) Regência de aulas;
- f) Discussão sobre as regências
- g) Entrega do Relatório de Regência.

PESQUISA “UNIVERSIDADE E ESCOLA: DIÁLOGO POSSÍVEL A PARTIR DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA”

PERFIL DO ENTREVISTADO: PROFESSOR DE PRÁTICA PEDAGÓGICA – P4

1. Faça um breve comentário sobre:

1.1. A estrutura organizacional do curso de Letras, de um modo geral

Apesar das muitas reclamações dos alunos no tocante à grande quantidade de disciplinas da área de Educação, considero a estrutura organizacional do curso de Letras da UEPB regular. Para trabalharmos as questões práticas do ensino temos, especificamente, quatro disciplinas de Prática Pedagógica, ou seja, um bom tempo e oportunidade para refletirmos sobre questões relacionadas à sala de aula. Acho, porém, que, ainda me referindo às questões do tempo e oportunidade, em relação às disciplinas de Língua e Literatura, a organização deixa a desejar. Estas e outras questões discutiremos com mais detalhes nas próximas respostas.

1.2. As disciplinas oferecidas e seus respectivos programas

Como havíamos começado a discutir na questão anterior, nas disciplinas de Prática temos um bom tempo para trabalharmos as questões referentes ao ensino. Nas duas primeiras, Prática Pedagógica I e Prática Pedagógica II, refletimos, junto aos alunos, sobre questões mais gerais referentes ao ensino; já em Prática III, procuramos direcionar as questões para o ensino de Língua Portuguesa; é neste momento que destacamos questões relacionadas ao ensino de gramática, literatura, leitura e produção de texto. Na Prática IV, é quando, de fato, os alunos têm a oportunidade de estagiar, primeiro observando e depois ministrando aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio. Dessa forma, percebermos que a programação das referidas disciplinas é bem articulada, só faltando, talvez, um contato mais precoce com as salas de aula; embora, isso varie de professor para professor; pois, muitos, antes mesmo da Prática IV, começam a levar os alunos para as escolas, bem como, muitos desses alunos, já atuam em salas de aula.

2. O que é positivo, para você, no Curso de Letras? Justifique.

Acho que os pontos positivos são muitos. Pensando, especificamente, no curso de Letras da UEPB, os alunos, ao entrarem em contato com as mais diversas questões relacionadas aos usos da língua, tem a oportunidade de discutir bem suas (atuais ou futuras) práticas profissionais, além de, no caso de pensarmos, por exemplo, nas disciplinas de Literaturas de Língua Portuguesa, estudarem textos e autores não apenas do Brasil e de Portugal, como temos comumente em outras instituições, mas também a Literatura de países africanos que tem o Português como língua oficial.

3. O que é negativo, para você, no Curso de Letras? Justifique.

Além dos poucos projetos de extensão e de pesquisa que, de fato, existem e que são fundamentais para a formação acadêmica dos nossos alunos, ou, em outras palavras, o pouco incentivo à pesquisa, como já havia dito em questões anteriores, sinto a falta de um espaço maior, na organização da grade curricular, para os alunos estudarem disciplinas referentes à Língua e à Literatura.

4. Como o curso de Letras, no seu ponto de vista, contribui para o ensino de Língua Portuguesa:

4.1. No que diz respeito ao ensino de leitura?

O curso de Letras, sob o meu ponto de vista, deixa muito a desejar nas discussões referentes ao ensino da leitura, ainda mais se levarmos em consideração a importância dela (a leitura) para aprimorar os mais diversos usos da língua, até mesmo e, inclusive, o da escrita. Em primeiro lugar, porque, muitas vezes, os próprios alunos de Letras não são, efetivamente, bons leitores e como alunos e (futuros) professores não-leitores, eles não tem as condições mínimas de trabalhar bem a leitura junto a seus alunos. Além deste fato, em Letras, os professores discutem pouco as questões relacionadas à leitura.

4.2. No que diz respeito ao ensino da escrita?

Em relação à escrita, apesar de, assim como no caso da leitura, acreditar que o espaço para as discussões referentes a ela não ser grande, acredito que algumas disciplinas da Lingüística e da Língua Portuguesa auxiliam os alunos a refletirem sobre seu processamento e o ensino dela; a própria disciplina de Leitura e Produção de texto, por exemplo.

5. Que orientações práticas, de modo geral, você dá na disciplina de Prática Pedagógica para o Ensino de Língua Portuguesa?

De uma forma geral, as orientações dadas na disciplina Prática Pedagógica seguem muito de perto as diretrizes fornecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como a minha experiência pessoal como professora que fui do ensino fundamental e médio. Entre muitas das práticas discutidas e sugeridas, poderia citar um trabalho com a produção textual baseado nos gêneros textuais, a ênfase na importância da reescrita, o pressuposto de um trabalho com a leitura – e a escrita - em que o professor seja um (bom) leitor e que realize atividades de leitura e escrita apoiadas na diversidade de textos (gêneros diversos). Por último, um trabalho com a Literatura em que, no que se refere à análise e interpretação do texto literário, haja equilíbrio entre os elementos estruturais, formais e o conteúdo em si.

6. Há pontos conflitantes, ou seja, a teoria dada no curso como um todo reflete a orientação dada na disciplina Prática Pedagógica, no que tange ao ensino de Língua Portuguesa? Justifique sua resposta.

Em alguns pontos sim, até mesmo porque não se tem como refletir sobre a prática sem o embasamento teórico necessário. E esse embasamento é dado tanto nas disciplinas de Prática, propriamente, como nas de Língua e Literatura. Os conflitos aparecem, porém, nas dificuldades que os alunos tem em, estando imbricados no tempo e espaço restritos das escolas, dos currículos destas, colocar os conhecimentos construídos em prática, bem como quando sugerimos trabalhos e propostas aos quais eles próprios, enquanto alunos de Letras, muitas vezes não foram submetidos, como, por exemplo, a prática da reescrita, o contato com diversos gêneros textuais, entre outros. Em relação a essa diversidade, posso citar o caso da Literatura: dentre os gêneros literários tradicionalmente construídos, há uma ênfase, nas disciplinas de Literatura, no estudo do narrativo e um detrimento do poético e do dramático.

7. O ensino de Língua Portuguesa hoje traz uma divisão dos conteúdos em gramática, redação e literatura. Como você avalia essa questão? Você concorda com isso? Justifique sua resposta.

Considero válida essa divisão, pois ela ajuda a, digamos, organizar o tempo das aulas de Língua Portuguesa de modo que as muitas “áreas” que a integram - a gramática, a redação e a literatura, os muitos usos da Língua, possam ter seu devido espaço nas aulas de Português. Não existindo essa divisão, o que muito acontecia (acontece), em especial na rede pública, é uma ênfase na gramática em detrimento da literatura e da redação. Víamos sempre as costumeiras cinco aulas semanais de Língua Portuguesa serem reservadas/restritas todas a aulas de gramática.

8. Você acha que a universidade, de um modo geral, cumpre o papel que lhe cabe? Justifique sua resposta.

Sou firme em responder que não e pelos motivos mais diversos, desde os estruturais, até os de postura do corpo docente e de uma equivocada grade curricular, em muitos casos; bem como, os que se referem ao pouco investimento que nela se concede à pesquisa, fundamental em toda sociedade, sistema educacional de qualidade.

9. As Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras preconizam que o seu objetivo (do curso) é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Faça um comentário sobre essa questão, levando em consideração o curso de Letras no qual você se insere.

Em primeiro lugar, acredito que haja um desconhecimento, por parte dos professores, do que preconizam essas diretrizes, de uma forma geral. Esses profissionais, muitas vezes, chegam em sala sem ter definido, ou mesmo pensado, com que concepção de língua eles pretendem trabalhar e, conseqüentemente, que formação eles pretendem encabeçar. Formar profissionais interculturalmente competentes e capazes de lidar com segurança com as diversas linguagens é um objetivo mais que bem-vindo. Eu até acho, pelo menos pensando na realidade da UEPB – campus III, que esses objetivos são contemplados nos planos de curso e que nós, professores, temos competência para direcionar um trabalho com a Língua Portuguesa que os envolva; no entanto, vejo que, na realidade, essas questões se concretizam pouco, além de, já que estamos formando profissionais que, pretensamente, vão lecionar em salas de aula de ensino fundamental e ensino médio não há uma discussão maior, a não ser nas disciplinas de Prática Pedagógica, sobre como, nesses espaços, essas competências adquiridas na universidade podem ser trabalhadas.

10. Um outro ponto defendido pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras diz que o referido curso deve contribuir para o desenvolvimento de uma série de competências e habilidades, entre as quais o domínio dos conteúdos básicos que são objeto e processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio. A grade curricular do curso de Letras proporciona o cumprimento desse objetivo? Justifique sua resposta.

Apesar de haver um esforço em estabelecer uma ponte maior entre as discussões travadas durante o curso e a realidade das salas de aula, percebemos que os alunos terminam o curso de Letras sem estar preparados para lidar com os conteúdos e as competências que um trabalho com a língua no ensino fundamental e no médio exigem. Na UEPB, espaço do nosso trabalho, temos, por exemplo, na grade curricular, um considerável número de disciplinas referentes à

prática de ensino, o que permite que aquela realidade das salas de aula, como citamos, seja melhor discutida; por outro lado, e isso é uma reclamação recorrente por parte dos alunos, há um tempo curto para se estudar questões mais teóricas relacionadas à Língua Portuguesa e à Literatura.

11. Em que grau de comprometimento as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais são contempladas no curso de Letras da UEPB, Campus III?

Em síntese, vemos, no texto dos PCN, uma preocupação em preparar os alunos para os diversos usos da língua, a necessidade da formação de uma atitude responsiva crítica e o direcionamento de um estudo dos gêneros, pautado na diversidade destes. De uma forma geral, como apontei em outra questão, percebo um esforço, por parte dos professores, em contemplar as questões citadas; no entanto, em relação ao estudo dos gêneros, por exemplo, temos uma ênfase nos gêneros escritos, enquanto os orais, por exemplo, são pouco explorados. Se inserirmos nessa discussão também o universo dos gêneros literários, temos também essa espécie de desequilíbrio, pois se costuma priorizar a narrativa em detrimento dos gêneros poético e dramático.

12. No contexto das práticas sociais, de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, uma abordagem a ser ressaltada é a proposta interacionista (cujo princípio geral é o de que é pela linguagem que o homem se constitui sujeito). Considerando o exposto, pensemos na abordagem (s) teórica (s) que perpassa (m) o ensino de língua portuguesa na UEPB e que norteia o ensino da disciplina Prática Pedagógica. Na sua opinião, como ela se situa em relação ao interacionismo?

Dialogando com o que foi exposto na primeira questão, vejo que, na teoria, nós, professores de Língua da UEPB, temos consciência de que é preciso empreender um trabalho pautado não mais em uma concepção estruturalista da língua, mas em uma concepção interacionista. No entanto, em especial nas disciplinas de Prática Pedagógica, acredito que seja necessária uma ênfase maior na discussão de metodologias, principalmente as relacionadas às atividades de leitura e escrita, que possam contemplar o interacionismo, a exemplo das que priorizem o saber lingüístico do aluno e a comunicação como processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente.

13. Como você define seu papel enquanto professor(a) formador(a), no curso de Letras em que atua?

Em primeiro lugar, acredito que nosso papel como professor de Letras é auxiliar a formação de sujeitos aptos a estar sempre refletindo criticamente sobre a Língua Portuguesa, enquanto objeto de pesquisa e de ensino. Para tanto, é preciso, além de possibilitar aos nossos alunos o contato com as teorias, fazê-los (re)pensar constantemente as práticas desenvolvidas em sala de aula, em termos de conteúdos e metodologias. Outro ponto crucial que faria parte desse auxílio no processo de formação seria a contribuição para a melhoria/ampliação das práticas de leitura desses sujeitos.

14. Como se dá a prática de ensino no curso de Letras em que você atua (ou atuou), em termos de estágio supervisionado (observações, regência de sala, etc.)? Descreva sucintamente, os procedimentos seguidos.

Em geral, a prática de ensino acontece ao longo de dois semestres, estando o primeiro reservado para as observações das aulas e o segundo para a regência, ficando o aluno obrigado a apresentar, como avaliação, um relatório final em cada uma dessas etapas. Relatório este em que devem constar discussões em torno dos conteúdos, metodologias, recursos didáticos, teorias utilizadas. É necessário registrar que anterior e paralelamente às aulas observadas e ministradas são estudados em sala textos (teóricos e de reflexão sobre a prática) que possam auxiliá-los na realização do referido estágio. Também é relevante informar que, além desses dois semestres de observação e regência de aulas, a prática é diluída em outras disciplinas destinadas a refletir sobre as questões referentes ao ensino de uma maneira mais ampla, a exemplo de discussões em torno de didática(s), avaliação, formação do sujeito-leitor, entre outras.

PESQUISA “UNIVERSIDADE E ESCOLA: DIÁLOGO POSSÍVEL A PARTIR DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA”

PERFIL DO ENTREVISTADO: PROFESSOR DE PRÁTICA PEDAGÓGICA – P5

1. Faça um breve comentário sobre:

1.1. A estrutura organizacional do curso de Letras, de um modo geral

A estrutura organizacional do curso de Letras na instituição em que trabalho é razoável. Há problemas visíveis na estruturação dos documentos institucionais relacionados ao curso, como por exemplo Resoluções e Programas, carga horária das disciplinas teóricas e inserção e manutenção das disciplinas pedagógicas.

1.2. As disciplinas oferecidas e seus respectivos programas

Existem problemas claros neste item. As disciplinas oferecidas que pertencem ao escopo teórico especificamente relacionado ao curso de Letras são satisfatórias, entretanto a carga horária dessas mesmas disciplinas não condiz com a real necessidade de aprofundamento teórico de que o futuro professor precisa dispor. Isso acontece pelo excesso de disciplinas pedagógicas inseridas ao Programa, que deveriam ter relevância complementar às disciplinas teóricas, ou seja, ambas deveriam fazer parte de um programa que promovesse a conexão perfeita e equilibrada da distribuição dessas disciplinas, mas observamos que isso não ocorre. Particularmente, não vejo como as habilidades pedagógicas possam se sustentar em sala de aula sem um conhecimento teórico forte e incontestável.

2. O que é positivo, para você, no Curso de Letras? Justifique.

O material bibliográfico utilizado para ministrar as disciplinas do escopo teórico relacionadas à área de Língua e Linguística. Observo que este material está sempre atualizado, seguindo a dinamicidade dos estudos nessa área.

3. O que é negativo, para você, no Curso de Letras? Justifique.

Falta uma maior articulação entre as disciplinas teóricas e as disciplinas pedagógicas. Sinto que faltam estratégias que façam os alunos compreenderem o sentido e a funcionalidade daquilo que estão estudando. A teoria e a prática parecem atividades muito distantes, se levarmos em consideração a organização dos programas.

4. Como o curso de Letras, no seu ponto de vista, contribui para o ensino de Língua Portuguesa:

4.1. No que diz respeito ao ensino de leitura?

Com o advento das novas teorias e métodos de ensino dessa habilidade em específico, e a inserção direta dessas atividades em sala de aula, a contribuição tem sido extremamente ampla e eficaz.

4.2. No que diz respeito ao ensino da escrita?

O ensino da escrita é sempre um problema na universidade, devido à resistência dos alunos à derrubada do mito de que não sabem gramática. Não podemos formar professores que irão para as salas de aula com esse pensamento. Isso só fará com que o ensino de escrita continue a ser o que é hoje: uma grande resistência. A reação em cadeia formada por essa crença do desconhecimento da gramática se arrasta por todas as etapas da vida educacional do aluno, e chega ainda mais enfática à universidade. No geral, o curso de Letras tem contribuído satisfatoriamente para o ensino da escrita, mas precisa encontrar uma forma de resolver o impasse da deficiência no ensino da competência gramatical do aluno, anterior à própria universidade.

5. Que orientações práticas, de modo geral, você dá na disciplina de Prática Pedagógica para o Ensino de Língua Portuguesa?

Fui professora de Prática Pedagógica VI na universidade por cinco períodos consecutivos, de 2002.2 a 2004.2, e avalio essa experiência como algo muito relevante para minha compreensão do que realmente significa a articulação entre teoria e prática. Minhas orientações às turmas sempre seguiram essa articulação. Valorizo primeira e elevadamente o conhecimento e domínio teórico, principalmente numa área como Língua Portuguesa, que é o cerne de toda a vida. Toda e qualquer área do conhecimento passa inicialmente pela Língua Portuguesa e a maneira como lidamos com suas competências nos é muito importante para que possamos desenvolver nossas atividades diárias, sendo ou não professores. Portanto, nos períodos em que fui professora da disciplina, para cada tópico teórico discutido havia imediatamente o desenvolvimento de atividades práticas de inserção daqueles tópicos para a sala de aula. Os alunos também contribuía com suas habilidades específicas, e buscavam responder seus próprios questionamentos e suprir anseios a respeito do que teriam de desenvolver quando estivessem em suas salas de aula.

6. Há pontos conflitantes, ou seja, a teoria dada no curso como um todo reflete a orientação dada na disciplina Prática Pedagógica, no que tange ao ensino de Língua Portuguesa? Justifique sua resposta.

Há sim. Nem sempre a teoria dada no curso reflete a orientação da Prática Pedagógica, principalmente no que concerne às Práticas do início do curso de Letras. Os alunos não conseguem perceber a funcionalidade desses conteúdos. O excesso de disciplinas pedagógicas, mais contextualizadas à realidade de Pedagogia do que propriamente a uma didática da Língua Portuguesa, acaba por imprimir ao curso de Letras uma série de equívocos e deficiências no que se refere à aplicação e manutenção dos conteúdos específicos. Considero disciplinas pedagógicas como Filosofia, Psicologia e Sociologia da Educação, Prática de Ensino IV e Estrutura e Funcionamento do Ensino suficientes ao escopo de organização do programa do curso de Letras. Outras além dessas já considero um excesso desnecessário, uma vez que pouco têm acrescentado às competências dos alunos, segundo seus próprios depoimentos.

7. O ensino de Língua Portuguesa hoje traz uma divisão dos conteúdos em gramática, redação e literatura. Como você avalia essa questão? Você concorda com isso? Justifique sua resposta.

Acho a divisão lógica, no sentido da especificação e aprofundamento dos conteúdos. O maior problema dessa divisão é que os professores sentem-se restritos a determinadas atividades. Geralmente, o professor de gramática minimiza a utilização de textos em suas aulas,

simplesmente por achar que essa é uma atribuição do professor de literatura. Este, por sua vez, recusa-se à intervenção gramatical. O professor de redação limita-se à exigência de atividades de escrita. Pensado e praticado dessa forma, o ensino da Língua Portuguesa resume-se a atividades mecânicas, que não promovem interação nem ação frente ao processo de ensino-aprendizagem.

8. Você acha que a universidade, de um modo geral, cumpre o papel que lhe cabe? Justifique sua resposta.

Cumpre, em partes. Acredito que a universidade ainda precise de profissionais que concebam o estudo da língua como um fator inerente a própria vivência do aluno em sociedade e não apenas como um atributo meramente acadêmico. Conhecimentos devem ser revertidos em praticidade imediata, tornando o recém-formado um cidadão seguro do que realmente sabe, proficiente em sua retórica, um profissional sério e dinâmico, aberto às inovações dos estudos da língua.

9. As Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras preconizam que o seu objetivo (do curso) é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Faça um comentário sobre essa questão, levando em consideração o curso de Letras no qual você se insere.

Acho que o ensino da Língua Portuguesa na universidade está ainda muito preso à tradição das regras gramaticais e do registro escrito dito, por alguns professores, “a competência da Língua Portuguesa mais importante para o desenvolvimento de atividades práticas”. Seria interessante se o ensino superior assimilasse as novas diretrizes curriculares, mas, em minha experiência, vejo que as tentativas de atualização do ensino até acontecem, mas quase sempre se dá privilégio ao que é mesmo mais tradicional.

10. Um outro ponto defendido pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras diz que o referido curso deve contribuir para o desenvolvimento de uma série de competências e habilidades, entre as quais o domínio dos conteúdos básicos que são objeto e processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio. A grade curricular do curso de Letras proporciona o cumprimento desse objetivo? Justifique sua resposta.

Proporciona sim. O maior problema do curso de Letras é o questionamento em torno do não ensino de gramática normativa na universidade. O que nossos alunos esperam é que o curso de Letras seja, na verdade, uma espécie de curso extensivo preparatório para o ensino de regras gramaticais no Fundamental e no Médio. Em minha opinião, muitos professores disseminam esse questionamento e fazem com que o curso de Letras seja sempre visto como um equívoco. É chegada a hora de compreender que o ensino e aprendizagem dessas regras é um conteúdo anterior ao ingresso na universidade.

11. Em que grau de comprometimento as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais são contempladas no curso de Letras da UEPB, Campus III?

As orientações vem sendo adequadas ao programa de curso da UEPB. Leva tempo para que novas diretrizes sejam completamente inseridas a programas já existentes.

12. No contexto das práticas sociais, de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, uma abordagem a ser ressaltada é a proposta interacionista (cujo princípio geral é o de que é pela linguagem que o homem se constitui sujeito). Considerando o exposto, pensemos na abordagem (s) teórica (s) que perpassa (m) o ensino de língua portuguesa na UEPB e que norteia o ensino da disciplina Prática Pedagógica. Na sua opinião, como ela se situa em relação ao interacionismo?

Existe um contraponto muito grande nessa questão. Acredito que o conteúdo de Língua Portuguesa reflete sim a proposta interacionista, mas a Prática Pedagógica deixa a desejar na assimilação desse conteúdo. A partir do momento em que a Prática se tornou pura regência de aulas descontextualizadas, de conteúdos aleatoriamente selecionados na gramática normativa ou de competências literárias sem nenhum planejamento, a abordagem teórica de Língua Portuguesa se diluiu em atividades pedagógicas completamente sem sentido para os alunos. Eles são levados à sala de aula de um professor alheio e permanecem realizando atividades das quais só lhes interessam uma nota e um relatório final, e que pouco acrescentará a sua própria atividade de sala de aula enquanto professor. Não vejo, na UEPB, uma articulação coerente e segura dos conteúdos de Língua Portuguesa e das atividades da Prática Pedagógica.

13. Como você define seu papel enquanto professor(a) formador(a), no curso de Letras em que atua?

Bom. Acredito que o professor formador é aquele que tem seu planejamento de aulas sempre atualizado; entende a proposta do programa da disciplina que ministra e desenvolve-o satisfatoriamente; tem compromisso com suas turmas no que se refere à exposição do conteúdo e cumprimento do programa.

14. Como se dá a prática de ensino no curso de Letras em que você atua (ou atuou), em termos de estágio supervisionado (observações, regência de sala, etc.)? Descreva sucintamente, os procedimentos seguidos.

O estágio supervisionado passou por mudanças que não foram muito bem compreendidas. A proposta do estágio não é a de que o aluno assuma total responsabilidade na observação e regência de sala. Todo o processo deve ser acompanhado pelo professor da Prática que deve direcioná-lo para as atividades concernentes a sua formação como licenciado. A partir do momento em que o estágio tornou-se pura e simples regência, fazendo com que o aluno assuma totalmente as atividades de uma sala de aula que não lhe pertence, o estágio transformou-se em um laboratório artificial de ensino sem aprendizagem, tanto por parte do graduando quanto por parte das turmas que recebem esse graduando para o estágio. É preciso delimitar objetivos e estratégias para tal atividade. Muitos alunos não veem a funcionalidade do estágio, porque falta-lhes o direcionamento para essa atividade, tanto por parte do professor da universidade quanto por parte do professor que o recebe para o estágio. Na época em que fui professora da disciplina, o programa propiciava um contato maior entre o graduando e o professor que monitorava todas as atividades do graduando no campo de estágio, bem como propiciava o contato com o professor da escola campo, que o direcionava para a realidade do processo de ensino-aprendizagem. Acredito muito mais na avaliação crítico-interpretativa das aulas observadas e nos direcionamentos docentes do que na pura e simples regência. A regência consolida esses processos e faz com que o graduando experimente e avalie, qualitativamente, sua aprendizagem no estágio, não podendo ser apresentada e exigida como uma atividade isolada.

ANEXO B – Entrevistas – alunos ingressantes

PESQUISA “UNIVERSIDADE E ESCOLA: DIÁLOGO POSSÍVEL A PARTIR DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA”

PERFIL DOS ENTREVISTADOS: Alunos ingressantes no curso de letras da UEPB – Campus III – Guarabira-PB – **AI1**

1. Por que você está cursando Letras e quais são as suas perspectivas profissionais em relação ao curso?

AI1 – Dentre os cursos oferecidos pela instituição, foi com que mais me identifiquei, mas não pretende ser professor não.

2. Que impressão está tendo nesse momento inicial da vida acadêmica?

A primeira impressão é de tranquilidade, nenhuma disciplina assustou-me como aluna.

3. O que você espera aprender no Curso de Letras?

Aprimorar meus conhecimentos.

4. Observa-se que, em algumas escolas, no ensino médio, os conteúdos da disciplina Língua Portuguesa são divididos em gramática, redação e literatura, ministrados, inclusive, em momentos distintos e por professores diferentes. Era assim em sua escola? O que você acha dessa questão?

Não, apenas o que diferenciava no ensino médio era aula de redação técnica, já que junto eu fazia um curso técnico.

5. O que, em linhas gerais, você aprendeu no ensino médio em relação à:

a) gramática

Acho que foi o que mais aprendi no ensino médio, foram muitas regras de concordância, regência, sintaxe, classes gramaticais etc.

b) redação

Aprendi as etapas para se fazer uma boa redação, que hoje estão ultrapassadas.

c) literatura

Aprendi sobre os estilos literários Barroco, Modernismo, Romantismo etc.

6. Faça um comentário sobre a prova de Língua Portuguesa do vestibular que você prestou para ingressar nessa universidade, citando, inclusive, o que você considerou mais fácil e mais difícil.

A parte mais difícil foi Literatura, e redação.

7. Em que sentido o que você estudou em Língua Portuguesa no ensino médio contribuiu, ou não, para o seu ingresso na universidade?

A escola pública não capacita 100% um aluno para prestar vestibular, a gente que quer passar tem que estudar muito mais do que a matéria passada na escola, tem que se esforçar muito.

PERFIL DOS ENTREVISTADOS: Alunos ingressantes no curso de letras da UEPB – Campus III – Guarabira-PB – AI2

1. Por que você está cursando Letras e quais são as suas perspectivas profissionais em relação ao curso?

Estou cursando Letras porque foi a disciplina que mais me identifiquei no colegial. As minhas perspectivas profissionais são as de que pretendo me formar e poder repassar para outras pessoas, como professora, essa afinidade que eu tive com a Língua Portuguesa.

2. Que impressão está tendo nesse momento inicial da vida acadêmica?

Inicialmente estou feliz, estou me sentindo em casa, como dizem os ditados populares, até então, não me arrependi da decisão tomada na inscrição, sinto que realmente este é o meu caminho a seguir.

3. O que você espera aprender no Curso de Letras?

Espero aprender mais sobre a nossa língua e as regras que lhe pertence. Aperfeiçoar minha capacidade linguística e gramatical, etc.

4. Observa-se que, em algumas escolas, no ensino médio, os conteúdos da disciplina Língua Portuguesa são divididos em gramática, redação e literatura, ministrados, inclusive, em momentos distintos e por professores diferentes. Era assim em sua escola? O que você acha dessa questão?

Não, acho correto que todas as instituições adotem essa maneira de ensino, pois seria menos cansativo para os professores de Língua Portuguesa se pudessem ministrar suas aulas com uma divisão e seria maior o aproveitamento dos alunos.

5. O que, em linhas gerais, você aprendeu no ensino médio em relação à:

a) gramática

Aprendi o básico, porém não me prendia somente as aulas dadas no colégio, mas buscava ler nas horas vagas.

b) redação

Em relação a redação, aprendi a ser coerente e a ter coesão quando e como escrever, me dediquei a ler bastante, romances, dicionários, etc.

c) literatura

?

6. Faça um comentário sobre a prova de Língua Portuguesa do vestibular que você prestou para ingressar nessa universidade, citando, inclusive, o que você considerou mais fácil e mais difícil.

A prova foi bastante abrangente, foi colocado, de quase todos os assuntos citados no manual, um pouco. Para mim, o mais fácil foi interpretar os textos contidos na prova e o mais difícil foi a parte sobre literatura, confesso que não é o meu forte, pois não tenho lido muito sobre a

mesma, por isso senti um pouco de dificuldade por não ter tido acesso às obras literárias citadas no manual.

7. Em que sentido o que você estudou em Língua Portuguesa no ensino médio contribuiu, ou não, para o seu ingresso na universidade?

Contribuiu apenas no sentido crítico, e com o professor que tive no 3º ano do ensino médio, ele aguçava a minha leitura extraclasse, dizia que a chave para quebrar qualquer dúvida era a leitura em casa, sem mais tormentas, no abrigo de nossas casas. Seguiu firme todos os seus conselhos e, na verdade, graças a ele, estou aqui hoje. E também por ter me dedicado o máximo que pude.

PERFIL DOS ENTREVISTADOS: Alunos ingressantes no curso de letras da UEPB – Campus III – Guarabira-PB – AI3

1. Por que você está cursando Letras e quais são as suas perspectivas profissionais em relação ao curso?

Porque eu vi nesse curso a possibilidade de aprender um pouco mais sobre a minha língua materna e sobre a língua inglesa, além de ter a possibilidade de, futuramente, poder passar os meus conhecimentos para os meus alunos. As minhas perspectivas profissionais, posso dizer que também são o meu sonho, o sonho de ser professora universitária.

2. Que impressão está tendo nesse momento inicial da vida acadêmica?

Estou tendo a impressão e a certeza de que escolhi o curso certo e que o mesmo está indo além das expectativas que eu tinha sobre o que é cursar Letras.

3. O que você espera aprender no Curso de Letras?

Espero aprender tudo o que for possível durante esses 4 ou 5 anos. Além de ampliar os conhecimentos básicos que adquirimos durante o ensino fundamental e médio, quero melhorar tanto a minha língua materna quanto a estrangeira.

4. Observa-se que, em algumas escolas, no ensino médio, os conteúdos da disciplina Língua Portuguesa são divididos em gramática, redação e literatura, ministrados, inclusive, em momentos distintos e por professores diferentes. Era assim em sua escola? O que você acha dessa questão?

Não. Acho que a escola pública não prepara tanto os seus alunos para o vestibular e ter professores distintos para lecionar português de acordo com suas especialidades é privilégio de escolas particulares.

5. O que, em linhas gerais, você aprendeu no ensino médio em relação à:

- a) gramática
- b) redação
- c) literatura

6. Faça um comentário sobre a prova de Língua Portuguesa do vestibular que você prestou para ingressar nessa universidade, citando, inclusive, o que você considerou mais fácil e mais difícil.

A prova foi bem elaborada, não posso citar pontos mais fáceis ou mais difíceis, pois ela foi feita para selecionar rigorosamente os candidatos.

7. Em que sentido o que você estudou em Língua Portuguesa no ensino médio contribuiu, ou não, para o seu ingresso na universidade?

Em todos os sentidos, mesmo com todas as dificuldades, tudo o que eu estudei serviu para que eu ingressasse na universidade.

PERFIL DOS ENTREVISTADOS: Alunos ingressantes no curso de letras da UEPB – Campus III – Guarabira-PB – AI4

1. Por que você está cursando Letras e quais são as suas perspectivas profissionais em relação ao curso?

Resolvi cursar Letras por me identificar com o curso, ter alguns requisitos e alguma base didática relacionada a ele. Pretendo desempenhar o papel de professor, se possível, universitário, para levar os conhecimentos adquiridos para mais pessoas.

2. Que impressão está tendo nesse momento inicial da vida acadêmica?

Estou gostando muito, e espero que o curso continue tão interessante quanto tem se mostrado.

3. O que você espera aprender no Curso de Letras?

A ter um domínio melhor tanto da gramática quanto da fala da língua que escolhi para aprender a lecionar.

4. Observa-se que, em algumas escolas, no ensino médio, os conteúdos da disciplina Língua Portuguesa são divididos em gramática, redação e literatura, ministrados, inclusive, em momentos distintos e por professores diferentes. Era assim em sua escola? O que você acha dessa questão?

Em minha escola não acontecia essa divisão. Eu acho que beneficia muito o aluno, pois dá a ele uma oportunidade de se aprofundar em cada tema.

5. O que, em linhas gerais, você aprendeu no ensino médio em relação à:

a) gramática

Conhecimentos gerais básicos da norma culta.

b) redação

Estruturas básicas, como as partes do texto, coesão, clareza etc.

c) literatura

Quase nada, pois tal disciplina é muito deficiente na rede pública de ensino.

6. Faça um comentário sobre a prova de Língua Portuguesa do vestibular que você prestou para ingressar nessa universidade, citando, inclusive, o que você considerou mais fácil e mais difícil.

Eu gostei muito da prova, estava com um nível muito bom, fez os requisitos principais de cada tema.

7. Em que sentido o que você estudou em Língua Portuguesa no ensino médio contribuiu, ou não, para o seu ingresso na universidade?

Meu ensino médio foi um pouco prejudicado, principalmente pelas mudanças de professores, mas no geral contribuiu para meu vestibular, já que não fiz qualquer curso preparatório.

PERFIL DOS ENTREVISTADOS: Alunos ingressantes no curso de letras da UEPB – Campus III – Guarabira-PB – AI5

1. Por que você está cursando Letras e quais são as suas perspectivas profissionais em relação ao curso?

Porque é um dos cursos que considero como sendo dos melhores e também porque está localizado na cidade onde resido. Espero nesse curso ter uma boa qualificação acadêmica para me tornar uma boa profissional.

2. Que impressão está tendo nesse momento inicial da vida acadêmica?

Uma boa impressão, os professores são dinâmicos e usam uma boa linguagem, eu espero continuar gostando, é um mundo novo onde vou conseguir adquirir experiências.

3. O que você espera aprender no Curso de Letras?

Adquirir conhecimentos e aprender metodologias para me tornar uma excelente profissional.

4. Observa-se que, em algumas escolas, no ensino médio, os conteúdos da disciplina Língua Portuguesa são divididos em gramática, redação e literatura, ministrados, inclusive, em momentos distintos e por professores diferentes. Era assim em sua escola? O que você acha dessa questão?

Sim. Eu acho uma boa metodologia, dessa forma os alunos conseguem um aprendizado de qualidade, ficando até mais fácil para os professores, pois assim cada um se aprofunda numa área, garantindo assim um maior aproveitamento no aprendizado da turma.

5. O que, em linhas gerais, você aprendeu no ensino médio em relação à:

a) gramática

Regras de português.

b) redação

As regras e estruturas para uma boa redação.

c) literatura

O contexto histórico que os autores viviam e o que os motivou a escrever seus poemas e o real significado desses poemas.

6. Faça um comentário sobre a prova de Língua Portuguesa do vestibular que você prestou para ingressar nessa universidade, citando, inclusive, o que você considerou mais fácil e mais difícil.

A prova foi boa, incluindo a redação. A parte que achei mais difícil foi literatura, pois eu não tinha lido as obras.

7. Em que sentido o que você estudou em Língua Portuguesa no ensino médio contribuiu, ou não, para o seu ingresso na universidade?

Me ajudou muito, pois se não tivesse estudado com certeza não teria condições de fazer uma boa prova. Usei os conhecimentos adquiridos para fazer a prova.

PERFIL DOS ENTREVISTADOS: Alunos ingressantes no curso de letras da UEPB – Campus III – Guarabira-PB – **AI6**

1. Por que você está cursando Letras e quais são as suas perspectivas profissionais em relação ao curso?

A empregabilidade que o curso oferece e espero que, no decorrer dele, e em seu término, aconteça o que espero.

2. Que impressão está tendo nesse momento inicial da vida acadêmica?

Vista totalmente diferente do que terminamos – ensino médio – por ser mais complexo e por ter mais teoria que o esperado, muita leitura.

3. O que você espera aprender no Curso de Letras?

Em ser uma profissional e em seu término passar aos outros todo o conhecimento que aprendi durante o curso.

4. Observa-se que, em algumas escolas, no ensino médio, os conteúdos da disciplina Língua Portuguesa são divididos em gramática, redação e literatura, ministrados, inclusive, em momentos distintos e por professores diferentes. Era assim em sua escola? O que você acha dessa questão?

Isso só acontecia em escolas particulares, como estudei, digo que sim, era dividido.

5. O que, em linhas gerais, você aprendeu no ensino médio em relação à:

a) gramática

b) redação

c) literatura

Espero que aprendi tudo ou quase tudo sobre estas três matérias que falam nas escolas que são as mais importantes, principalmente no ensino médio.

6. Faça um comentário sobre a prova de Língua Portuguesa do vestibular que você prestou para ingressar nessa universidade, citando, inclusive, o que você considerou mais fácil e mais difícil.

A prova de Língua Portuguesa, tirando a parte de gramática, foi muito boa, posso dizer que a mesma não teve nenhuma questão difícil que todos esperavam.

7. Em que sentido o que você estudou em Língua Portuguesa no ensino médio contribuiu, ou não, para o seu ingresso na universidade?

Sim, contribui muito, pois o que vimos e o que estávamos vendo foi dado no ensino médio.

PERFIL DOS ENTREVISTADOS: Alunos ingressantes no curso de letras da UEPB – Campus III – Guarabira-PB – **AI7**

1. Por que você está cursando Letras e quais são as suas perspectivas profissionais em relação ao curso?

Primeiramente eu gosto muito do que diz respeito à linguagem, acho fabuloso. Pretendo me formar em Letras e ingressar no mercado de trabalho, como uma excelente profissional da área. Para isso, me especializar mais na área.

2. Que impressão está tendo nesse momento inicial da vida acadêmica?

Que será bem rigoroso, é necessário entregar-se ao curso para obter êxito.

3. O que você espera aprender no Curso de Letras?

Tudo o que diz respeito a língua e linguagem. Como utilizar as letras e a linguagem.

4. Observa-se que, em algumas escolas, no ensino médio, os conteúdos da disciplina Língua Portuguesa são divididos em gramática, redação e literatura, ministrados, inclusive, em momentos distintos e por professores diferentes. Era assim em sua escola? O que você acha dessa questão?

Não. Estudei em escola pública e lá era apenas um professor para as três disciplinas. No meu ponto de vista, é uma boa forma de ensino (cada professor, cada matéria). Se torna menos cansativo, logo, bem mais proveitoso.

5. O que, em linhas gerais, você aprendeu no ensino médio em relação à:

a) gramática

Regras a serem seguidas, para uma boa interpretação daquilo que se lê, se expressa.

b) redação

Descrever com suas próprias palavras um fato, seguindo o esquema de introdução, desenvolvimento e conclusão.

c) literatura

Obras que retratam um determinado tempo, cultura. Um conjunto de poemas, frases que expressam o pensamento, pontos de vista de certas pessoas (autores).

6. Faça um comentário sobre a prova de Língua Portuguesa do vestibular que você prestou para ingressar nessa universidade, citando, inclusive, o que você considerou mais fácil e mais difícil.

Foi uma prova bem interpretativa (no meu ponto de vista). E foi exatamente isso que considerei mais fácil. Já o mais difícil não sei no momento o que falar.

7. Em que sentido o que você estudou em Língua Portuguesa no ensino médio contribuiu, ou não, para o seu ingresso na universidade?

Tudo o que aprendi me serviu para o ingresso na universidade.

PERFIL DOS ENTREVISTADOS: Alunos ingressantes no curso de letras da UEPB – Campus III – Guarabira-PB – **AI8**

1. Por que você está cursando Letras e quais são as suas perspectivas profissionais em relação ao curso?

Aprender esse universo da língua sempre me interessou, esse curso abre as portas para quem ama ensinar como eu e precisa de conhecimento mais aprofundado na área. Espero continuar lecionando e buscando cada vez mais aprender.

2. Que impressão está tendo nesse momento inicial da vida acadêmica?

O curso é diferente de como pensamos antes de iniciá-lo, mas essa mudança é muito positiva. O curso requer de nós muito tempo e dedicação.

3. O que você espera aprender no Curso de Letras?

Nesse início já aprendi muito, as aulas são dinâmicas e essa interação entre professor e alunos discutindo seus conceitos me faz aprender a enxergar novos lados em conceitos existentes. Sei que aprendi a analisar mais.

4. Observa-se que, em algumas escolas, no ensino médio, os conteúdos da disciplina Língua Portuguesa são divididos em gramática, redação e literatura, ministrados, inclusive, em momentos distintos e por professores diferentes. Era assim em sua escola? O que você acha dessa questão?

Sim, estudei em escola estadual que adotava esse método. O ensino era muito superficial, abordando apenas conteúdos básicos, onde não preparava o aluno para o que vem depois que é enfrentar o vestibular, é uma questão que deve ser repensada e mudada.

5. O que, em linhas gerais, você aprendeu no ensino médio em relação à:

a) gramática

Aprendi regras gerais da língua, a identificar, classificar as palavras, a usar corretamente as palavras, a acentuação nas frases.

b) redação

Aprendi algumas regras básicas para se produzir um texto, como ter coerência, coesão, ser objetivo, etc. Mas para se produzir um bom texto deve-se ser um bom leitor e as escolas não produzem mais leitores.

c) literatura

Aprendi como sugiram as obras literárias, a ler e interpretar os autores, etc.

6. Faça um comentário sobre a prova de Língua Portuguesa do vestibular que você prestou para ingressar nessa universidade, citando, inclusive, o que você considerou mais fácil e mais difícil.

Na prova de língua portuguesa eu gostei dos pequenos textos que tínhamos que analisar, gostei da área de literatura e análise das obras literárias. Não gostei das pegadinhas que confundiam nos detalhes.

7. Em que sentido o que você estudou em Língua Portuguesa no ensino médio contribuiu, ou não, para o seu ingresso na universidade?

Em geral contribuiu 50% pois o que estudamos é muito superficial e a prova do vestibular é bem atual com as mudanças do cotidiano na língua e sociedade. Os outros 50% é adquirido no dia a dia e no estudo em casa, na busca do conhecimento que a escola não te proporciona.

PERFIL DOS ENTREVISTADOS: Alunos ingressantes no curso de letras da UEPB – Campus III – Guarabira-PB – AI9

1. Por que você está cursando Letras e quais são as suas perspectivas profissionais em relação ao curso?

Porque antes de tudo sempre me identifiquei com a disciplina português e sempre tive facilidade em compreender toda a sua parte normativa. Adquirir conhecimentos advindos do poder da leitura que contribuem para qualquer profissão, além de lecionar a matéria português.

2. Que impressão está tendo nesse momento inicial da vida acadêmica?

Todas as minhas expectativas estão sendo supridas. A cada dia aposto mais em minha decisão de ter optado pelo curso.

3. O que você espera aprender no Curso de Letras?

Adquirir conhecimentos por meio da prática com textos. (maior nível cultural e intelectual)

4. Observa-se que, em algumas escolas, no ensino médio, os conteúdos da disciplina Língua Portuguesa são divididos em gramática, redação e literatura, ministrados, inclusive, em momentos distintos e por professores diferentes. Era assim em sua escola? O que você acha dessa questão?

Não. Seria bom que em todas as escolas fossem de tal maneira, pois acredito que cada parte da matéria tem suas características e por isso foram divididas; daí a necessidade de ter um professor específico a cada uma.

5. O que, em linhas gerais, você aprendeu no ensino médio em relação à:

a) gramática

Aprendi bastante coisa. É claro que nem sempre as utilizo, mas sei distinguir em momentos de teste em lugares onde se necessita de mais formalidade.

b) redação

Aprendi os gêneros básicos, meu professor sempre priorizava os mais pertinentes em provas de vestibulares.

c) literatura

O aprendizado sobre a literatura foi bem amplo, pois é a parte do português em que qualquer aluno aprende sem mistério algum; é só se deixar levar pela história. Sei distinguir e caracterizar cada movimento e escola literária.

6. Faça um comentário sobre a prova de Língua Portuguesa do vestibular que você prestou para ingressar nessa universidade, citando, inclusive, o que você considerou mais fácil e mais difícil.

A prova de língua portuguesa para o ingresso nessa instituição é de um grau de perspicácia imensa; envolve leitura, gramática, lógica e conhecimentos adquiridos, não só no ensino médio, mas em todo percurso escolar.

7. Em que sentido o que você estudou em Língua Portuguesa no ensino médio contribuiu, ou não, para o seu ingresso na universidade?

Apesar de toda a precariedade do ensino público, tive professores, em toda a minha vida escolar, que ministravam a disciplina de português com prazer e passavam aos alunos o essencial e de forma que só acrescentou-me até chegar aqui.

PERFIL DOS ENTREVISTADOS: Alunos ingressantes no curso de letras da UEPB – Campus III – Guarabira-PB – **AI10**

1. Por que você está cursando Letras e quais são as suas perspectivas profissionais em relação ao curso?

Porque sempre tive vontade de fazer esse curso e é uma ótima oportunidade de conhecer a língua portuguesa mais profundamente, e de me considerar ou me tornar uma verdadeira professora.

2. Que impressão está tendo nesse momento inicial da vida acadêmica?

O curso está começando muito bem, tenho profissionais maravilhosos e muito bem formados no assunto, e isso é uma grande aprendizagem em meus conhecimentos de formação.

3. O que você espera aprender no Curso de Letras?

Conteúdos, conceitos, disciplinas e acima de tudo respeito por colegas e profissionais do curso.

4. Observa-se que, em algumas escolas, no ensino médio, os conteúdos da disciplina Língua Portuguesa são divididos em gramática, redação e literatura, ministrados, inclusive, em momentos distintos e por professores diferentes. Era assim em sua escola? O que você acha dessa questão?

Infelizmente não era assim em minha escola; sempre estudei em escolas públicas e posso dizer que tive uma boa aprendizagem. Em exceto; há escolas públicas, que o ensino é de boa qualidade e há casos que mesmo não acontecendo, o aluno ainda sai vitorioso, mesmo recebendo pouco conteúdo.

5. O que, em linhas gerais, você aprendeu no ensino médio em relação à:

a) gramática

Pouco, mas o pouco que aprendi valeu porque hoje estou aqui.

b) redação

O suficiente para me considerar uma estudante de letras.

c) literatura

Pouco conteúdo e conhecimentos, mas sempre procurei e busquei aprender e fazer com que literatura fizesse parte da minha vida.

6. Faça um comentário sobre a prova de Língua Portuguesa do vestibular que você prestou para ingressar nessa universidade, citando, inclusive, o que você considerou mais fácil e mais difícil.

A prova foi muito bem elaborada, mas posso dizer que é muito difícil para minha realidade. Realidade de quem sempre se esforçou para estar aqui. O que considerei mais difícil foi produção de texto e literatura.

7. Em que sentido o que você estudou em Língua Portuguesa no ensino médio contribuiu, ou não, para o seu ingresso na universidade?
Gramática.

PERFIL DOS ENTREVISTADOS: Alunos ingressantes no curso de letras da UEPB – Campus III – Guarabira-PB – AI11

1. Por que você está cursando Letras e quais são as suas perspectivas profissionais em relação ao curso?

É um curso no qual pretendemos adquirir muitos conhecimentos e dessa forma ajudar na formação de muitas pessoas a terem boa comunicação. É ser professor formado e que vise à formação dos alunos para que os mesmos possam ter conhecimentos suficientes para aplicar em suas vidas, essa é a nossa perspectiva profissional.

2. Que impressão está tendo nesse momento inicial da vida acadêmica?

No momento não tivemos uma impressão formada, pois realmente estamos no início, e o pouco que percebemos é que o ensino brasileiro é muito decaído e que o futuro está em nossas mãos, vamos tentar mudar esta situação.

3. O que você espera aprender no Curso de Letras?

Obter um conhecimento mais aprofundado da língua portuguesa e empregar esse conhecimento no dia a dia e repassar esse conhecimento a nossos alunos.

4. Observa-se que, em algumas escolas, no ensino médio, os conteúdos da disciplina Língua Portuguesa são divididos em gramática, redação e literatura, ministrados, inclusive, em momentos distintos e por professores diferentes. Era assim em sua escola? O que você acha dessa questão?

Havia uma divisão de conteúdos, mas que eram dados pelo mesmo professor. A divisão é correta, pois facilita o estudo da língua portuguesa.

5. O que, em linhas gerais, você aprendeu no ensino médio em relação à:

a) gramática

Aprendemos as regras que a mesma impõe.

b) redação

Aprendemos a trabalhar com textos dissertativos, fazendo uso de defesas de ideias, elaborando um texto no qual defendemos nosso ponto de vista.

c) literatura

Aprendemos a gostar de ler os grandes clássicos da literatura como Machado de Assis e outros, aprendemos também um pouco sobre a biografia desses autores.

6. Faça um comentário sobre a prova de Língua Portuguesa do vestibular que você prestou para ingressar nessa universidade, citando, inclusive, o que você considerou mais fácil e mais difícil.

O conhecimento aplicado durante toda a nossa vida escolar foi insuficiente para a prova de língua portuguesa do vestibular, o que acarretou em problemas. Tornando a redação a parte mais fácil e a gramática e literatura mais difícil.

7. Em que sentido o que você estudou em Língua Portuguesa no ensino médio contribuiu, ou não, para o seu ingresso na universidade?

Contribuiu por que facilitou a redação e ajudou também a fazer a prova de gramática e literatura.

PERFIL DOS ENTREVISTADOS: Alunos ingressantes no curso de letras da UEPB – Campus III – Guarabira-PB – **AI12**

1. Por que você está cursando Letras e quais são as suas perspectivas profissionais em relação ao curso?

Optei por cursar letras porque é uma área que considero bastante estimulante, pois permite que façamos uma reflexão mais profunda sobre as características e singularidades da língua portuguesa; seja ela escrita ou falada.

2. Que impressão está tendo nesse momento inicial da vida acadêmica?

Inicialmente o curso, ou melhor, a vida acadêmica está sendo muito interessante, pois a sensação de liberdade de expressão parece ser mais ampla e os alunos parecem ter mais tolerância com as particularidades de cada um.

3. O que você espera aprender no Curso de Letras?

Espero aprender a maneira mais adequada e coerente de ensinar português, quebrando assim alguns mitos e lendas existentes.

4. Observa-se que, em algumas escolas, no ensino médio, os conteúdos da disciplina Língua Portuguesa são divididos em gramática, redação e literatura, ministrados, inclusive, em momentos distintos e por professores diferentes. Era assim em sua escola? O que você acha dessa questão?

Não, na escola em que estudei os conteúdos costumavam ser dados em conjunto sem uma divisão; o que de certa maneira tornava o aprendizado ineficaz.

5. O que, em linhas gerais, você aprendeu no ensino médio em relação à:

a) gramática

Algumas regras de acentuação, morfologia, sintaxe, etc.

b) redação

Regras de estruturação e elaboração do texto (coesão e coerência).

c) literatura

As escolas literárias e os autores que se destacaram em cada uma delas.

6. Faça um comentário sobre a prova de Língua Portuguesa do vestibular que você prestou para ingressar nessa universidade, citando, inclusive, o que você considerou mais fácil e mais difícil.

A prova de língua portuguesa estava excelente para quem estudou todos os conteúdos.

7. Em que sentido o que você estudou em Língua Portuguesa no ensino médio contribuiu, ou não, para o seu ingresso na universidade?

Contribuiu porque facilitou na hora de responder as questões, pois ao menos conhecia regras gramaticais.

PERFIL DOS ENTREVISTADOS: Alunos ingressantes no curso de letras da UEPB – Campus III – Guarabira-PB – AI13

1. Por que você está cursando Letras e quais são as suas perspectivas profissionais em relação ao curso?

Não vi opções para ingressar na vida acadêmica. Letras sempre foi a minha área. Profissionais da disciplina de língua portuguesa me inspiraram incessantemente, por isso decidi cedo que queria uma relação forte e profunda com as letras. Como os sonhos são sempre razões de vida, indubitavelmente, sempre quis ser escritor – um grande escritor – quem sabe, até mesmo, como o incrível Machado de Assis.

2. Que impressão está tendo nesse momento inicial da vida acadêmica?

Você descobre que nada sabe, que tudo é importante, que a academia não é o paraíso. A vida acadêmica requer esforços, vontade, disciplina, responsabilidade, compromisso.

3. O que você espera aprender no Curso de Letras?

Tudo que faz parte deste universo: a linguagem, a leitura, a literatura e a produção de textos.

4. Observa-se que, em algumas escolas, no ensino médio, os conteúdos da disciplina Língua Portuguesa são divididos em gramática, redação e literatura, ministrados, inclusive, em momentos distintos e por professores diferentes. Era assim em sua escola? O que você acha dessa questão?

Não. Este método é fundamental para a aprendizagem da língua portuguesa. Dividida a disciplina, obtêm-se uma organização de conteúdos facilitando a absorção da gramática, a análise da literatura e a produção de textos. É óbvio que esta divisão necessita de planejamento e finalidade.

5. O que, em linhas gerais, você aprendeu no ensino médio em relação à:

a) gramática

Regras e mais regras que se tornam importantes e ao mesmo tempo desnecessárias.

b) redação

Esquemas e mais esquemas que acabam impondo uma maneira de se escrever, mas, existe esquema para escrever? Tipos e gêneros são importantes, dicas inválidas são apenas um acúmulo.

c) literatura

Teorias e mais teorias, infelizmente, acabam tornando a disciplina história ao invés de literária.

6. Faça um comentário sobre a prova de Língua Portuguesa do vestibular que você prestou para ingressar nessa universidade, citando, inclusive, o que você considerou mais fácil e mais difícil.

A prova foi toda contextualizada. A maior dificuldade, sem dúvida, foi decodificar e compreender os textos. Mas a prova de redação mais fácil de compreender.

7. Em que sentido o que você estudou em Língua Portuguesa no ensino médio contribuiu, ou não, para o seu ingresso na universidade?

No sentido de que tudo que aprendemos, mesmo que seja pouco, interessa e ajuda em alguma coisa. O ensino médio foi uma base, um importantíssimo alicerce.

PERFIL DOS ENTREVISTADOS: Alunos ingressantes no curso de letras da UEPB – Campus III – Guarabira-PB – **AI14**

1. Por que você está cursando Letras e quais são as suas perspectivas profissionais em relação ao curso?

O curso de Letras é bastante interessante, pois ele forma profissionais capacitados para esta licenciatura e de forma geral para qualquer tipo de concurso público, além ser de extrema importância para a nossa comunicação.

2. Que impressão está tendo nesse momento inicial da vida acadêmica?

Estava acostumada com a sala de aula aonde os professores chegam, passam o assunto e pronto, é isso que temos que aprender. Aqui é um “universo”, as aulas são dinâmicas e temos debates sobre os assuntos que aprendemos, porque determinada coisa é, ou seja, não aprendemos só regras, os professores mostram o porquê de determinadas regras, acredito que se nas escolas fosse passado dessa forma, a compreensão seria muito melhor.

3. O que você espera aprender no Curso de Letras?

Espero aprender bastante coisa que me dê capacidade para uma melhor aprendizagem e compreensão da língua, pois a partir daí o jogo de idéias será melhor. Tenho muitas expectativas sobre redação, pretendo melhorar bastante, admiro muito os colunistas da Veja, que tem um belíssimo jogo de idéias.

4. Observa-se que, em algumas escolas, no ensino médio, os conteúdos da disciplina Língua Portuguesa são divididos em gramática, redação e literatura, ministrados, inclusive, em momentos distintos e por professores diferentes. Era assim em sua escola? O que você acha dessa questão?

Na minha escola e em todo meu período escolar, todos esses conteúdos foram dados unicamente nas aulas de língua portuguesa e não de forma distinta. Mas acredito que da outra forma seja melhor, pois assim o professor ficaria incumbido somente de um conteúdo e os alunos teriam mais chances de vê-los, visto que da forma que me foi passado deixou muito a desejar.

5. O que, em linhas gerais, você aprendeu no ensino médio em relação à:

a) gramática

Acredito que na gramática aprendemos muitas coisas que, com certeza, serviram na redação, pois na ortografia tenho uma boa desenvoltura.

b) redação

Só a partir do 3º ano é que tivemos aula de redação, então não foi de forma tão ampla, aprendemos muito superficialmente e essa lacuna teve de ser preenchida fora da escola e com muito espaço para suprir essa deficiência.

c) literatura

Aprendemos sobre vários movimentos literários que influenciaram a nossa literatura atual.

6. Faça um comentário sobre a prova de Língua Portuguesa do vestibular que você prestou para ingressar nessa universidade, citando, inclusive, o que você considerou mais fácil e mais difícil.

A prova foi um nível médio, visto que o forte da UEPB são as áreas de humanas, ela exige um grau alto de conhecimento da gramática normativa e a de literatura exige que o livro seja realmente lido e que se conheça o conteúdo.

7. Em que sentido o que você estudou em Língua Portuguesa no ensino médio contribuiu, ou não, para o seu ingresso na universidade?

De uma forma geral foi de bastante valia todo o conhecimento adquirido na minha vida escolar e a partir disso é que consegui minha vaga.

PERFIL DOS ENTREVISTADOS: Alunos ingressantes no curso de letras da UEPB – Campus III – Guarabira-PB – AI15

1. Por que você está cursando Letras e quais são as suas perspectivas profissionais em relação ao curso?

Para aprimorar e adquirir mais conhecimentos sobre a nossa língua, seus conceitos e variações, que possamos aprender mais. Por ser um curso abrangente e nos possibilita caminhar por vários segmentos que necessite de um conhecimento mais profundo entre a fala e a escrita.

2. Que impressão está tendo nesse momento inicial da vida acadêmica?

Está difícil, mas estamos confiantes, temos dificuldade, estamos com boas perspectivas, em continuar trilhando e chegarmos ao nosso objetivo.

3. O que você espera aprender no Curso de Letras?

Esperamos aprender tudo que nos for possível, em todos os sentidos para que possamos mediar futuramente o conhecimento adquirido com o social.

4. Era assim em sua escola? O que você acha dessa questão?

Infelizmente não existia, achamos que seria proveitoso que houvesse essa divisão na língua portuguesa. Tendo em vista as dificuldades da língua e suas regras.

5. O que, em linhas gerais, você aprendeu no ensino médio em relação à:

a) gramática

Processo de formação de palavras.

b) redação

Houve e tivemos dificuldades, pois nos foi repassado somente o básico do básico.

c) literatura

Os estilos de época, vocábulos, a escrita, forma de expressão, etc.

6. Faça um comentário sobre a prova de Língua Portuguesa do vestibular que você prestou para ingressar nessa universidade, citando, inclusive, o que você considerou mais fácil e mais difícil.

Na verdade gostamos de tudo, pois foi uma prova bastante contextualizada.

7. Em que sentido o que você estudou em Língua Portuguesa no ensino médio contribuiu, ou não, para o seu ingresso na universidade?

Sim, todo o aprendizado contribui para o sucesso, depende muito de como o aluno assimila...

ANEXO C – Entrevistas – alunos concluintes

PESQUISA “UNIVERSIDADE E ESCOLA: DIÁLOGO POSSÍVEL A PARTIR DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA”

PESQUISADORA: Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti

PERFIL DOS ENTREVISTADOS: Alunos concluintes do curso de letras da UEPB – Campus III – Guarabira-PB – AC1

1. Por que você escolheu fazer Letras e quais são as suas perspectivas profissionais em relação ao curso?

Inicialmente o curso parecia ser bastante atraente, tendo em vista outras opções que me interessavam, porém, atualmente não tenho muitas perspectivas em relação ao curso, não é mais minha prioridade.

2. O que foi positivo, para você, no curso que ora está concluindo?

As oportunidades de desenvolver pesquisas e apresentá-las em eventos, a disponibilidade de alguns professores e seus estímulos para dar continuidade à carreira.

3. O que foi negativo, para você, no curso que ora está concluindo?

O curso possui muitas disciplinas de conteúdo repetitivo, que distorce completamente a realidade do ensino, tornando-se desinteressante e desestimulante. A divisão anual do curso também não é interessante. O alto valor dos livros, dos eventos, das publicações, tudo isso foi ruim para minha formação, pois quando um aluno não dispõe de recursos financeiros para investir nessas coisas, tão importantes, vale ressaltar, acaba se prejudicando.

4. Faça um breve comentário sobre os conteúdos dados nas disciplinas oferecidas pelo curso de Letras abaixo relacionadas, apontando, também, que contribuição podem dar para sua atuação em sala de aula:

a) disciplinas básicas (Português I, II, III e IV; Linguística; Teoria Literária; e Literaturas de Língua Portuguesa I e II)

Os conteúdos de português não são de grande auxílio da prática de sala de aula, já as aulas de literatura se inserem mais como suporte para uma prática. Com relação às outras disciplinas, a mudança frequente de professores dificultou bastante o conteúdo.

b) disciplinas didático-pedagógicas (Prática Pedagógica I, II, III e IV)

Muito repetitiva.

c) disciplinas complementares (Metodologia Científica e Prática de Pesquisa)

Ajudam o aluno a entender um pouco as normas da ABNT, porém só.

5. Que orientações sobre a prática de ensino você recebeu nas disciplinas Prática Pedagógica I, II, III e IV para o Ensino de Língua Portuguesa?

Para o ensino de Língua Portuguesa só obtivemos orientações a partir do segundo semestre de Prática Pedagógica III, até então não havia nenhuma orientação.

6. Há pontos conflitantes, ou seja, a teoria dada no curso como um todo reflete a orientação dada nas disciplinas de prática pedagógica? Justifique sua resposta.

Não, o sistema de ensino está mais preocupado com quantidade do que com qualidade, quando o professor atua na sala de aula não tem tempo nem auxílio por parte da escola para colocar em prática o que foi discutido nas disciplinas de prática pedagógica.

7. Você se sente seguro para atuar como professor de Língua Portuguesa? Se sim, em que sentido? Se não, quais as suas limitações? Justifique sua resposta.

Não, há um conflito muito grande diante de como se aprendeu até os dias de hoje e como se deve agir de maneira reflexiva. Os professores dizem que o aluno não deve fazer como os seus professores do ensino fundamental, que deve mudar a metodologia, mas nem eles agem dessa maneira em sala de aula.

PERFIL DOS ENTREVISTADOS: Alunos concluintes do curso de letras da UEPB – Campus III – Guarabira-PB – AC2

1. Por que você escolheu fazer Letras e quais são as suas perspectivas profissionais em relação ao curso?

Não tinha passado na primeira opção do vestibular, Direito. Perspectivas profissionais em Letras, nem tanto. Mas, com relação ao saber subjetivo, discursivo, reflexivo, fornece um respaldo cognitivo significativo.

2. O que foi positivo, para você, no curso que ora está concluindo?

Debater a multifuncionalidade e diversidade da língua, focando desmistificar os paradigmas rígidos da gramática normativa, usando para isso os seus próprios clichês e inconsistências.

3. O que foi negativo, para você, no curso que ora está concluindo?

Falta de empenho e dedicação de alguns professores.

4. Faça um breve comentário sobre os conteúdos dados nas disciplinas oferecidas pelo curso de Letras abaixo relacionadas, apontando, também, que contribuição podem dar para sua atuação em sala de aula:

a) disciplinas básicas (Português I, II, III e IV; Linguística; Teoria Literária; e Literaturas de Língua Portuguesa I e II)

Português – Análise mais formal da gramática, bastante retórica, mas com certo grau de reflexão.

Linguística – Um novo ramo de conhecimento, que no primeiro plano não trouxe muito significado, mas que depois serviu de base para profundas reflexões sobre a língua.

Teoria Literária – Ótima para rever a fundo poesias e grandes autores.

b) disciplinas didático-pedagógicas (Prática Pedagógica I, II, III e IV)

Fornecer uma gama de pensadores para fundamentar qualquer prática de ensino reflexivo.

c) disciplinas complementares (Metodologia Científica e Prática de Pesquisa)

Só foi interessante após vários livros lidos, para organizar ideias num texto conciso e sólido no âmbito organizacional.

5. Que orientações sobre a prática de ensino você recebeu nas disciplinas Prática Pedagógica I, II, III e IV para o Ensino de Língua Portuguesa?

Não tratar a gramática normativa como única vertente plausível da língua. Análise crítica do contexto sociocultural que rodeia o público e o ato de ensinar.

6. Há pontos conflitantes, ou seja, a teoria dada no curso como um todo reflete a orientação dada nas disciplinas de prática pedagógica? Justifique sua resposta.

Não, todos os professores pautaram seus programas no consenso referente aos parâmetros pedagógicos como um todo.

7. Você se sente seguro para atuar como professor de Língua Portuguesa? Se sim, em que sentido? Se não, quais as suas limitações? Justifique sua resposta.

Sim, já que o embasamento crítico, junto com certo conhecimento da norma padrão, forneceram subsídio para uma dialética eficaz.

PERFIL DOS ENTREVISTADOS: Alunos concluintes do curso de letras da UEPB – Campus III – Guarabira-PB – AC3

1. Por que você escolheu fazer Letras e quais são as suas perspectivas profissionais em relação ao curso?

Porque dos cursos oferecidos pela UEPB em Guarabira Letras era o que mais me chamava atenção. Eu sempre tive curiosidade para descobrir o que se estudava no curso de Letras. Espero conseguir fazer “diferente” em sala de aula, mostrando para os meus alunos o quanto é bom conhecer a nossa língua, língua esta que não se resume apenas a regras da gramática tradicional.

2. O que foi positivo, para você, no curso que ora está concluindo?

Percebi que tudo o que decoramos no decorrer da nossa vida escolar e que muitas vezes quebramos a cabeça para compreender, pouco terá importância diante da imensidão de variedades que cerca nossa língua. Várias disciplinas enfatizaram as diversas formas de linguagem para não termos preconceito com a fala e a escrita de A ou B. Vale salientar que também resgatamos a origem de nossa língua, na disciplina Português Histórico e, em suma, tivemos muitos pontos positivos nesses quatro anos de estudo.

3. O que foi negativo, para você, no curso que ora está concluindo?

Acredito que a teoria é muito importante diante de um processo de aprendizagem, porém, como estamos fazendo licenciatura, seria necessário mais prática, pois quando nos deparamos com a sala de aula o impacto será grande.

4. Faça um breve comentário sobre os conteúdos dados nas disciplinas oferecidas pelo curso de Letras abaixo relacionadas, apontando, também, que contribuição podem dar para sua atuação em sala de aula:

a) disciplinas básicas (Português I, II, III e IV; Linguística; Teoria Literária; e Literaturas de Língua Portuguesa I e II)

Português I, II, III e IV são de grande importância, pois entendemos o porquê de cada regra e nos tornamos capazes de discordar ou não da gramática tradicional. Linguística é essencial para percebermos as diversas variedades que nos cercam e a dicotomia entre língua e fala.

Com Teoria Literária aprendemos a compreender um texto literário e a ver sua beleza. Já com Literaturas de Língua Portuguesa I e II conhecemos a literatura e os autores da nossa língua, que é tão rica.

b) disciplinas didático-pedagógicas (Prática Pedagógica I, II, III e IV)

Essa disciplina, no meu ponto de vista, é a mais importante para nos prepararmos para encarar uma sala de aula. É a partir da prática que percebemos se estamos preparados ou não para tentarmos solucionar um problema que aparentemente não tem mais jeito.

c) disciplinas complementares (Metodologia Científica e Prática de Pesquisa)

?

5. Que orientações sobre a prática de ensino você recebeu nas disciplinas Prática Pedagógica I, II, III e IV para o Ensino de Língua Portuguesa?

Fomos orientados sobre a questão do multiculturalismo, a maneira coerente de ensinar Língua Portuguesa, procurando sempre trabalhar conteúdos gramaticais dentro do texto e nunca separadamente, incentivar os alunos a produzir bons textos, utilizando os conceitos gramaticais, entre outros.

6. Há pontos conflitantes, ou seja, a teoria dada no curso como um todo reflete a orientação dada nas disciplinas de prática pedagógica? Justifique sua resposta.

Não, só se pratica bem se houver preparação, e para nos prepararmos bem o ponto de partida é estudar a teoria para destrinchar um conteúdo apagando a ideia do “decoreba”.

7. Você se sente seguro para atuar como professor de Língua Portuguesa? Se sim, em que sentido? Se não, quais as suas limitações? Justifique sua resposta.

No sentido de conhecer a nossa língua sim, mas para trabalhar como alguns professores que só detêm a ortografia, não, pois ainda não consegui “decorar” a gramática tradicional.

PERFIL DOS ENTREVISTADOS: Alunos concluintes do curso de letras da UEPB – Campus III – Guarabira-PB – AC4

1. Por que você escolheu fazer Letras e quais são as suas perspectivas profissionais em relação ao curso?

Porque sempre admirei o profissional desta área e também pela falta de professores formados na localidade em que moro. Espero contribuir mais para a educação, colocando em prática o que aprendi na teoria do curso e assim melhorar a aprendizagem, tornando mais dinâmico e prazeroso o ensino.

2. O que foi positivo, para você, no curso que ora está concluindo?

Dentre outras coisas, o conhecimento adquirido durante o curso, pois sua visão de mundo torna-o cidadão mais consciente de seus direitos e deveres, e assim formar profissionais capazes e abertos a mudanças.

3. O que foi negativo, para você, no curso que ora está concluindo?

Alguns professores que, por falta de compromisso talvez, deixaram muito a desejar em relação aos conteúdos, defasando, com isso, o ensino-aprendizagem da turma.

4. Faça um breve comentário sobre os conteúdos dados nas disciplinas oferecidas pelo curso de Letras abaixo relacionadas, apontando, também, que contribuição podem dar para sua atuação em sala de aula:

a) disciplinas básicas (Português I, II, III e IV; Linguística; Teoria Literária; e Literaturas de Língua Portuguesa I e II)

Estas disciplinas são o básico para a atuação do professor em sala de aula porque necessitamos de um conhecimento mais amplo acerca da língua.

b) disciplinas didático-pedagógicas (Prática Pedagógica I, II, III e IV)

Essa disciplina é um encaminhamento para a atuação em sala de aula, nela temos bastante fundamentação teórica e prática de como se comportar em sala de aula.

c) disciplinas complementares (Metodologia Científica e Prática de Pesquisa)

Para nossa atuação em sala de aula é importante que tenhamos um conhecimento mais aprofundado acerca do que é vista nessas disciplinas.

5. Que orientações sobre a prática de ensino você recebeu nas disciplinas Prática Pedagógica I, II, III e IV para o Ensino de Língua Portuguesa?

Ser um profissional aberto à reflexão e sempre reformular seu conhecimento dentro do ensino de Língua Portuguesa quebrando o tabu do tradicionalismo e buscando práticas inovadoras.

6. Há pontos conflitantes, ou seja, a teoria dada no curso como um todo reflete a orientação dada nas disciplinas de prática pedagógica? Justifique sua resposta.

Sim, porque a teoria que aprendemos na universidade é diferente da realidade na prática nas escolas e até mesmo na universidade alguns professores são tradicionais.

7. Você se sente seguro para atuar como professor de Língua Portuguesa? Se sim, em que sentido? Se não, quais as suas limitações? Justifique sua resposta.

Não, porque aprendemos com a prática e para sabermos se estamos preparados precisamos atuar e colocar em prática o que foi visto na universidade.

PERFIL DOS ENTREVISTADOS: Alunos concluintes do curso de letras da UEPB – Campus III – Guarabira-PB – AC5

1. Por que você escolheu fazer Letras e quais são as suas perspectivas profissionais em relação ao curso?

Escolhi Letras por achar que seria o melhor dos cursos oferecidos à noite no Campus III, imaginando também em aprender mais da Língua Portuguesa, ao contrário do ensino médio. O curso não é o que eu imaginei, ensina uma coisa e iremos trabalhar outra na sala de aula.

2. O que foi positivo, para você, no curso que ora está concluindo?

A aprendizagem, a queda de alguns preconceitos linguísticos que eu carregava do ensino médio e o conhecimento da multifuncionalidade e riqueza da nossa língua.

3. O que foi negativo, para você, no curso que ora está concluindo?

Receber uma gama de teorias durante curso que não será utilizada na prática profissional.

4. Faça um breve comentário sobre os conteúdos dados nas disciplinas oferecidas pelo curso de Letras abaixo relacionadas, apontando, também, que contribuição podem dar para sua atuação em sala de aula:

a) disciplinas básicas (Português I, II, III e IV; Linguística; Teoria Literária; e Literaturas de Língua Portuguesa I e II)

Língua Portuguesa I e IV – foram as únicas que apresentaram alguns elementos que podem contribuir para a atuação em sala de aula, ao contrário do Português II e III, que apresentou apenas teorias.

Linguística – é também muito rica e pode nos auxiliar em sala de aula.

Teoria Literária e Literaturas de Língua Portuguesa – não me identifiquei com ambas as disciplinas, pois trazem dentro de si uma subjetividade constante e muitos pensadores complexos, e eu, sinceramente, gosto mais da objetividade.

b) disciplinas didático-pedagógicas (Prática Pedagógica I, II, III e IV)

A Prática Pedagógica que deveria ser “teoria” pedagógica apresenta teorias belíssimas de uma prática que não sai do papel. Quisera eu que 10% do que vimos nessa disciplina fossem aplicados em sala de aula.

c) disciplinas complementares (Metodologia Científica e Prática de Pesquisa)

Metodologia Científica – foi praticamente perdida, não vimos quase nada e o que vimos foram devaneios de um professor alheio à situação.

Prática de Pesquisa – poderia ter sido melhor, mas aprendemos algumas coisas que poderão ser aplicadas em sala de aula.

5. Que orientações sobre a prática de ensino você recebeu nas disciplinas Prática Pedagógica I, II, III e IV para o Ensino de Língua Portuguesa?

Que o professor não pode se acomodar e que é preciso fazer a diferença para que a prática pedagógica torne-se prazerosa e proveitosa na interação aluno/professor.

6. Há pontos conflitantes, ou seja, a teoria dada no curso como um todo reflete a orientação dada nas disciplinas de prática pedagógica? Justifique sua resposta.

?

7. Você se sente seguro para atuar como professor de Língua Portuguesa? Se sim, em que sentido? Se não, quais as suas limitações? Justifique sua resposta.

De acordo com minha bagagem hoje, eu não teria condições de atuar como um bom professor de Língua Portuguesa, pois o que o curso oferece em sua grade curricular, na grande maioria, não serve para preparar o professor para a sala de aula e, por isso, nos deixa bastante limitados para encarar a sala de aula.

PERFIL DOS ENTREVISTADOS: Alunos concluintes do curso de letras da UEPB – Campus III – Guarabira-PB – AC6

1. Por que você escolheu fazer Letras e quais são as suas perspectivas profissionais em relação ao curso?

Para aprimorar os meus conhecimentos e garantir a minha vaga na área da educação, pois sei que é uma área muito ampla.

2. O que foi positivo, para você, no curso que ora está concluindo?

Para mim, um dos pontos muito positivos foi que eu pude amadurecer um pouco mais, hoje tenho uma nova visão do mundo e novas perspectivas para a educação.

3. O que foi negativo, para você, no curso que ora está concluindo?

O que dificultou muito foi a distância por morar longe da universidade e não ter ônibus para vir às vezes, e também por tentar conciliar os estudos com o trabalho, pois acabei me doando mais a um do que ao outro.

4. Faça um breve comentário sobre os conteúdos dados nas disciplinas oferecidas pelo curso de Letras abaixo relacionadas, apontando, também, que contribuição podem dar para sua atuação em sala de aula:

a) disciplinas básicas (Português I, II, III e IV; Linguística; Teoria Literária; e Literaturas de Língua Portuguesa I e II)

Todas as disciplinas são muito importantes, mas sua contribuição na sala de aula será muito pequena, pois não poderemos passar para os nossos alunos como verdadeiramente funciona cada estrutura linguística.

b) disciplinas didático-pedagógicas (Prática Pedagógica I, II, III e IV)

Essa disciplina foi muito teórica, acho que poderíamos tê-la visto com mais prática, no dia a dia na sala de aula, para podermos sentir a reação dos alunos e tentar achar uma solução para nos adaptarmos às adversidades do dia a dia.

c) disciplinas complementares (Metodologia Científica e Prática de Pesquisa)

Essa foi a disciplina que mais senti dificuldade, pois o nosso professor era professor de filosofia, e o que era para ser visto sobre metodologia científica ficou muito a desejar.

5. Que orientações sobre a prática de ensino você recebeu nas disciplinas Prática Pedagógica I, II, III e IV para o Ensino de Língua Portuguesa?

Muitas orientações boas e uma delas que achei muito interessante foi a de que nós devemos conhecer o nosso aluno antes de avaliá-lo.

6. Há pontos conflitantes, ou seja, a teoria dada no curso como um todo reflete a orientação dada nas disciplinas de prática pedagógica? Justifique sua resposta.

Não, todos os professores de prática em nenhum momento entraram em conflito com suas opiniões, até pelo contrário suas opiniões eram tão parecidas que a gente já sabia o que eles iam falar.

7. Você se sente seguro para atuar como professor de Língua Portuguesa? Se sim, em que sentido? Se não, quais as suas limitações? Justifique sua resposta.

Não, pois acho que tirei que rever todo o conteúdo estudando no ensino médio para poder entrar em sala de aula me sentindo confiante, pois a universidade não forma verdadeiros professores, mas sim reprodutores de opiniões, ou seja, se discute muito e se faz muito pouco.

1. Por que você escolheu fazer Letras e quais são as suas perspectivas profissionais em relação ao curso?

Optei porque a matéria de que eu mais gostava no ensino médio era português, imaginei ampliar todo o conhecimento que já tinha adquirido e desenvolver outros aspectos como o da escrita. As minhas perspectivas profissionais são boas, espero poder praticar boa parte de tudo o que aprendi com mais segurança naquilo que sei.

2. O que foi positivo, para você, no curso que ora está concluindo?

Acho positivo saber que muitas coisas que são ensinadas no ensino médio e fundamental ainda distorcem muito nossa língua. É complicado você aprender de uma forma e na universidade enxergar a realidade. Isso desperta não só em mim, mas nos outros a vontade de fazer diferente.

3. O que foi negativo, para você, no curso que ora está concluindo?

Foi negativo o fato de termos que pagar cadeiras que não eram “necessárias”. Mas o pior foi a prática de alguns professores que sem querer magoá-los deixou a desejar. No mais, o curso em si é uma maravilha.

4. Faça um breve comentário sobre os conteúdos dados nas disciplinas oferecidas pelo curso de Letras abaixo relacionadas, apontando, também, que contribuição podem dar para sua atuação em sala de aula:

a) disciplinas básicas (Português I, II, III e IV; Linguística; Teoria Literária; e Literaturas de Língua Portuguesa I e II)

Sem dúvidas, estas disciplinas são as melhores! E os professores estão muito capacitados. Os conteúdos ministrados serão úteis para a nossa prática, contribuindo na fala, na escrita e também na escrita.

b) disciplinas didático-pedagógicas (Prática Pedagógica I, II, III e IV)

Esta disciplina sem dúvida é muito importante para nós que somos professores, apesar de ser um pouco repetitiva, mas acredito que sem ela não veríamos a sala com a clareza de hoje. É uma disciplina que nos prepara a ser professores melhores.

c) disciplinas complementares (Metodologia Científica e Prática de Pesquisa)

Estas disciplinas nos trazem outros tipos de conhecimento, elas nos permitem realizar pesquisas e desenvolver a capacidade para escrever projetos, seus conteúdos são variados e dependem da turma, do professor e dos alunos a escolha.

5. Que orientações sobre a prática de ensino você recebeu nas disciplinas Prática Pedagógica I, II, III e IV para o Ensino de Língua Portuguesa?

As orientações foram relacionadas mais à produção textual, expunha-se muito a deficiência na escrita como transmissão de idéias e dentro dessa realidade via-se os erros de escrita nas redações e a incoerência de idéias presentes nas mesmas. Ensina-se a língua para se escrever melhor, usar as regras e incentivar a leitura prazerosa.

6. Há pontos conflitantes, ou seja, a teoria dada no curso como um todo reflete a orientação dada nas disciplinas de prática pedagógica? Justifique sua resposta.

Às vezes não, o curso fala tanto de prática, mas se detém ainda a teoria funcional e sem vivência.

7. Você se sente seguro para atuar como professor de Língua Portuguesa? Se sim, em que sentido? Se não, quais as suas limitações? Justifique sua resposta.

Talvez seja difícil posicionar-se já, e dizer, pois ainda não tive a experiência, mas posso confessar que tenho minhas limitações e inseguranças, que acredito serem normais, estas limitações referem-se a comportamentos, ou seja, como lidar com os alunos que são diferentes uns dos outros, têm seu modo próprio e suas variações e conseguir passar para eles uma nova visão de ensino.

PERFIL DOS ENTREVISTADOS: Alunos concluintes do curso de letras da UEPB – Campus III – Guarabira-PB – AC8

1. Por que você escolheu fazer Letras e quais são as suas perspectivas profissionais em relação ao curso?

Escolhi esse curso, pois eu pensava em aprimorar meus conhecimentos literários e gramaticais. Quanto às perspectivas, elas são boas, pois busquei preencher as lacunas deste curso, que são muitas.

2. O que foi positivo, para você, no curso que ora está concluindo?

Ter uma nova visão sobre a língua portuguesa, tanto escrita, quanto falada.

3. O que foi negativo, para você, no curso que ora está concluindo?

O excesso de teorias e a falta de prática, pois seria e é de suma importância que os estudantes deste curso tivessem um contato maior com as salas de aula das escolas.

4. Faça um breve comentário sobre os conteúdos dados nas disciplinas oferecidas pelo curso de Letras abaixo relacionadas, apontando, também, que contribuição podem dar para sua atuação em sala de aula:

a) disciplinas básicas (Português I, II, III e IV; Linguística; Teoria Literária; e Literaturas de Língua Portuguesa I e II)

?

b) disciplinas didático-pedagógicas (Prática Pedagógica I, II, III e IV)

?

c) disciplinas complementares (Metodologia Científica e Prática de Pesquisa)

?

5. Que orientações sobre a prática de ensino você recebeu nas disciplinas Prática Pedagógica I, II, III e IV para o Ensino de Língua Portuguesa?

Foram várias orientações, que foram de grande importância para a criação de minha prática. Entre elas, por exemplo, o ato de refletir sobre a metodologia de ensino e estimular a busca, sempre desperta o conhecimento do aluno.

6. Há pontos conflitantes, ou seja, a teoria dada no curso como um todo reflete a orientação dada nas disciplinas de prática pedagógica? Justifique sua resposta.

Não, pois as demais teorias não têm a preocupação de explicar e mostrar como devem ser aplicadas.

7. Você se sente seguro para atuar como professor de Língua Portuguesa? Se sim, em que sentido? Se não, quais as suas limitações? Justifique sua resposta.

Sim, pois já exerço a função de educador e procuro ver as dificuldades do ato de lecionar como um desafio que precisa ser vencido.

PERFIL DOS ENTREVISTADOS: Alunos concluintes do curso de letras da UEPB – Campus III – Guarabira-PB – AC9

1. Por que você escolheu fazer Letras e quais são as suas perspectivas profissionais em relação ao curso?

Porque tive um professor excelente de português, no cursinho pré-vestibular, que me despertou o interesse pela gramática e literatura. Escolhi o curso também, pois pensei que iria aprender ainda mais gramática, pois assim me daria bem nos concursos, no que diz respeito à língua portuguesa. Pretendo estudar um pouco mais para me sentir confiante e preparada para ir à sala de aula.

2. O que foi positivo, para você, no curso que ora está concluindo?

Adquiri conhecimentos a mais: o desenvolvimento da língua portuguesa, suas variantes e variedades. O que mais se destacou foram os congressos regionais de que participei e o conhecimento e a aproximação com a literatura infanto-juvenil.

3. O que foi negativo, para você, no curso que ora está concluindo?

Não ter participado de projeto algum; a disciplina de língua portuguesa, embora tenha absorvido algumas coisas, foi a disciplina que deixou a desejar.

4. Faça um breve comentário sobre os conteúdos dados nas disciplinas oferecidas pelo curso de Letras abaixo relacionadas, apontando, também, que contribuição podem dar para sua atuação em sala de aula:

a) disciplinas básicas (Português I, II, III e IV; Linguística; Teoria Literária; e Literaturas de Língua Portuguesa I e II)

Português IV – o professor foi excelente, nos ensinou a gramática e ainda aprendemos como trabalhá-la na sala de aula, e ainda mais para enriquecer trabalhou bastante a questão de trabalhar as regras gramaticais sem se desfazer da língua materna.

Linguística – pudemos saber que na língua não há certo nem errado, que as palavras variam de acordo com o meio social, o que nos facilitou quando começamos a lecionar. As outras disciplinas colaboraram também, mas como aquelas não.

b) disciplinas didático-pedagógicas (Prática Pedagógica I, II, III e IV)

Pudemos aprender como lidar com os alunos, “conhecemos” Paulo Freire e sua excelente pedagogia, que dizia que o educador deveria dar oportunidade ao aluno para que o mesmo pudesse construir e expressar suas ideias, isto é o que me lembro no momento.

c) disciplinas complementares (Metodologia Científica e Prática de Pesquisa)

Nos deixou a desejar, embora tivemos breves conhecimentos, foi logo nos primeiros semestres, o que prejudicou o curso um pouco, talvez se a disciplina fosse anual ou colocada como uma disciplina principal teríamos produzido trabalhos excelentes, como fichamentos, resumos, etc.

5. Que orientações sobre a prática de ensino você recebeu nas disciplinas Prática Pedagógica I, II, III e IV para o Ensino de Língua Portuguesa?

Que a língua deve ser lecionada com seriedade, com inovações, sem práticas cansativas e enfadonhas. Na aula gramática, saber lidar com a questão dos conhecimentos cognitivos, com a língua materna. Também é preciso ter estes cuidados nas aulas de literatura e produção textual. Mas o que se destacou foi a insistência de trabalhar em sala as regras sem se desfazer da língua-mãe.

6. Há pontos conflitantes, ou seja, a teoria dada no curso como um todo reflete a orientação dada nas disciplinas de prática pedagógica? Justifique sua resposta.

Não.

7. Você se sente seguro para atuar como professor de Língua Portuguesa? Se sim, em que sentido? Se não, quais as suas limitações? Justifique sua resposta.

Posso até dizer que sim, mas que se refere ao controle, à “amizade” com a turma, mas no que se refere ao conteúdo não me sinto segura de forma alguma, pois o curso contribuiu bastante para a nossa prática pedagógica a ser adotada, mas ter conhecimento mesmo de gramática detalhada, não.

PERFIL DOS ENTREVISTADOS: Alunos concluintes do curso de letras da UEPB – Campus III – Guarabira-PB – AC10

1. Por que você escolheu fazer Letras e quais são as suas perspectivas profissionais em relação ao curso?

A escolha foi mais para passar mesmo, me identificava com o português no colégio e optei por Letras. Antes, não tinha nenhuma perspectiva, só para ter o curso superior, porém, atualmente, pretendo passar no concurso para poder trabalhar na área, ou pelo menos em algumas ramificações.

2. O que foi positivo, para você, no curso que ora está concluindo?

Sinceramente fiz muitas amizades por aqui. Em relação ao curso, ganhei uma grande capacidade de leitura e compreensão textuais.

3. O que foi negativo, para você, no curso que ora está concluindo?

Por mais que o principal objetivo do curso seja lecionar, em particular, não perdi o medo e a vergonha de trabalhar em público, por isso deveria ter perdido no começo, fora o fato de ter mais teoria do que prática.

4. Faça um breve comentário sobre os conteúdos dados nas disciplinas oferecidas pelo curso de Letras abaixo relacionadas, apontando, também, que contribuição podem dar para sua atuação em sala de aula:

a) disciplinas básicas (Português I, II, III e IV; Linguística; Teoria Literária; e Literaturas de Língua Portuguesa I e II)

Português III – deveria ver mais a realidade, pois o que se dá hoje é bem diferente do que se vê na prática.

Linguística – essa disciplina não vi muito bem, pelo fato de que a professora era substituta e deu uma aula, o resto foi seminário.

Teoria Literária – muito boa essa disciplina.
Literatura de Língua Portuguesa – foi terrível, muito chato.

b) disciplinas didático-pedagógicas (Prática Pedagógica I, II, III e IV)

Essa foi a melhor de todas as professoras, era muito dinâmica e sempre trazia um pouco da realidade mostrando os pontos para se discutir.

c) disciplinas complementares (Metodologia Científica e Prática de Pesquisa)

Só aprendi filosofia, quase nada de trabalhos e Prática de Pesquisa, muitos livros para ler, fazer fichamento para se tomar partido sobre a escolha do tema.

5. Que orientações sobre a prática de ensino você recebeu nas disciplinas Prática Pedagógica I, II, III e IV para o Ensino de Língua Portuguesa?

Que devemos conhecer bem a turma, nos relacionar bem com os alunos e termos conteúdos, deixar os alunos sempre entusiasmados com a aula e sempre ser dinâmicos.

6. Há pontos conflitantes, ou seja, a teoria dada no curso como um todo reflete a orientação dada nas disciplinas de prática pedagógica? Justifique sua resposta.

Não, pois a realidade é bem diferente, se trata realmente de pontos conflitantes. Vemos muito coisa que não vamos usar na prática.

7. Você se sente seguro para atuar como professor de Língua Portuguesa? Se sim, em que sentido? Se não, quais as suas limitações? Justifique sua resposta.

Não, primeiro porque o conteúdo dado nas didáticas não sei se saberei ensinar de forma segura, e por segundo, minha timidez ainda me incomoda e quando se fala de trabalhar com pessoas devemos ser mais descontraídos.

PERFIL DOS ENTREVISTADOS: Alunos concluintes do curso de letras da UEPB – Campus III – Guarabira-PB – AC11

1. Por que você escolheu fazer Letras e quais são as suas perspectivas profissionais em relação ao curso?

No início, a escolha não foi porque o curso me entusiasmava, foi mais uma escolha influenciada pela cabeça dos outros, já que dentro de cada aluno havia um receio com relação à docência, as perspectivas são as melhores possíveis, desde a construção de uma educação inovadora e com qualidade até uma boa qualificação e posição no mercado de trabalho.

2. O que foi positivo, para você, no curso que ora está concluindo?

Muita coisa, como a convivência com os alunos e professores e o contato com uma realidade totalmente diferente da minha, desenvolvimento de um melhor senso crítico e uma nova visão diversificada em relação à sociedade e, principalmente, ao meio social e político.

3. O que foi negativo, para você, no curso que ora está concluindo?

Foi a falta de materiais antecipados para dar andamento à aula, às vezes uma melhor relação aluno/professor, entre outros fatos.

4. Faça um breve comentário sobre os conteúdos dados nas disciplinas oferecidas pelo curso de Letras abaixo relacionadas, apontando, também, que contribuição podem dar para sua atuação em sala de aula:

a) disciplinas básicas (Português I, II, III e IV; Linguística; Teoria Literária; e Literaturas de Língua Portuguesa I e II)

Basicamente não muita coisa, principalmente por causa da superficialidade de alguns professores, não se engajando com as disciplinas que lhes correspondiam, sem que houvesse um melhor desenvolvimento da disciplina para uma compreensão melhorada do aluno.

b) disciplinas didático-pedagógicas (Prática Pedagógica I, II, III e IV)

E de fundamental importância, pois é a disciplina que nos prepara para lidarmos dentro da sala de aula, desenvolvendo nossa prática de ensino.

c) disciplinas complementares (Metodologia Científica e Prática de Pesquisa)

Nos dão uma nova visão a respeito de um trabalho científico, seguindo as normas estabelecidas e nos preparando para a vida acadêmica.

5. Que orientações sobre a prática de ensino você recebeu nas disciplinas Prática Pedagógica I, II, III e IV para o Ensino de Língua Portuguesa?

Na minha concepção, nada, onde em alguns momentos não houve essa relação, só ocorrendo agora na Prática III e IV, porque as outras foram superficiais a esse respeito.

6. Há pontos conflitantes, ou seja, a teoria dada no curso como um todo reflete a orientação dada nas disciplinas de prática pedagógica? Justifique sua resposta.

Sim, porque aqui na universidade eles dizem de uma forma e na realidade é outra totalmente diferente, onde ambas estão em contextos distintos: o praticado na universidade como método inovador e o praticado na escola como ultrapassado.

7. Você se sente seguro para atuar como professor de Língua Portuguesa? Se sim, em que sentido? Se não, quais as suas limitações? Justifique sua resposta.

Não muito, durante o curso de letras houve algumas disciplinas que não nos capacitaram suficientemente para lidarmos em sala de aula e, por outro lado, é um receio em relação à disciplina e aos alunos.

PERFIL DOS ENTREVISTADOS: Alunos concluintes do curso de letras da UEPB – Campus III – Guarabira-PB – AC12

1. Por que você escolheu fazer Letras e quais são as suas perspectivas profissionais em relação ao curso?

Escolhi o curso porque gosto, sempre fui mais dedicado em relação ao que permeia a língua portuguesa. Já venho atuando na área com professor nos dois últimos anos, pretendo continuar lecionando, de início em turmas de fundamental e médio, depois pretendo lecionar em instituição de nível superior.

2. O que foi positivo, para você, no curso que ora está concluindo?

Todo o conhecimento que adquiri e o que consegui aprimorar. O mais positivo foi a questão de poder conhecer mais sobre a nossa língua.

3. O que foi negativo, para você, no curso que ora está concluindo?

A falta de estímulo no início do curso quanto à produção acadêmica, bem como a restrição de projetos de pesquisa à mínimas bolsas ou voluntariado.

4. Faça um breve comentário sobre os conteúdos dados nas disciplinas oferecidas pelo curso de Letras abaixo relacionadas, apontando, também, que contribuição podem dar para sua atuação em sala de aula:

a) disciplinas básicas (Português I, II, III e IV; Linguística; Teoria Literária; e Literaturas de Língua Portuguesa I e II)

Todo discurso, toda teoria é muito bonita, quando falada ou explicada. Quando na prática é muito ou totalmente diferente em alguns casos. Mas, de qualquer forma, serviram para que eu pudesse saber ou ter noção do que devo e como devo fazer em sala com meus alunos.

b) disciplinas didático-pedagógicas (Prática Pedagógica I, II, III e IV)

Deveriam ser tão aplicadas na prática quanto são em teoria. Algo que está mudando aos poucos.

c) disciplinas complementares (Metodologia Científica e Prática de Pesquisa)

Estímulos à produção científica deveriam ser mais aplicados, mais intensificados, para que o aluno, a partir do seu primeiro ano de curso, saiba quão isso é importante para sua vida acadêmica.

5. Que orientações sobre a prática de ensino você recebeu nas disciplinas Prática Pedagógica I, II, III e IV para o Ensino de Língua Portuguesa?

As orientações em tais disciplinas, na maioria das vezes, eram sobre a relação professor/aluno em sala de aula. Algumas poucas vezes era trabalhada essa questão do ensino da língua, algo que estamos conhecendo agora, no último ano, iniciado no ano anterior nas disciplinas de prática.

6. Há pontos conflitantes, ou seja, a teoria dada no curso como um todo reflete a orientação dada nas disciplinas de prática pedagógica? Justifique sua resposta.

Na maior parte das vezes somos orientados para trabalhar com uma realidade total ou parcialmente diferente das teorias, mas, como profissionais, temos que lidar com esses conflitos que encontramos na prática do dia a dia.

7. Você se sente seguro para atuar como professor de Língua Portuguesa? Se sim, em que sentido? Se não, quais as suas limitações? Justifique sua resposta.

Sim, pois como profissional tenho que ter plena convicção de que posso cada vez mais melhorar, aprimorar, para assim melhor aplicar os conhecimentos obtidos no curso e em estudos relacionados à nossa língua portuguesa.

PERFIL DOS ENTREVISTADOS: Alunos concluintes do curso de letras da UEPB – Campus III – Guarabira-PB –AC13

1. Por que você escolheu fazer Letras e quais são as suas perspectivas profissionais em relação ao curso?

Porque dentro dos cursos oferecidos pela UEPB era o de que mais gostava. Pensar nas perspectivas é algo que não sei falar neste momento, pois trabalho na área de saúde, com a qual me identifico muito bem e ser professor de Língua Portuguesa depende da oportunidade que surgir, pois surgindo e eu tendo tempo, com certeza assumirei o desafio.

2. O que foi positivo, para você, no curso que ora está concluindo?

Acho que tudo foi positivo, no sentido de despertar o conhecimento, adquirir novos conhecimentos, aprender a ver o mundo de outra forma, ter uma visão mais crítica dos assuntos do dia a dia e conhecer os colegas de turma com os quais surgem eternas amizades, professores amigos que não medem esforços para ajudar e assim são vários.

3. O que foi negativo, para você, no curso que ora está concluindo?

Acho que o ponto negativo está sendo corrigido quando no curso de licenciatura via-se mais teoria e menos prática, e assim vejo que o importante é vivenciar o dia a dia na sala de aula, para assim confrontar a teoria com a prática e se chegar preparado para o desafio.

4. Faça um breve comentário sobre os conteúdos dados nas disciplinas oferecidas pelo curso de Letras abaixo relacionadas, apontando, também, que contribuições podem dar para sua atuação em sala de aula:

a) disciplinas básicas (Português I, II, III e IV; Linguística; Teoria Literária; e Literaturas de Língua Portuguesa I e II)

Todas foram ou estão sendo importantes, pois nos proporcionam conhecer a língua, discuti-la, rever normas gramaticais e tendo um contraponto no sentido de despertar o aluno para o fato de que nem tudo é certo, e nem tudo é errado, o que há são momentos e assim falar em casa de um modo e na hora de escrever é seguir as normas padrão da língua e assim todas essas disciplinas vão servir de base para minha atuação na sala de aula.

b) disciplinas didático-pedagógicas (Prática Pedagógica I, II, III e IV)

A prática pedagógica é uma disciplina importante, pois nos permitiu refletir a escola, a sala de aula, o professor, o aluno e o processo pedagógico como um todo e foi mais além na medida em que nos propõe ir da teoria à prática, observar e ministrar aulas nos estágios.

c) disciplinas complementares (Metodologia Científica e Prática de Pesquisa)

A metodologia científica é uma disciplina que nos ensina as regras na ABNT, nos ajudando a fazer trabalhos científicos, porém, o professor é que foi falho no decorrer do curso. Já a prática de pesquisa foi uma disciplina gostosa, porque, como o próprio nome diz, foi onde praticamos de forma efetiva a pesquisa e fizemos um projeto de pesquisa que foi muito valioso para mim.

5. Que orientações sobre a prática de ensino você recebeu nas disciplinas Prática Pedagógica I, II, III e IV para o Ensino de Língua Portuguesa?

Para o ensino de Língua Portuguesa, tivemos não muitas orientações, tivemos orientações mais no geral, quanto ao ensino, mas sempre discutimos as formas de trabalharmos a

gramática nos textos e não de forma isolada, despertar no aluno o gosto pela leitura e pela produção de textos, sempre confrontando textos teóricos e as vivências de cada um em sala de aula.

6. Há pontos conflitantes, ou seja, a teoria dada no curso como um todo reflete a orientação dada nas disciplinas de prática pedagógica? Justifique sua resposta.

Não, pois todos os professores, ou quase todos, falam sempre a mesma coisa, o conflito foi ir à escola e ver o professor ensinando de forma descontextualizada, a falta de atenção dos alunos, falta de planejamento do professor, que são pontos discutidos e já alertados na sala de aula.

7. Você se sente seguro para atuar como professor de Língua Portuguesa? Se sim, em que sentido? Se não, quais as suas limitações? Justifique sua resposta.

Sim, no sentido de querer implementar uma prática que vise ensinar normas gramaticais de forma contextualizada, incentivar na leitura e produção oral e escrita de textos, mostrando sua funcionalidade no dia a dia do aluno, pois só assim vejo uma perspectiva do ensino ser transformador da sociedade, por contribuir para mudar pensamentos e atitudes.

PERFIL DOS ENTREVISTADOS: Alunos concluintes do curso de letras da UEPB – Campus III – Guarabira-PB – AC14

1. Por que você escolheu fazer Letras e quais são as suas perspectivas profissionais em relação ao curso?

Acreditava que teria uma melhor orientação gramatical, que aprenderia tudo o que fosse possível e que ainda não tinha aprendido. No entanto, vimos que a gramática ensinada nas escolas tem muitas falhas e reaprendemos de outro modo. Me identifico mais com literatura e gostaria de trabalhar nessa área, em especial.

2. O que foi positivo, para você, no curso que ora está concluindo?

O conhecimento que adquiri no que diz respeito a nossa língua, através dos diálogos que tivemos em sala, abrindo assim uma janela de horizonte amplo e uma nova forma de enxergar a prática pedagógica.

3. O que foi negativo, para você, no curso que ora está concluindo?

A falta de compromisso de alguns professores, que quando não faltavam às aulas, nos passavam a impressão de que não estavam nem aí para o curso e empurrava com a barriga.

4. Faça um breve comentário sobre os conteúdos dados nas disciplinas oferecidas pelo curso de Letras abaixo relacionadas, apontando, também, que contribuição podem dar para sua atuação em sala de aula:

a) disciplinas básicas (Português I, II, III e IV; Linguística; Teoria Literária; e Literaturas de Língua Portuguesa I e II)

Os conteúdos trabalhados nessas disciplinas nos trouxeram grandes conhecimentos que, com certeza, nos ajudarão em sala de aula, embora os conteúdos vistos em português não serão trabalhados em nossas salas, porque, infelizmente, temos que ensinar os conteúdos que aprendemos que aqui vimos que não era correto.

b) disciplinas didático-pedagógicas (Prática Pedagógica I, II, III e IV)

As disciplinas didático-pedagógicas foram bem trabalhadas nesse curso, embora a teoria seja superior à prática.

c) disciplinas complementares (Metodologia Científica e Prática de Pesquisa)

Metodologia científica deixou a desejar. A disciplina prática de pesquisa foi uma das melhores em todo o curso e será de grande ajuda na prática em sala de aula.

5. Que orientações sobre a prática de ensino você recebeu nas disciplinas Prática Pedagógica I, II, III e IV para o Ensino de Língua Portuguesa?

Que o ensino de Língua Portuguesa deve ser trabalhado de maneira que a gramática não seja trabalhada isoladamente, que os textos sejam constantes nas aulas e a leitura de livros seja um hábito entre os alunos. O professor deve ser um facilitador do conhecimento e não um carrasco da gramática.

6. Há pontos conflitantes, ou seja, a teoria dada no curso como um todo reflete a orientação dada nas disciplinas de prática pedagógica? Justifique sua resposta.

Sim, as disciplinas foram interligadas, mas a prática da sala de aula não permite tanta teoria. O conhecimento é transmitido ao professor que somos nós, mas na hora de estar em sala de aula aquele conhecimento não pode ser repassado para o aluno da mesma maneira.

7. Você se sente seguro para atuar como professor de Língua Portuguesa? Se sim, em que sentido? Se não, quais as suas limitações? Justifique sua resposta.

Não, tenho dificuldade em ensinar as regras gramaticais que são exigidas nas escolas estão nos livros didáticos, porque é extremamente chato tratar a língua portuguesa como um conjunto de regras.

PERFIL DOS ENTREVISTADOS: Alunos concluintes do curso de letras da UEPB – Campus III – Guarabira-PB – AC15

1. Por que você escolheu fazer Letras e quais são as suas perspectivas profissionais em relação ao curso?

A minha escolha foi muito por querer descobrir os “bastidores” de nossa língua. Outro motivo foi o gosto pela leitura aliado ao descobrimento dos significados das palavras. O curso poderá abrir portas, as pessoas têm em mente que o aluno se preparou melhor e os conhecimentos adquiridos ajudam em outras áreas profissionais.

2. O que foi positivo, para você, no curso que ora está concluindo?

Descobrir que o curso de Letras não era tão simples e que os conteúdos fugiam muitas vezes ao que imaginava. Por exemplo: pensei que fosse aprender regrinhas básicas de português. Outra positividade foi aprimorar o gosto pela leitura e admitir que nossa língua é bastante complicada, mas prazerosa poeticamente.

3. O que foi negativo, para você, no curso que ora está concluindo?

Saber que não saio um professor “formado”, e sim mais um peregrino da língua, a descobrir diferenças enormes entre os iguais. O mundo escolar é assustador e na prática a teoria é outra que precisa ser adaptada.

4. Faça um breve comentário sobre os conteúdos dados nas disciplinas oferecidas pelo curso de Letras abaixo relacionadas, apontando, também, que contribuição podem dar para sua atuação em sala de aula:

a) disciplinas básicas (Português I, II, III e IV; Linguística; Teoria Literária; e Literaturas de Língua Portuguesa I e II)

O Português I, II, III e IV é tido o que um futuro professor não imaginava estudar, trabalhar e pesquisar. Nada bate com aquilo que aprendemos em sala de aula no ensino fundamental e médio. A teoria literária é mais atraente, desperta curiosidade em conhecer os gêneros literários de que a se utilizou para expressar seus sentimentos, desejos, paixões e desesperos. A literatura é o prazer da leitura e a descoberta de autores impressionantes.

b) disciplinas didático-pedagógicas (Prática Pedagógica I, II, III e IV)

O exercício de futuro professor é muito estressante, encarar e experimentar o dia a dia dentro de uma sala de aula, conhecer o ambiente com o qual você vai se deparar, com os mais variados pensamentos e comportamentos. Mas, de fato, é muito útil e desafiador.

c) disciplinas complementares (Metodologia Científica e Prática de Pesquisa)

Os métodos científicos são mais ligados a uma estrutura preestabelecida, sem grandes atropelos e o próprio estímulo a buscas, à explicação e como fazê-lo. Elaborar uma pesquisa envolve mais que atenção, exige vontade.

5. Que orientações sobre a prática de ensino você recebeu nas disciplinas Prática Pedagógica I, II, III e IV para o Ensino de Língua Portuguesa?

O ensino hoje é totalmente diferente de tempos atrás. O professor não é mais o sabe tudo, o dono da verdade, e sim alguém que adquire conhecimentos numa interação não só em sala de aula, mas também conhecendo um pouco da vida externa dos que frequentam o recanto institucional.

6. Há pontos conflitantes, ou seja, a teoria dada no curso como um todo reflete a orientação dada nas disciplinas de prática pedagógica? Justifique sua resposta.

Existem sim. Passa-se todo o conteúdo de forma bem didática, mas a pedagogia que é ministrada é totalmente diferente. Pesquisa-se, resenha-se, atua-se em seminários, mas o imponderável surge sempre no contato professor/aluno.

7. Você se sente seguro para atuar como professor de Língua Portuguesa? Se sim, em que sentido? Se não, quais as suas limitações? Justifique sua resposta.

Tenho plena convicção de que estou preparado. Tenho a alegria, o prazer de lidar com pessoas que dependerão de mim, de certa forma, na obtenção de conhecimentos. É imensamente bom descobrir o segredo da língua, da origem das palavras, seus choques regionais. A sonoridade da nossa língua fascina. Se meus futuros alunos soubessem, e saberão, o quanto estou querendo passar-lhes das novidades que o curso de Letras me ofereceu, eles gritariam por mim em suas salas de aula.

ANEXO D – Entrevistas – alunos egressos em sala de aula

PESQUISA “UNIVERSIDADE E ESCOLA: DIÁLOGO POSSÍVEL A PARTIR DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA”

PERFIL: EX-ALUNO DO CURSO DE LETRAS, ATUANDO EM SALA DE AULA – AE1

DATA DO INÍCIO DO CURSO: 2000.2 - **TÉRMINO:** 2004.2

1. Resuma sua atividade profissional atual (onde ensina, em que séries, carga horária, matéria, etc.)

Leciono as disciplinas produção de texto e literatura brasileira no colégio Santo Antonio – GEO em Guarabira e Solânea, em turmas de 6º ano até turmas do 2º ano do Ensino Médio. Atuo na área desde 2004, quando conclui o curso de Letras da UEPB, campus III.

2. Por que você escolheu fazer o Curso de Letras?

Influência da família que já atuam na área de ensino;
Acreditar que poderia ampliar meu conhecimento na área de língua portuguesa;
Proximidade do Campus Universitário da cidade em que resido.

3. O que foi positivo, para você, no Curso de Letras? Justifique.

O empenho de alguns professores em preparar o aluno para o mercado de trabalho, apesar das dificuldades encontradas nas disciplinas, no campus e na educação em geral.
Uma visão mais geral do ensino de língua portuguesa.

4. O que foi negativo, para você, no Curso de Letras? Justifique.

A falta de uma disciplina que aprofundasse o estudo sobre a gramática. Não se enfatiza o estudo do conteúdo gramatical e por essa razão os alunos se sentem inseguros para trabalhar o ensino de gramática nas escolas.

5. Como o curso de Letras, em seu ponto de vista, contribui para o ensino de Língua Portuguesa?

Ele fornece uma boa parte dos instrumentos básicos para o ensino de língua portuguesa, ou seja, a parte didática do ensino – metodologia de ensino, técnicas, conhecimentos gerais e conhecimentos específicos como os conteúdos de língua portuguesa – lingüística, leitura, produção de textos, literaturas.

6. Que orientações práticas você recebeu na disciplina de Prática Pedagógica para o Ensino de Língua Portuguesa? Você segue essas orientações no dia a dia do seu trabalho? Justifique sua resposta.

Fui orientada a não transformar o ensino de gramática em ensino de língua portuguesa, a utilizar os textos como elemento principal da aula de português, a dinamizar as aulas, a selecionar os conteúdos mais importantes, a avaliar o mais que pudesse os alunos, a não utilizar o livro didático como um fim... Eu tento realizar estas orientações, mas nem sempre é possível, pois trabalho em uma escola particular, e se cobra um ensino tradicional de língua.

7. Há pontos conflitantes, ou seja, a teoria dada no curso como um todo reflete a orientação dada na disciplina Prática Pedagógica, no que tange ao ensino de língua portuguesa? Justifique sua resposta.

Há sim, as recomendações embora importantes, muitas vezes esbarram nas mais variadas situações de sala de aula, em que cada professor deve buscar seu caminho para desenvolver as aulas, de acordo com o que ele pensa, de acordo com as recomendações da universidade, de acordo com as exigências das escolas.

8. Você se sente seguro para atuar como professor de Língua Portuguesa? Se sim, em que sentido? Se não, quais as suas limitações? Justifique sua resposta.

No início havia um pouco de insegurança, mas hoje, na minha área eu não me sinto mais insegura, trabalho com literatura e produção de texto. Evitei ensinar gramática, nas escolas particulares se ensina gramática, não tive segurança para ensinar esta disciplina, a universidade não me habilitou.

9. Que problemas você enfrenta em sala de aula que mais o afligem?

São muitos os problemas, falta de interesse dos alunos, cobrança de conteúdos desnecessários por parte da programação da escola, pouco tempo para o professor se dedicar a leitura e a outras atividades, e a indisciplina, o problema que mais me aflige.

10. Como resolvê-los? Você poderia apontar alguma solução?

Eles existem há tanto tempo, ninguém ainda conseguiu resolvê-los, eu acredito que só o professor não vai resolvê-los, os problemas passam por questões familiares, institucionais e outras. De nossa parte, paciência e força de vontade para continuar ensinando.

11. Há uma divisão do conteúdo de Língua Portuguesa em gramática, redação e literatura. É assim na sua escola? O que você acha dessa questão?

Como eu ensino em escola particular, onde esta prática é rotineira, eu já me acostumei com a idéia e participo ensinando redação e literatura. A divisão amplia as chances de emprego para os professores da área. Eu acho normal, apesar de ter aprendido na universidade que não deveríamos fragmentar o ensino de língua portuguesa.

12. Na escola em que você ensina, há um trabalho efetivo de intervenção e acompanhamento por parte da universidade que fica mais próxima, no que diz respeito às novas teorias?

Não tenho conhecimento de nenhum acompanhamento por parte da universidade em minha escola, no entanto, em época de eventos na UEPB, alguns professores como eu vão a universidade participar de minicursos, oficinas, palestras.

PERFIL: EX-ALUNO DO CURSO DE LETRAS, ATUANDO EM SALA DE AULA – AE2
DATA DO INÍCIO DO CURSO: 2005.1 -TÉRMINO: 2008.2

1. Resuma sua atividade profissional atual (onde ensina, em que séries, carga horária, matéria, etc.)

Ministro aulas de língua Portuguesa em um programa de alfabetização a cada 15 dias são feitos os encontros de formação continuada com carga horária de 8 horas mensais.

2. Por que você escolheu fazer o Curso de Letras?

Pela afinidade que eu tinha com a disciplina de Língua Português e pelo que acredito que ela representa na nossa sociedade.

3. O que foi positivo, para você, no Curso de Letras? Justifique.

Aprender que existem várias possibilidades de estudar a língua, aprimorar o discurso e a redação, participar de eventos (congressos, seminários, etc.) e realizar pesquisas científicas.

4. O que foi negativo, para você, no Curso de Letras? Justifique.

Saber que todo aquele universo está muito aquém da realidade que é cobrada pelo sistema de ensino ainda tradicionalista. Algumas disciplinas que as considero fundamentais possuem curta duração e outras estão sendo retiradas do currículo, como é o caso das disciplinas voltadas para a língua (latim, filologia, lingüística).

5. Como o curso de Letras, em seu ponto de vista, contribui para o ensino de Língua Portuguesa?

A partir do momento que desmistifica muitos discursos preconceituosos e lança uma base científica. Incentiva o aluno a ser um professor/pesquisador.

6. Que orientações práticas você recebeu na disciplina de Prática Pedagógica para o Ensino de Língua Portuguesa? Você segue essas orientações no dia a dia do seu trabalho? Justifique sua resposta.

Eu sigo a orientação de não partir do conteúdo para o conteúdo, mas de um contexto e de preferência o da realidade dos alunos.

7. Há pontos conflitantes, ou seja, a teoria dada no curso como um todo reflete a orientação dada na disciplina Prática Pedagógica, no que tange ao ensino de língua portuguesa? Justifique sua resposta.

Reflete algumas. Não há pontos conflitantes, mas nem todas as questões podem ser tocadas, pois são áreas afins.

8. Você se sente seguro para atuar como professor de Língua Portuguesa? Se sim, em que sentido? Se não, quais as suas limitações? Justifique sua resposta.

Sim, pois desde o início do curso busquei exercer e me aperfeiçoar. Sempre busquei muito a prática.

9. Que problemas você enfrenta em sala de aula que mais o afligem?

A desvalorização (profissional, pessoal) que o professor vem enfrentando atualmente e a falta de ética por parte dos profissionais.

10. Como resolvê-los? Você poderia apontar alguma solução?

Olhar um pouco o lado do professor, às vezes, também é bom. Estabelecer uma ética em que esta não seja mais uma área em que todo mundo está apto a interferir e que uns respeitem a forma de trabalho do outro dentro de suas limitações. Trabalhar mais suas auto-estimas e reduzir a desigualdade existente entre a nossa profissão e outras, as quais possuem o mesmo mérito.

11. Há uma divisão do conteúdo de Língua Portuguesa em gramática, redação e literatura. É assim na sua escola? O que você acha dessa questão?

Sim, mas acho que essa realidade já está mudando um pouco.

12. Na escola em que você ensina, há um trabalho efetivo de intervenção e acompanhamento por parte da universidade que fica mais próxima, no que diz respeito às novas teorias?

Sim, há um trabalho de acompanhamento, mas não tão efetivo.

PERFIL: EX-ALUNO DO CURSO DE LETRAS, ATUANDO EM SALA DE AULA – AE3
DATA DO INÍCIO DO CURSO: Julho/2002 - TÉRMINO: Julho/2006

1. Resuma sua atividade profissional atual (onde ensina, em que séries, carga horária, matéria, etc.)

Atualmente, leciono em três escolas públicas: duas municipais e uma estadual, em uma delas ensino o 2º ano do fundamental I e nas outras duas ensino Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano, com uma carga horária total de 60 h semanais.

2. Por que você escolheu fazer o Curso de Letras?

Escolhi o curso de Letras porque sempre gostei dessa área, trabalhar com a Língua é algo que me encanta. Leitura, gramática e produção de texto foram minhas práticas preferidas no decorrer dos meus estudos e terminando o ensino médio tive a vontade de aprofundar os conhecimentos que possuía para me tornar uma boa profissional na área e vi no curso de Letras a oportunidade de desenvolver conhecimentos acerca do funcionamento e uso da Língua e as competências necessárias para desenvolver as práticas em Língua portuguesa de forma eficiente.

3. O que foi positivo, para você, no Curso de Letras? Justifique.

Todo o aprendizado adquirido, as experiências compartilhadas e “alguns grandes mestres” que tive no decorrer do curso, que me fizeram crescer profissionalmente, porém percebo que poderia ter sido melhor e devido a alguns fatores ficou a desejar.

4. O que foi negativo, para você, no Curso de Letras? Justifique.

Houve pontos negativos como: falta de professor, o fato de alguns professores não exigirem de acordo com a importância do curso, um laboratório para aulas práticas, um ensino pouco dinâmico, falta de utilização das tecnologias de informação e comunicação, disciplinas que trabalhassem a teoria mostrando a prática nos tornando mais aptos a exercer a profissão de docente, mais pesquisas e atividades práticas, ou seja, estender o curso para fora do campus, falta de incentivo por parte dos professores para a produção acadêmica e participação em eventos, entre outros. Infelizmente os fatores negativos acabam interferindo na nossa formação e nos limitando diante de um trabalho mais amplo e apesar do curso ter seus aspectos positivos ainda são muitos os negativos a serem superados.

5. Como o curso de Letras, em seu ponto de vista, contribui para o ensino de Língua Portuguesa?

Contribui no entendimento do funcionamento da Língua, pois passamos a estudá-la de forma mais detalhada e também no que diz respeito às práticas a serem desenvolvidas em sala de aula e a termos uma visão mais ampla da Língua e de como deve ser tratada por um docente e trabalhada em sala de aula, embora que como algumas lacunas. Assim, todo o conjunto de disciplinas traz conhecimentos que um professor de Língua Portuguesa deve ter para lidar com o ensino da Língua.

6. Que orientações práticas você recebeu na disciplina de Prática Pedagógica para o Ensino de Língua Portuguesa? Você segue essas orientações no dia a dia do seu trabalho? Justifique sua resposta.

Na realidade, mesmo na disciplina Prática Pedagógica, o que mais tivemos foi o embasamento teórico, as orientações práticas foram pinceladas de forma superficial deixando uma lacuna na nossa formação para a docência, uma vez que o ideal seria a teoria vinculada à prática, que nos fosse ofertado um ensino voltado para a prática, mostrando como trabalhar a teoria na prática da sala de aula, sugestões de desenvolvimento de projetos, preparação de material didático entre outros. O ponto mais positivo da disciplina foi o desenvolvimento do estágio supervisionado que nos permitiu vivenciar a prática, preparando e ministrando aulas, pois, precisamos da competência teórica, mas também da competência prática para que possamos ensinar de modo eficiente.

7. Há pontos conflitantes, ou seja, a teoria dada no curso como um todo reflete a orientação dada na disciplina Prática Pedagógica, no que tange ao ensino de língua portuguesa? Justifique sua resposta.

Os “componentes curriculares” do curso deveriam garantir a qualidade do ensino e da formação do profissional a ser entregue a sociedade. No entanto, percebemos o predomínio de currículos organizados de forma tradicional, em torno de disciplinas que não discutem a prática pedagógica e os avanços da área, muitas vezes, não há coerência entre os objetivos e a formação ofertada, ou seja, são nos passadas teorias que não dialogam com a prática. A teoria apresentada no curso não está diretamente ligada ao que nos foi transmitido na disciplina prática pedagógica, pois, ainda está muito alicerçada no modelo tradicional de transmissão de conhecimentos, sem utilização de tecnologias de informação e comunicação, sem articulação com projetos de educação continuada, sem orientação e acompanhamento sistemáticos que possam nos garantir uma formação profissional de melhor qualidade.

8. Você se sente seguro para atuar como professor de Língua Portuguesa? Se sim, em que sentido? Se não, quais as suas limitações? Justifique sua resposta.

Não totalmente, pois ainda sinto dificuldades em trabalhar desvinculado do tradicional e incorporar atividades mais dinâmicas a minha prática. Muitas vezes, sabemos o que fazer, porém, o Como fazer, não se efetiva por conta de fatores diversos entre eles por conta de uma formação deficitária em alguns aspectos, sobretudo ao que concerne a trabalhar o ensino de Língua de forma diferenciada.

9. Que problemas você enfrenta em sala de aula que mais o afligem?

O problema que mais me aflige é trabalhar de forma competente o texto, a gramática e produção textual como práticas interligadas, apesar de tentar desenvolver um trabalho articulado sinto que sou muito limitada e como a Língua portuguesa é complexa, fazer os alunos entender seu funcionamento e torná-los leitores eficientes também são pontos que me afligem e que me fazem pensar na importância de uma boa formação no curso de Letras como um todo.

10. Como resolvê-los? Você poderia apontar alguma solução?

Acredito que com a experiência melhorarei minha prática, mas é essencial participar de cursos de formação e de pós graduação que possa sanar algumas deficiências que ficaram no decorrer da graduação, buscar uma formação teórico-prática e o auxílio de estudiosos da área, com certeza me ajudará a melhorar meu desempenho profissional.

11. Há uma divisão do conteúdo de Língua Portuguesa em gramática, redação e literatura. É assim na sua escola? O que você acha dessa questão?

Com relação a esse aspecto há flexibilidade, ou seja, os docentes são autônomos para escolher a forma de trabalhar sua disciplina. No entanto, alguns professores preferem trabalhar a gramática, produção textual e literatura como áreas separadas (principalmente os que não tem formação em Letras), mas, prefiro trabalhá-las interligadas tendo sempre como base o texto e a partir dele estudar a Língua como um todo o que, muitas vezes é difícil.

12. Na escola em que você ensina, há um trabalho efetivo de intervenção e acompanhamento por parte da universidade que fica mais próxima, no que diz respeito às novas teorias?

Não. Em um dos municípios em que leciono existe um Campus Universitário, mas não há nenhum tipo de parceria ou qualquer trabalho conjunto com as escolas (docentes), somente quando há cursos de formação promovidos pelo município alguns professores da universidade participam ministrando palestras e oficinas.

**PERFIL: EX-ALUNO DO CURSO DE LETRAS, ATUANDO EM SALA DE AULA – AE4
DATA DO INÍCIO DO CURSO: 11/08/2003 - TÉRMINO: 25/07/2008**

1. Resuma sua atividade profissional atual (onde ensina, em que séries, carga horária, matéria, etc.)

Atualmente leciono em uma escola de ensino fundamental, a qual possui ensino de 1º ao 9º ano, situada na zona rural do Município de Bananeiras. Estou com a disciplina de Língua Portuguesa, com uma carga horária de 25hs semanais. Sou facilitadora do 6º ao 8º ano desta escola, no turno da manhã. Atividade essa que exerço com muito orgulho, pois além de gostar do que faço, sei que nossa escola não deixa tanto a desejar à outras, mesmo apresentando uma realidade rural que difere das demais escolas presentes em nosso município.

2. Por que você escolheu fazer o Curso de Letras?

Sempre gostei muito de português. Com isso quando vi que perto de minha cidade havia um curso que estudava a Língua Portuguesa optei por fazê-lo. Além do mais esse curso me possibilitava a concretização de sonhos, profissionais e pessoais.

3. O que foi positivo, para você, no Curso de Letras? Justifique.

No curso de letras, pude aprender meios para poder desenvolver uma aula dinâmica, envolvente, empolgante, coisa que na minha época de estudante nunca existiu. Além de importantes e sábios conhecimentos didáticos – pedagógicos que me são úteis no decorrer de minha atividade profissional.

4. O que foi negativo, para você, no Curso de Letras? Justifique.

A questão gramatical, de onde esperava mais.

5. Como o curso de Letras, em seu ponto de vista, contribui para o ensino de Língua Portuguesa?

Contribui no que diz respeito ao estudo da lingüística e da fonética. Pois nos faz vê-las e estudá-las, para podermos assim conhecer e saber lidar com os percalços do ensino da disciplina em questão.

6 . Que orientações práticas você recebeu na disciplina de Prática Pedagógica para o Ensino de Língua Portuguesa? Você segue essas orientações no dia a dia do seu trabalho? Justifique sua resposta.

Questões éticas, manejo de sala de aula, didática, postura do professor, a importância do planejamento, entre outros. Hoje ao estar em sala de aula vi o quanto essas orientações são valiosas, pois foi através delas que entendi o que é ser verdadeiramente um professor – educador e que para ser um bom professor - educador é necessário ter “certa postura” e ser relativamente coerente com o discurso educativo.

7. Há pontos conflitantes, ou seja, a teoria dada no curso como um todo reflete a orientação dada na disciplina Prática Pedagógica, no que tange ao ensino de língua portuguesa? Justifique sua resposta.

Didaticamente falando sim. Percebi esse ponto em comum, e nesse aspecto todos trabalham na mesma sintonia.

8. Você se sente seguro para atuar como professor de Língua Portuguesa? Se sim, em que sentido? Se não, quais as suas limitações? Justifique sua resposta.

Apesar da universidade não ter me preparado, como deveria (gramaticalmente falando), me sinto sim. Lamento muito porque a universidade deixou muito a desejar nesse aspecto. Se hoje desenvolvo “bem” minhas atividades quanto à parte de conteúdo programático, não foi porque passei pela universidade e sim porque sempre fui uma boa aluna em português no ensino médio. Contudo, posso afirmar que infelizmente saí da universidade basicamente com os conhecimentos gramaticais que já possuía, antes de adentrá-la.

9. Que problemas você enfrenta em sala de aula que mais o afligem?

Desinteresse dos alunos e a ausência da família na escola e, até mesmo em alguns casos, na educação dos mesmos dentro de casa.

10. Como resolvê-los? Você poderia apontar alguma solução?

Desenvolver uma conscientização perante os alunos e os pais, sobre a importância da educação e que ela acima de tudo abrange a formação do cidadão como um todo. Daí a importância da parceria escola - família.

11. Há uma divisão do conteúdo de Língua Portuguesa em gramática, redação e literatura. É assim na sua escola? O que você acha dessa questão?

Existe sim uma divisão, mas esta é feita da seguinte forma: gramática, ortografia e produção textual. Esta divisão é de extrema importância, visto que, permeia os diversos campos da língua portuguesa, proporcionando aos alunos o conhecimento diversificado em sua língua materna.

12. Na escola em que você ensina, há um trabalho efetivo de intervenção e acompanhamento por parte da universidade que fica mais próxima, no que diz respeito às novas teorias?

Não. As universidades dessa região deixam muito a desejar nesse aspecto e olhe que minha cidade é sede de uma universidade federal oferecendo um curso de pedagogia. Inclusive ela também é bem próxima da universidade estadual. Mas infelizmente nada, nenhum acompanhamento é feito.

ANEXO E – Entrevistas – alunos egressos sem sala de aula

PESQUISA “UNIVERSIDADE E ESCOLA: DIÁLOGO POSSÍVEL A PARTIR DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA”

PERFIL: EX-ALUNO QUE NÃO ESTÁ EM SALA DE AULA – AE-S/S1

DATA DO INÍCIO DA GRADUAÇÃO: 2002 -TÉRMINO: 2007

1. Por que você escolheu fazer o Curso de Letras?

O motivo escolhido para fazer o Curso de Letras foi que a Língua Portuguesa sempre me interessou, desde o ensino fundamental, sendo uma das disciplinas em que eu mais me empenhava e sentia prazer em realizar as atividades em sala de aula. Sendo assim, pensava em fazer outros cursos na área de humanas, mas ela era a que eu mais me identificava.

2. O que foi positivo, para você, no Curso de Letras? Justifique.

Dentre vários pontos positivos no Curso de Letras o mais importante foi ter aprendido como pensar a Língua Portuguesa de forma crítica, para assim, poder compreender melhor a formação das palavras e frases.

3. O que foi negativo, para você, no Curso de Letras? Justifique.

O aspecto mais negativo no Curso de Letras foi o distanciamento entre os assuntos da maioria das disciplinas estudadas e os assuntos que precisaríamos repassar para os alunos em sala de aula. O que não ocorria em outros Cursos na área de Humanas. Inclusive, está era uma opinião da maioria dos acadêmicos da área em questão.

4. Que orientações práticas você recebeu na disciplina de Prática Pedagógica para o Ensino de Língua Portuguesa, principalmente em relação à leitura e à escrita?

As orientações recebidas na disciplina de Prática Pedagógica para o Ensino de Língua Portuguesa foi o de usar métodos para tornar a língua simples e clara. Para isto, os assuntos expostos pelo professor aos alunos precisariam também fazer parte da realidade em que os mesmos estariam inseridos.

5. Há pontos conflitantes, ou seja, a teoria dada no curso como um todo reflete a orientação dada na disciplina Prática Pedagógica, no que tange ao ensino de leitura e produção de textos? Justifique sua resposta.

Não. As orientações dadas na disciplina Prática Pedagógica, possibilita-nos utilizar os textos de forma objetiva, compreensível e coerente com os alunos.

6. Você se sente seguro para atuar como professor de Língua Portuguesa? Se sim, em que sentido? Se não, quais as suas limitações? Justifique sua resposta.

Sim. Hoje me sinto segura para atuar como professora de Língua Portuguesa, devido à outras experiências que tive. Porém, quando concluí o Curso de Letras não me sentia desta forma, pois não aprendi na universidade todos os assuntos necessários para transmitir em sala de aula.

7. Por que você não está em sala de aula? Pretende atuar ainda?

O motivo para não está em sala de aula a princípio foi à insegurança de atuar como professora. Com o tempo, surgiram outras oportunidades em áreas afins. Mas, a possibilidade de atuar ainda faz parte de meus objetivos.

8. Que conselhos você daria a quem deseja fazer Letras?

Os conselhos que daria a quem pretende fazer Letras é que primeiro deve se identificar e gostar do Curso e da Língua Portuguesa e/ou Estrangeira; segundo, que este deve consultar a ementa e o plano de ensino das disciplinas a serem estudadas.

9. Você acha que a universidade, de um modo geral, cumpre o papel que lhe cabe? Justifique sua resposta.

De um modo geral a universidade cumpre o seu papel, transmitindo principalmente uma visão crítica dos conteúdos e da sociedade.

PERFIL: EX-ALUNO QUE NÃO ESTÁ EM SALA DE AULA – AE-S/S2

DATA DO INÍCIO DA GRADUAÇÃO 2º Semestre de 2004 - **TÉRMINO:** 2º semestre de 2008

1. Por que você escolheu fazer o Curso de Letras?

Na verdade, escolhi o curso de Letras porque dentre os cursos oferecidos na minha cidade pela UEPB (Universidade Estadual da Paraíba) era o que eu mais me identificava, já que, gosto de prestar concursos públicos e tinha a visão que ao término do curso sairia um mestre em gramática, porém durante a graduação pude observar que aquilo que eu pensava não era o mais importante e que o curso oferecia muito mais.

2. O que foi positivo, para você, no Curso de Letras? Justifique.

Foi poder enxergar outras formas de ensino da língua portuguesa, pois o que eu tinha em mente sobre ensinar português era restrito apenas ao método tradicional.

3. O que foi negativo, para você, no Curso de Letras? Justifique.

A falta de compromisso de alguns alunos e de incentivo por parte do Departamento em relação à participação dos alunos em estágios e seminários realizados fora da Universidade.

4. Que orientações práticas você recebeu na disciplina de Prática Pedagógica para o Ensino de Língua Portuguesa, principalmente em relação à leitura e à escrita?

A principal orientação foi trabalhar a gramática sempre contextualizada, fugindo daqueles métodos tradicionais que só levam os alunos a decorar regras, fazendo com que eles odeiem a disciplina e não conheçam o verdadeiro sentido da língua portuguesa que é despertar o prazer pela leitura e a escrita.

5. Há pontos conflitantes, ou seja, a teoria dada no curso como um todo reflete a orientação dada na disciplina Prática Pedagógica, no que tange ao ensino de leitura e produção de textos? Justifique sua resposta.

Vou começar dizendo: que a disciplina Prática Pedagógica é de fundamental importância e ocupa papel de destaque dentro do curso de Letras, ela mostra como nós alunos devemos nos comportar perante uma sala de aula, de que formas os conteúdos devem ser explorados, ao contrário de algumas disciplinas que só servem para completar a grade curricular não acrescentando em nada para o aprendizado dos discentes, portanto quando se fala em pontos

conflitantes existem sim e não são poucos devendo haver uma reflexão por parte dos responsáveis quanto à referida questão.

6. Você se sente seguro para atuar como professor de Língua Portuguesa? Se sim, em que sentido? Se não, quais as suas limitações? Justifique sua resposta.

Sim, porém não pretendo atuar, pois o professor em nosso país infelizmente não é valorizado como deveria, os salários são baixíssimos e não motivo a lecionar, mas quando se fala em que sentido, estou apto à enfrentar uma sala de aula sem maiores problemas, sinto-me com bastante confiança e domínio dos conteúdos para repassar aos alunos da melhor forma possível.

7. Por que você não está em sala de aula? Pretende atuar ainda?

Como falei na resposta anterior, infelizmente os salários pagos aos professores são baixos, fazendo com que os recém formados procurem outras formas de ganhar a vida, porém penso sim no futuro lecionar, mas só quando estiver estabilizado na minha financeira.

8. Que conselhos você daria a quem deseja fazer Letras?

Que se for pra fazer, faça de verdade e se entregue ao curso, pois é uma excelente graduação, ela possibilita aos alunos ter uma visão de mundo bastante responsável, respeitando as diferenças entre as pessoas, mas alertando para as possíveis discriminações e desvalorizações em relação à profissão.

9. Você acha que a universidade, de um modo geral, cumpre o papel que lhe cabe? Justifique sua resposta.

O próprio nome Universidade já diz tudo, é um universo de informações que devem ser absorvidos pelo aluno e debatidas em sala. Fazer valer o verdadeiro objetivo da Universidade depende não só dos nossos mestres, mas de cada um que se compromete com a educação, portanto sem esforço o objetivo não será alcançado.

PERFIL: EX-ALUNO QUE NÃO ESTÁ EM SALA DE AULA – AE-S/S3

DATA DO INÍCIO DA GRADUAÇÃO: 02/08/2004 - TÉRMINO: 10/07/2008

1. Por que você escolheu fazer o Curso de Letras?

Acho que a escolha do curso se deu quando ainda estudava o ginásio (atualmente 2ª fase do ensino fundamental), pois sempre me interessei mais na disciplina de Língua Portuguesa. A minha 1ª experiência de vestibular, não tive dúvidas foi Letras no ano de 92, passei e só cursei o 1º período, pois como também tinha passado pra Ciências Contábeis em J.Pessoa, a família me aconselhou, pois teria mais futuro profissional, mas não me identifiquei com o curso e estudei até o 4º período. Depois cursei Pedagogia, comecei a trabalhar em escolas, passei no concurso municipal de GBA pra professora polivalente, e busquei me habilitar em Língua Portuguesa, mais uma vez fiz o vestibular pra Letras, passei e quando foi para estudar estava já com 8 meses de gravidez em 2004, mas não desisti, tive bebê, voltei a estudar , tive mais uma gravidez em 2006, mas não deixei de concluir o curso de Letras que eu tanto queria.

2. O que foi positivo, para você, no Curso de Letras? Justifique.

Como já sou professora, sempre busquei muito as práticas inovadoras de alguns professores. As Semanas de Humanidades, sempre com oficinas interessantes e as Amostras Literárias foram muito produtivas para mim.

3. O que foi negativo, para você, no Curso de Letras? Justifique.

A metodologia ultrapassada de alguns professores nos 2 primeiros anos de curso e a falta de professores por disciplina durante o período, fez com que a gente atrasasse outras disciplinas.

4. Que orientações práticas você recebeu na disciplina de Prática Pedagógica para o Ensino de Língua Portuguesa, principalmente em relação à leitura e à escrita?

Que devemos ser exemplo de leitores na sala de aula para nossos alunos. É importantíssimo ter o hábito de começar a aula fazendo a leitura de qualquer tipo de texto, pois desperta nos alunos que eles busquem leituras interessantes e possam compartilhar com os colegas, sem cobrar nada por isso, apenas o prazer de ler e aprender coisas novas e interessantes.

5. Há pontos conflitantes, ou seja, a teoria dada no curso como um todo reflete a orientação dada na disciplina Prática Pedagógica, no que tange ao ensino de leitura e produção de textos? Justifique sua resposta.

Acredito que nenhuma Universidade forma leitores, pois esses hábitos, na maioria das vezes, são adquiridos na fase inicial de nossas vidas de estudantes e também com o exemplo que temos em casa ou com alguém próximo, um amigo, etc. Mas acho que alguns de nossos professores não despertam o hábito da leitura em seus alunos, porque não o são, dificultando toda a prática do futuro professor.

6. Você se sente seguro para atuar como professor de Língua Portuguesa? Se sim, em que sentido? Se não, quais as suas limitações? Justifique sua resposta.

Sim. Mas sei que muitos dos livros didáticos ou (cadernões) que encontramos na escolas, principalmente particulares, cobram de maneira diferentes com que aprendemos a ensinar, daí a necessidade de ter segurança do que sabe e mostrar através do diálogo propostas concretas de ensino. A experiência de sala de aula nos faz também aprender muito, pois não saímos dominando tudo, mas temos a noção dos assuntos e onde podemos buscar um aprofundamento para quaisquer dúvidas.

7. Por que você não está em sala de aula? Pretende atuar ainda?

Tenho o curso de Pedagogia e fiz uma especialização em Supervisão Educacional, passei em concursos pra essa função e já atuo há 5 anos. O horário de supervisor é mais flexível, pois trabalho em cidades diferentes (Guarabira e Mari) mas sempre faço minhas maiores contribuições para os professores de Língua Portuguesa, pois é a disciplina que mais domino e me identifico.

8. Que conselhos você daria a quem deseja fazer Letras?

Que tenha dedicação nos estudos, pois você pode entrar no curso sem muita leitura, mas quando você sair e quiser lecionar vai precisar de muita leitura pra ser um bom professor de Língua Portuguesa, pois a cobrança é muito grande e aquele que absorveu os conhecimentos durante o curso vai se destacar dos que apenas frequentaram. Participar dos eventos organizados pelo curso e pela universidade.

9. Você acha que a universidade, de um modo geral, cumpre o papel que lhe cabe? Justifique sua resposta.

Não. Pois aqui em GBA, a integração da universidade (direção, coordenação e professores) com a sociedade é muito distante, quase não existe, não oferecem ações que venham ajudar a comunidade, com exceção o curso de Direito, que já vem fazendo uma prática diferenciada ultimamente. Em se tratando de práticas pedagógicas, a maior parte dos cursos oferecidos pela UEPB, formaram nossos professores das escolas públicas e particulares da cidade, e não

mantém nenhum vínculo com esses professores que precisam de inovações, valendo salientar que são esses professores que estão preparando os seus futuros alunos universitários. Acredito que curso de capacitação para esses professores seria uma grande contribuição da universidade enquanto instituição produtora de conhecimentos.

PERFIL: EX-ALUNO QUE NÃO ESTÁ EM SALA DE AULA – AE-S/S4

DATA DO INÍCIO DA GRADUAÇÃO: 2004 - TÉRMINO: 2008

1. Por que você escolheu fazer o Curso de Letras?

Primeiramente porque sempre gostei muito de Língua Portuguesa, além disso, o curso de Letras em si chamava muito minha atenção, sempre o considerei extremamente interessante e proveitoso.

2. O que foi positivo, para você, no Curso de Letras? Justifique.

A experiência adquirida. Ao longo dos quatro anos do curso, percebi que cresci muito, tanto no lado pessoal, o qual amadureci bastante, quanto no lado profissional, através de todo o conhecimento obtido.

3. O que foi negativo, para você, no Curso de Letras? Justifique.

Algumas disciplinas mal aproveitadas, que poderiam ter maior ou menos duração, além, é claro, de uma melhor transmissão. Alguns eventos referentes ao curso, que por um motivo ou outro não pude participar. E ainda, as observações e os estágios que poderiam ter tido uma duração maior.

4. Que orientações práticas você recebeu na disciplina de Prática Pedagógica para o Ensino de Língua Portuguesa, principalmente em relação à leitura e à escrita?

Avaliar o conhecimento sobre a leitura e a escrita antes e depois de inserida no cotidiano escolar; compreender o processo da leitura e da escrita; refletir acerca das metodologias utilizadas pelos profissionais que atuam na área; compreender por que muitas pessoas se frustram diante do ensino da leitura e da escrita.

5. Há pontos conflitantes, ou seja, a teoria dada no curso como um todo reflete a orientação dada na disciplina Prática Pedagógica, no que tange ao ensino de leitura e produção de textos? Justifique sua resposta.

Temos consciência de que a escola não forma leitores sozinha, mas sabemos que a instituição é fundamental para ajudar nessa formação, até porque é um ambiente propício. Um dos aspectos mais difíceis na arte de se alfabetizar alguém, seja criança, jovem ou adulto, é colocar em prática todos os subsídios teóricos que estudamos.

6. Você se sente seguro para atuar como professor de Língua Portuguesa? Se sim, em que sentido? Se não, quais as suas limitações? Justifique sua resposta.

Às vezes sim e às vezes não. O fato de nunca ter estado em uma sala de aula atuando como professora, exceto no Estágio Supervisionado, me deixam um pouco insegura e com medo de “errar”, mas, vendo por outro lado, me sinto segura por perceber que tudo tem a primeira vez e que só se aprende errando.

7. Por que você não está em sala de aula? Pretende atuar ainda?

Na verdade, por falta de oportunidades mesmo. Com certeza, pretendo passar para os meus “futuros alunos” um pouco do que eu aprendi na universidade.

8. Que conselhos você daria a quem deseja fazer Letras?

Que aproveitasse todas as oportunidades surgidas e se esforçasse ao máximo durante toda a jornada para que, ao fim dela, pudesse me orgulhar de todo o esforço ao perceber que tudo valeu a pena.

9. Você acha que a universidade, de um modo geral, cumpre o papel que lhe cabe? Justifique sua resposta.

Acho que sim. Acredito que só Deus é perfeito. Acredito ainda que a maioria das pessoas que compõe o quadro de funcionários de uma determinada instituição não está ali à toa, cada um tem a sua referida função e procura exercê-la à sua maneira, seja ela aceita pelos outros ou não.

PERFIL: EX-ALUNO QUE NÃO ESTÁ EM SALA DE AULA – AE-S/S5

DATA DO INÍCIO DA GRADUAÇÃO: 2004 -TÉRMINO: 2008

1. Por que você escolheu fazer o Curso de Letras?

Escolhi fazer o curso de Letras porque o objeto de estudo é a Linguagem (algo que me fascina). Sendo a linguagem um caminho para desenvolver habilidades de leitura, análise, interpretação e produção de textos, bem como estudar as teorias literárias e autores brasileiros e estrangeiros, aprendemos os sons da língua, sua história, sua gramática, seus usos em diversas situações e suas manifestações artísticas, entre outros aspectos. Estudo que o estudo da língua, a base do curso, é veículo primordial nas relações sociais e é o grande canal de comunicação entre os povos, que permite analisar, refletir e avaliar o contexto social em que estamos inseridos.

2. O que foi positivo, para você, no Curso de Letras? Justifique.

Em poucas palavras poderei dizer que o curso de letras foi positivo para mim, por que ele ofereceu elementos para a compreensão do processo de produção e apropriação do conhecimento, caracterizando as principais concepções, desde o essencialismo, passando para o racionalismo e o pensamento dialético até as correntes do pensamento complexo e incerto. Em síntese, posso afirmar que o curso de Letras objetiva formar profissionais competentes, capazes de refletir criticamente sobre temas e questões relativas aos estudos linguísticos e literários, e a compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. Posso ressaltar ainda mais um ponto positivo: ter tido o privilégio de ter sido aluna dos melhores professores da Universidade Estadual da Paraíba.

3. O que foi negativo, para você, no Curso de Letras? Justifique.

Algumas metodologias incoerentes aplicadas por parte de alguns professores e a escassez de minicursos e cursos de extensão na expectativa de adquirir maiores conhecimentos.

4. Que orientações práticas você recebeu na disciplina de Prática Pedagógica para o Ensino de Língua Portuguesa, principalmente em relação à leitura e à escrita?

As orientações recebidas na disciplina Prática Pedagógica em relação à leitura e à escrita foram várias, citarei algumas a título de exemplo: o estímulo à aprendizagem e leitura com prazer; reflexão sobre os princípios teóricos que embasam o ensino de língua e literatura; discussão e situações de aprendizagem trabalhadas na escola; priorização e formação do leitor e do produtor de textos no ensino fundamental e médio.

5. Há pontos conflitantes, ou seja, a teoria dada no curso como um todo reflete a orientação dada na disciplina Prática Pedagógica, no que tange ao ensino de leitura e produção de textos? Justifique sua resposta.

O processo educacional sempre foi alvo de constantes discussões e apontamentos que motivaram sua evolução em vários aspectos, principalmente no que tange à condução de metodologias de ensino por parte dos educadores e a valorização do contexto escolar formador para os alunos. Em relação às aulas de Prática Pedagógica III (ensino de leitura e produção de textos), não houve nenhum ponto conflitante, pois a professora aplicava métodos coerentes voltados para a investigação da recepção e produção de textos, que se aplicava diretamente à realidade e necessidade dos alunos.

6. Você se sente seguro para atuar como professor de Língua Portuguesa? Se sim, em que sentido? Se não, quais as suas limitações? Justifique sua resposta.

Sim, pois já atuo há alguns anos.

7. Por que você não está em sala de aula? Pretende atuar ainda?

No momento não estou em sala de aula ou por falta de oportunidades ou por falta de indicação (refiro-me aos colegas). Lecionei alguns anos em um colégio em João Pessoa, tive a oportunidade de lecionar em minha cidade (Guarabira), e ministrei um curso preparatório para o concurso da saúde (PB). E agora estou aguardando resposta de um secretário de educação de um município vizinho. Como se vê, não reneguei o curso de Letras, amo o que faço e espero alcançar meus objetivos na área que escolhi.

8. Que conselhos você daria a quem deseja fazer Letras?

Diria que o curso de Letras da UEPB propicia ao vestibulando que ingressa no curso superior a oportunidade de uma formação acadêmica que possibilita a habilitação em Língua Portuguesa, Literatura e Língua Estrangeira. O acadêmico desfruta de um corpo docente em sua maioria com mestres e doutores, altamente qualificado e capacitado, que se esmera no ensino, orientando e despertando nos alunos o senso crítico. Além disso, o curso ainda incentiva a qualificação e a atualização do seu corpo docente e discente, e, na área social, desenvolve e apóia programas e projetos direcionados à comunidade. O curso de Letras se sobressai aos demais na medida em que alcança aproveitamento em larga escala de todas as atividades propostas, capacitando ao final do curso o professor de Português, de Literatura e língua estrangeira com total aceitação e credibilidade no mercado de trabalho.

9. Você acha que a universidade, de um modo geral, cumpre o papel que lhe cabe? Justifique sua resposta.

O que é a universidade e qual é o seu papel no processo de formação humana? Segundo Houaiss, é uma instituição de ensino e pesquisa constituída por um conjunto de faculdades e escolas destinadas a promover a formação profissional e científica de pessoal de nível superior, e a realizar pesquisa teórica e prática nas principais áreas do saber humanístico, tecnológico e artístico e a divulgação de seus resultados à comunidade científica mais ampla. Portanto, em minha opinião, a universidade ainda não assumiu seu verdadeiro papel porque falta garantir espaços livres de convivência tanto para os estudantes quanto para professores e funcionários, capazes de promover a integração, a solidariedade e a criatividade, mediados pelas artes, pela cultura e pelos livros; continuar investindo em pesquisas que integrem o desenvolvimento científico-tecnológico e o humano, buscando priorizar a formação de indivíduos éticos, criativos, sensíveis e solidários, acreditar no potencial humano, investindo nas suas potencialidades, quer sejam científicas, culturais ou artísticas; superior os interesses comuns dos participantes da universidade, desejosos de um mundo mais solidário, mais harmonioso. Agindo dessa maneira, a universidade assumirá um papel primordial no processo de desenvolvimento humano.

