

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**SER PROFESSOR DE PORTUGUÊS: O QUE DIZEM OS DISCURSOS
REGULADORES, OS ALUNOS E OS PROFESSORES NO CONTEXTO DA
FORMAÇÃO INICIAL (UMINHO/PORTUGAL e UFRN/BRASIL)**

ANDRÉA JANE DA SILVA

NATAL
2010

ANDRÉA JANE DA SILVA

**SER PROFESSOR DE PORTUGUÊS: O QUE DIZEM OS DISCURSOS
REGULADORES, OS ALUNOS E OS PROFESSORES DA FORMAÇÃO
INICIAL (UMINHO/PORTUGAL e UFRN/BRASIL)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Bernadete Fernandes de Oliveira

NATAL
2010

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA
Divisão de Serviços Técnicos

Silva, Andréa Jane da.

Ser professor de português: o que dizem os discursos reguladores, os alunos e os professores no contexto da formação inicial (UMINHO/Portugal e UFRN/Brasil) – Natal, RN, 2011.

277 f. : Il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Bernadete Fernandes de Oliveira.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação - Tese. 2. Formação docente - Tese. 3. Língua portuguesa – Ensino - Tese. 4. Discurso - Tese. 5. Formação inicial - Tese. 6. Língua materna - Ensino - Tese. I. Oliveira, Maria Bernadete Fernandes de. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 377.8:811.34.3

ANDRÉA JANE DA SILVA

A tese intitulada “Ser professor de Português: o que dizem os discursos reguladores, os alunos e os professores no contexto da formação inicial (UMINHO/PORTUGAL e UFRN/BRASIL)” foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte para obtenção do grau de Doutora em Educação e aprovada em: 21/12/2010.

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra. Maria Bernadete Fernandes de Oliveira
(Orientadora)

Profa Dra. Maria Antônia Teixeira da Costa
(Examinadora Externa)

Araceli Sobreira Benevides
(Examinadora Externa)

Profa Dra. Maria da Penha Casado Alves
(Examinadora Interna)

Profa Dra. Tatiana Mabel Nobre Barbosa
(Examinadora Interna)

AGRADECIMENTOS

Todos que passaram pelo processo de construção de trabalhos acadêmicos, neste caso, tese de doutorado, sabem do difícil percurso a ser seguido. Há, porém, pessoas que, às vezes, sem uma tal pretensão, conseguem ser alento e impulso para seguirmos em frente. Por isso, apontamos aqui algumas delas.

Gostaria de agradecer, inicialmente, à Professora Doutora Maria Bernadete Fernandes de Oliveira, pela orientação terna e constante e pelo respeito que tem para com seus orientandos, permitindo-lhes se instaurarem como sujeitos do seu dizer. Não teve encontro de orientação do qual não saísse otimista e com vontade de fazer um bom trabalho.

Ao grupo de estudos do Círculo de Bakhtin, com quem apreciei banquetes cognitivos e palatares: João Palhano, Ailton, Penha, Renata, Marília, Bernadete, Zilmar, Janaína, Jefferson, Do Carmo, Rosinha e Araceli, meu muito obrigada por fazerem parte das vozes que constituem a construção do meu objeto e por serem aqueles que me fizeram querer ainda mais fazer pesquisa dentro de um compromisso ético – responsável e não indiferente.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, seus professores e técnicos, por buscarem sempre nos oferecer o seu melhor. Tenho orgulho de ter feito parte desse Programa.

À Professora Doutora Estela Campelo (Estelinha), pelas sugestões nos dois Seminários Doutorais e por fazer parte da minha vida acadêmica desde a graduação, representando exemplo de simplicidade, compromisso com o exercício docente e generosidade para com os principiantes.

À Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, pela liberação para capacitação durante três anos. Aos amigos da UERN em capacitação na UFRN, com quem construí amizades e dividi sabores e dissabores: Ivonete, Magnus, Josildo, Débora, Hunaway e João Batista.

Aos professores formadores e alunos da UMinho e da UFRN, que generosamente deram sua contribuição para esta pesquisa, sem os quais havia sido impossível fazê-la.

À CAPES, pela bolsa no Programa de Doutorado no Exterior, que me oportunizou crescimento intelectual e pessoal para melhor construção de meu trabalho.

Ao Professor Doutor Rui Vieira de Castro da Universidade do Minho, que me recebeu de braços abertos e me orientou com respeito e serenidade.

A Conça, César, Ana Aires, Rousi, Marco Aurélio, Anne, Alessandra, Airton, família Oliveira e outros que me ofereceram sua alegria e seus sorrisos para aliviar a dor.

Por fim, mas não menos importante, à minha pequena-grande família, minha mãe e meu irmão, por acreditarem em mim muito mais que eu mesma, por me amarem incondicionalmente e por saberem, pela vivência, que a educação realmente nos permite emancipação, sendo uma porta aberta para muitos caminhos, pois só através dela podemos construir um futuro melhor e mais humano.

À minha filha, Ana Beatriz, que me faz querer ser melhor.

RESUMO

A constituição do “ser professor de Português” se dá em um processo dinâmico no qual muitos fatores estão implicados, tais como: as exigências dos documentos reguladores, o contexto de formação docente e a própria configuração da sociedade atual. Neste estudo, o nosso foco é refletir sobre a formação inicial de professores de Português e sobre os documentos oficiais que se voltam para essa formação, os quais nos suscitaram os seguintes questionamentos: o que significa ser professor de Português? Qual a visão dos sujeitos envolvidos com a formação para o ensino de Língua Portuguesa (professores e alunos)? Como esses sujeitos lidam com os documentos oficiais? E, finalmente, como esses discursos se relacionam? Para entender o contexto dos processos formativos e os saberes que lhes são inerentes, tomamos como referencial teórico, principalmente, os estudos de Garcia (1999) e Tardif (2005) e, para compreender e interpretar os enunciados dos entrevistados, ancoramos em escritos de Bakhtin (2003), para quem o objeto das Ciências Humanas, ciências do homem, é o texto, uma vez que o homem é, por natureza, um ser expressivo. Situamos este estudo no âmbito da pesquisa qualitativa. Trata-se de um estudo de casos múltiplos, pois tem dois contextos como foco: a formação de professores de Português na Universidade do Minho/Portugal e na Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Brasil. Os dados que compõem o nosso *corpus* advêm de documentos elaborados pelos Ministérios da Educação de Portugal e do Brasil e adotados pelas duas instituições de formação citadas, de entrevistas individuais realizadas com oito professores formadores (sendo quatro de cada universidade) e de duas entrevistas coletivas (uma em cada instituição), realizadas com alunos em formação. Nosso percurso de análise está dividido em três momentos: no primeiro, fizemos análise dos documentos; no segundo, a do discurso dos professores nos dois contextos estudados e; por fim, a da fala de alunos em formação. Destacamos que, nesta pesquisa, nosso propósito não foi chegar a uma definição do tipo: “ser professor de Português é X”, mas nos interessou, sobretudo, discutir a problemática que cerca a formação inicial, buscar pontos de vista distintos e ouvir vozes vindas de lugares sociais diferentes para melhor compreender nosso objeto de estudo. A nossa análise mostra que a formação inicial de professores de Português, tanto em Portugal quanto no Brasil, ocorre de forma complexa, sob a influência de fatores diversos, entre os quais destacamos: 1) as dificuldades de adequação dos sujeitos envolvidos às exigências dos órgãos reguladores; 2) a adequação de alunos e professores ao modelo organizacional da instituição de ensino superior; 3) as dificuldades dos professores de lidar com os problemas de aprendizagem de alunos que vêm de uma formação escolar básica e oriundos de realidades socioeconômicas distintas; 4) a busca pelo estabelecimento de metodologias de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa mais adequadas à realidade e; 5) a procura pela definição dos saberes profissionais necessários para o exercício docente.

Palavras-chave: Discurso. Formação inicial. Ensino de Língua Materna.

ABSTRACT

The constitution of “being a teacher of Portuguese” occurs in a dynamic process involving various factors, such as the requirements of regulatory documents, the context of teacher formation, and the configuration of current society, per se. This study is aimed at reflecting on the initial formation of teachers of Portuguese and on official documents that face this formation, raising the following questions: (1) what does it mean to be a Portuguese teacher? (2) what is the vision of the subjects (teachers and students) involved with the formation of teaching the Portuguese Language? (3) how do these individuals deal with official documents? and (4) how do these subjects’ discourses relate? To understand the context of the formative processes and the knowledge inherent in them, first we take the studies of Garcia (1999) and Tardif (2002) as a theoretical framework, and to understand and interpret the utterances of the interviewees, we were grounded in the writing of Bakhtin (2003), for whom the object of the Humanities, the sciences of man, is the text, since man is, by nature, an expressive being. We situate this study in the framework of qualitative research. It is a multiple case study that focuses on two contexts: formation of teachers of Portuguese at the University of Minho, Portugal, and the Federal University of Rio Grande do Norte, Brazil. The data that make up the research *corpus* come from documents elaborated by the Ministries of Education of Portugal and Brazil and were adopted by the two teacher formation institutions cited, from individual interviews involving eight trainer teachers (four from each university), and from two group-interviews (one in each institution), done with students in training. Our analysis is divided into three stages: first, document analysis; second, analysis of the discourse of the teachers in both contexts studied; and, third, analysis of the speech of the students in training. It is noteworthy that our purpose in this research was not to come out with a definition like “being a teacher of Portuguese is *X*,” but we are interested, above all, in discussing the issues surrounding initial formation, seeking different points of view, and hearing voices coming from different social positions for better understanding our object of study. Our analysis reveals that the initial formation of teachers of Portuguese, both in Portugal and Brazil, occurs in a complex way, under the influence of various factors, including: (a) difficulties in having the individuals involved adapt to the demands of regulatory agencies; (b) students and teachers adequacy to the organizational model of the post-secondary institution; (c) teachers’ difficulties to deal with the learning problems of students who have limited schooling basis and come from distinct socioeconomic realities; (d) a search for the establishment of methodologies for teaching and learning the Portuguese Language more adequate to reality; and (e) a search for a definition of professional knowledge needed for the teaching practice.

Keywords: Discourse. Initial Formation. Teaching of First Language.

RESUME

La constitution d '«être un professeur de portugais» est exprimée dans un processus dynamique dans lequel de nombreux facteurs interviennent, tels que les exigences des textes réglementaires, le contexte de la formation des enseignants et la configuration appropriée de la société actuelle. Dans cette étude, notre objectif est de réfléchir sur la formation initiale des professeurs de portugais et sur les documents officiels qui mettent l'accent pour cette formation, auxquels nous ont éveillé les questions suivantes: qu'est-ce que cela signifie d'être un enseignant portugais? Quelle est la vision de ceux qui participent à la formation pour l'enseignement de la Langue Portugaise (enseignants et étudiants)? Comment ces individus gèrent les documents officiels? Et enfin, comment ces discours se rapportent? Pour comprendre le contexte des processus de formation et les connaissances qui leur sont inhérentes, nous prenons comme un cadre théorique, en particulier les études de Garcia (1999) et Tardif (2002) et pour comprendre et pour interpréter les énoncés des personnes interrogées, nous avons eu comme base les écrits de Bakhtine (2003), pour qui l'objet des sciences humaines, sciences de l'homme, est le texte, puisque l'homme est par nature un être expressif. Nous avons situé cette étude dans la recherche qualitative. Il s'agit d'une étude de cas multiples, car il y a deux contextes comme but: la formation des professeurs de portugais à l'Université du Minho, au Portugal, et l'Université Fédérale du Rio Grande do Norte, Brésil. Les données qui constituent notre corpus proviennent de documents préparés par les Ministères de l'Education du Portugal et du Brésil et adopté par les deux institutions de formation citée dans les entretiens individuels avec huit anciens professeurs (quatre de chaque université) et deux conférences collectives (une dans chaque établissement), réalisées avec des étudiants en formation. Notre parcours d'analyse se divise en trois étapes: d'abord, nous avons étudié les documents, dans la deuxième, le discours des enseignants dans les deux contextes étudiés et, enfin, le discours des étudiants en formation. Il est à noter que, dans cette recherche, notre but n'était pas de parvenir à une définition comme «être un professeur de langue portugaise c'est ça », mais nous nous sommes intéressés, surtout, de discuter des questions entourant la formation initiale, trouver des points de vue différents et entendre des voix provenant de différentes positions sociales pour mieux comprendre l'objet de notre étude. Notre analyse montre que la formation initiale des professeurs de portugais, au Portugal et au Brésil, elle se produit de manière complexe, sous l'influence de plusieurs facteurs, parmi lesquels comprennent: 1) les difficultés d'adéquation des individus concernés aux exigences des organismes régulateurs ; 2) l'adéquation des étudiants et des enseignants au modèle organisationnel de l'établissement d'enseignement supérieur ; 3) les difficultés des enseignants à traiter les problèmes d'apprentissage des étudiants qui viennent d'une formation scolaire basique et provenant de différentes réalités socio-économiques ; 4) la quête de la mise en place de méthodologies pour l'enseignement et l'apprentissage de la Langue Portugaise mieux adaptés à la réalité ; et 5) la recherche de la définition des savoirs professionnels nécessaires à la pratique du professeur.

Mots-clés: Discours. La formation initiale. L'enseignement de la langue maternelle.

Mas como é possível observar alguma coisa deixando à parte o eu? De quem são os olhos que olham? Em geral se pensa que o eu é algo que nos está saliente dos olhos como o balcão de uma janela e contempla o mundo que se estende em toda a sua vastidão diante dele. Logo: há uma janela que se debruça sobre o mundo. Do lado de lá está o mundo; mas e do lado de cá? Também o mundo: que outra coisa queríamos que fosse? Com um pequeno esforço de concentração, Palomar consegue deslocar o mundo dali de frente e colocá-lo debruçado no balcão. Então, fora da janela, que resta? Também lá está o mundo, que para tanto se duplicou em mundo que observa e mundo que é observado. (As meditações de Palomar, Ítalo Calvino).

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Desenho da tese	33
QUADRO 2: Plano de Estudos do Curso de Licenciatura em Estudos Portugueses e Lusófonos da ILCH da Universidade do Minho/PT	90
QUADRO 3: Plano de Estudos do Curso de Mestrado em Ensino de Português e Línguas Clássicas no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.....	94
QUADRO 4: Grade curricular do Curso de Letras da UFRN – Habilitação em Língua Portuguesa e respectivas literaturas.....	105
QUADRO 5: Roteiro de entrevista para professores da Universidade do Minho.....	118
QUADRO 6: Roteiro de entrevista para professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	143
QUADRO 7: Roteiro de entrevista para alunos da Universidade do Minho	162
QUADRO 8: Roteiro de entrevista para alunos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	172

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 SITUANDO O PROBLEMA	14
1.2 QUESTIONAMENTOS E OBJETIVOS	17
1.3 A RELEVÂNCIA DO ESTUDO	20
1.4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	23
1.5 ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	33
2 LÍNGUA PORTUGUESA COMO SABER DISCIPLINAR: QUESTÕES SOBRE ENSINO E SOBRE LINGUAGEM	35
2.1 ENTRE MARES BRAVIOS: DISCUTINDO O ENSINO DE PORTUGUÊS NO BRASIL E EM PORTUGAL.....	36
2.2 POR UMA NOÇÃO DE LINGUAGEM QUE DIALOGUE COM A SOCIEDADE ATUAL	45
3 FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES	53
3.1 PROFISSAO DOCENTE E SOCIEDADE ATUAL.....	53
3.1.1 As reformas educacionais e a formação docente	55
3.1.2 A formação inicial do professor de Português no contexto atual	58
3.2 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE.....	60
3.3 REFLETINDO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE.....	64
3.3.1 Sobre saberes docentes	73
4 O SER PROFESSOR DE PORTUGUÊS: LEITURA DOS DISCURSOS OFICIAIS	79
4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE REGULAÇÃO E CURRÍCULO.....	79
4.2 ANÁLISE DOCUMENTAL DO CONTEXTO DE PORTUGAL.....	82
4.3 ANÁLISE DOCUMENTAL DO CONTEXTO BRASILEIRO.....	100
5. SER PROFESSOR DE PORTUGUÊS: O DISCURSO DE PROFESSORES DA UMINHO E DA UFRN	115
5.1 O QUE DIZEM OS FORMADORES DA UNIVERSIDADE DO MINHO/PT.....	118
5.2 O QUE DIZEM OS FORMADORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE.....	143
6. SER PROFESSOR DE PORTUGUÊS: O DISCURSO DOS ALUNOS DA FORMAÇÃO INICIAL DA UMINHO E DA UFRN	160
6.1 O QUE DIZEM AS ALUNAS DA UMINHO	161

6.2 O QUE DIZEM OS ALUNOS DA UFRN	171
7. PARA FIM DE CONVERSA...	182
REFERÊNCIAS	189
ANEXOS	196

1 INTRODUÇÃO

1.1 SITUANDO O PROBLEMA

Gostaríamos de iniciar esta seção situando a problemática que cerca o ensino de língua materna atualmente, porque ele está, de diversas formas, relacionado à formação inicial docente, objeto de estudo nesta pesquisa.

A necessidade de se trabalhar o ensino de língua materna com atividades que envolvam a linguagem em uso é assunto bastante discutido, sendo quase fatorial, pois as pesquisas na área de ensino de Português, bem como os documentos oficiais, apontam para esse fato. Porém, percebe-se que nas salas de aula, especialmente no contexto da escola pública, as aulas ainda privilegiam a metalinguagem, a descrição da língua de modo descontextualizado e, em algumas situações, a abordagem prescritiva em relação à língua. As pesquisas nessa área têm apontado para as questões de formação docente como complicadoras dessa realidade, no sentido de que muitas vezes os professores em atuação até têm informação sobre a necessidade a respeito da qual chamamos a atenção, no entanto não sabem exatamente como agir em sala de aula.

Em certa medida, essa dificuldade de transformação do ensino da área de Língua Portuguesa, no Brasil, está relacionada à forte tradição de ditar a língua correta, ainda que, segundo Geraldi (2007), se tenha evitado o verbo “dever”. O fato é que quando se define como se deve dizer, define-se quem pode. E, assim, constrói-se uma realidade fora dos usos da língua, fundada em relações de poder. Essa tradição teve/tem implicações diretas no ensino da língua e no modo como os alunos do ensino básico – no Brasil, corresponde aos doze anos de escolaridade, incluindo os ensinos fundamental e médio – veem as aulas de Português, isto é, difíceis e longe de sua realidade, como se a língua ensinada em sala fosse deveras diferente daquela do seu dia a dia. Alguns professores de língua materna também se tornam vítimas dessa cultura: aqueles que saem da formação inicial imbuídos da tarefa de um ensino diferenciado, mas que muitas vezes não conseguem, pois são freados pelos livros didáticos, colegas, gestores das escolas, pais e alunos.

Outra questão que precisa ser levantada diz respeito aos documentos reguladores da educação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa – 3º e 4º Ciclos, documento que visa a oferecer uma base orientadora para o ensino da língua no Brasil – apontam como grande tema, para aulas de Português, o de se trabalhar com os gêneros

textuais e com a gramática contextualizada. No entanto, o distanciamento dos professores atuantes nos ensinos fundamental e médio e das bases teóricas nas quais os PCN estão assentados gerou um sentimento de inoperância, incompetência e inércia nesses profissionais. Por outro lado, a formação inicial, que deveria de algum modo trazer essas orientações em seus currículos, em muitos contextos formativos, fez/faz “vistas grossas” para esse documento; não o discute, tampouco busca pensar em adequá-lo aos contextos em que os alunos – futuros professores – irão atuar.

Muitos livros didáticos de Português, por exemplo, os quais se configuram principal instrumento didático utilizado como orientadores da sala de aula pelos professores, confundem gêneros e tipos textuais. Se antes eram os textos, por vezes, usados como pretexto para se trabalhar uma metalinguagem gramatical ou mesmo a prescrição sobre a língua, agora são os gêneros. E os textos dos alunos continuam servindo de alvo de correções de cunho mais formal do que discursivo.

Diante desse breve quadro apresentado, questionamos: de que maneira a formação inicial docente tem atuado para buscar transformar essa realidade? Nas licenciaturas em Letras, portanto, na formação inicial, é inegável a importância da Linguística que, fazendo frente ao que Geraldi (2006b) chama de “cidade das Letras” – detentora de uma postura prescritiva e purista em relação à língua –, trouxe para a cena dos estudos o falante. No entanto, um dos grandes pecados que se atribui à Linguística foi o de não separar o objeto da Linguística do objeto das aulas de Português¹. Na verdade, a falha, digamos assim, foi no modo como os conhecimentos advindos da Linguística, *a priori* sem preocupações com o ensino, foram transpostos para orientar as aulas de Português. É forte nos currículos de Letras a noção de língua enquanto sistema e isso afeta sobremaneira o modo como os futuros professores irão trabalhar com a leitura e a escrita em suas salas de aula.

A fluidez e a instabilidade da modernidade requerem uma formação docente que capacite os futuros professores a lidarem com uma língua igualmente fluida. Essa realidade põe totalmente em xeque essa tradição pela invariabilidade, pelo que é fixo. Como afirma Geraldi (2006a, p. 20): “[...] a vitalidade da língua se expressa no fato de que seu uso implica mudança [...]”. Para o autor, quando se sai do estudo da norma gramatical e se entra no estudo do texto da sala de aula, afasta-se do campo da estabilidade e aproxima-se da imprevisibilidade; o que gera a necessidade de se ter em mente uma concepção de linguagem flutuante, adaptável às diversas situações de uso e, portanto, aos diversos gêneros do discurso.

¹ Português e Língua Portuguesa estão iniciados com maiúsculas por se referirem à disciplina escolar.

No Brasil, as novas diretrizes para a educação que originaram documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais mostram a necessidade de se ter um professor que compreenda os encaminhamentos desses documentos, que os problematizem e que, na medida do possível, os adequem ao seu contexto de ensino. Desse modo, os professores, mais do que em qualquer outro momento, passam a ser o centro das atenções: ora como possíveis salvadores, ora como os responsáveis pelos problemas no sistema educacional.

Na realidade atual, a preocupação não diz respeito apenas a como formar profissionais capazes de melhorar a educação no Brasil, mas sim como formar professores em uma sociedade do conhecimento², pós-moderna para alguns, líquida para outros, em um mundo de trabalho cujas características são a flexibilização e a precarização e, principalmente, em uma realidade social ainda tão injusta. Portanto, no contexto da formação do professor de Língua Portuguesa, um dos problemas principais que se colocam é o de qual profissional o curso de Letras está formando para atender às exigências de: (i) posicionar sujeitos face a textos, valorizando o reconhecimento e a produção de textos significativos, mobilizando o seu capital experiencial e de conhecimento; (ii) privilegiar o uso funcional dos textos, com sensibilidade às diferentes funções sociais e culturais que estes realizam dentro e fora da sala de aula; (iii) favorecer a leitura crítica e a transformação dos textos, reconhecendo-se que eles não são objetos “naturais” ou ideologicamente neutros. (LUKE; FREEBODY, 1990).

Entre as áreas de conhecimento, a Linguística Aplicada, principalmente nos últimos 20 anos, muito tem contribuído com suas investigações para que se compreenda o trabalho com a linguagem em sala de aula. Assim, o esperado seria que os professores graduados recentemente recebessem, em sua formação teórica, a influência dos resultados de tais pesquisas. O que tem acontecido, porém, muitas vezes, é que ao deixarem os bancos acadêmicos e ingressarem no magistério, continuam a trabalhar seguindo velhos modelos de ensino, evidência que coloca em pauta a necessidade de se pensar a especificidade e as articulações dos múltiplos níveis que operam na formação o professor de Língua Portuguesa e sua prática.

O interesse em fazer esse estudo surge do nosso horizonte social. No mestrado, realizamos estudo de caso com uma turma do ensino fundamental II (6º ano), por meio do qual buscávamos compreender a realidade do ensino de Língua Portuguesa, com vistas a

² Por sociedade do conhecimento estamos tomando a sociedade na qual o conhecimento é o principal bem, a principal moeda de troca. (LÉVY; AUTHIER, 1995). Por modernidade líquida, entendemos a contemporaneidade e o modo rápido como se transforma. Essa rapidez modifica as relações humanas de uma forma que a metáfora é a liquidez, segundo a qual tudo (ou quase tudo) é cambiante, molda-se facilmente tomando novas feições, ainda que com a mesma essência. (BAUMAN, 2001).

propor que a análise linguística estivesse pautada na escrita e reescrita dos textos dos alunos. (SILVA, 2001). Nessa pesquisa, percebemos as dificuldades enfrentadas pelos professores em lidar com exercícios alternativos àqueles já consolidados em suas práticas cotidianas. Nesse sentido, o foco de nosso doutorado recaiu sobre a formação docente. Além disso, passamos a trabalhar na formação inicial de professores de Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), oportunidade que nos fez vivenciar muitas questões referentes à formação docente. Assim, o lugar de onde falamos é, atualmente, o de formadora de professores para atuar nos ensinos fundamental II e médio.

1.2 QUESTIONAMENTOS E OBJETIVOS

Em face dessa problemática, definimos as seguintes questões norteadoras:

- o que significa ser professor de Português, na visão dos sujeitos envolvidos com a formação inicial para o ensino de Língua Portuguesa (professores e alunos) e nos documentos oficiais que regulam esse processo formativo?;
- como esses discursos se relacionam e quais as implicações para o processo formativo inicial de docentes?

Defendemos a **tese** de que a constituição/construção do professor de Língua Portuguesa, em nível de formação inicial, ocorre em um processo em que operam diversos discursos, mantendo as relações mais diversas, nem sempre em consonância³.

Castro (2007a) apresenta alguns fatores que acredita serem responsáveis por regular o “ser professor de Português”: 1) práticas de formação; 2) discurso acadêmico; 3) discurso pedagógico oficial; 4) discurso pedagógico recontextualizado; 5) práticas de socialização profissional; e 6) discurso da mídia. Para ele, esses fatores “provavelmente explicam a ambígua e difusa identidade profissional deste, e, depois, sinalizam alguns caminhos de (re)construção dessa mesma identidade”. (CASTRO, 2007a, p. 127). Segundo esse autor, as práticas de formação dizem respeito aos contextos de formação inicial e continuada; o discurso acadêmico refere-se ao conjunto da produção de conhecimento, especificamente aquele que trata da Língua Portuguesa, de suas funções e manifestações; toma como discurso oficial aquele procedente dos textos oficiais, que provêm diretamente do Estado e que

³ Devemos esclarecer que, como nosso interesse está na formação inicial, logo no âmbito do curso de Letras, estamos falando do professor para atuar no nível fundamental II (6º ao 9º ano) e no ensino médio.

formatam práticas pedagógicas; e o discurso pedagógico recontextualizado corresponderia à heterogeneidade dos públicos escolares que evoca eventos de letramento bastante diferentes dos tradicionalmente tomados como tal e, assim sendo, requer uma mudança nas práticas pedagógicas. Ainda segundo o autor, as práticas de socialização profissional seriam:

[...] as interações de cariz mais ou menos informal dos profissionais, as reuniões de trabalho no âmbito dos departamentos, as práticas colectivas associadas à planificação e à avaliação constituem outros tantos lugares de geração e consolidação de concepções e de crenças acerca do que se entende ser ou dever ser, nos objectivos, nos conteúdos e na pedagogia, a actividade dos profissionais de ensino de Português. (CASTRO, 2007a, p. 131).

Com relação ao tópico “discurso da mídia”, o autor diz que esse discurso tem dado grande visibilidade a questões relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa, no contexto de Portugal, por exemplo, muitas polêmicas têm sido levadas para essa esfera discursiva. No Brasil, também assistimos nos espaços da mídia escrita e televisiva a compreensão do que significa ensinar Português, de quais formas devem ser os seus conteúdos. Esses discursos muitas vezes apresentam concepções tradicionais sobre o ensino, assim, uma vez que circulam entre pais de alunos e entre os alunos, acabam por influenciar as práticas de ensino.

Para nossa compreensão do ser professor de Português, tomaremos apenas três dos fatores mencionados, com algumas modificações:

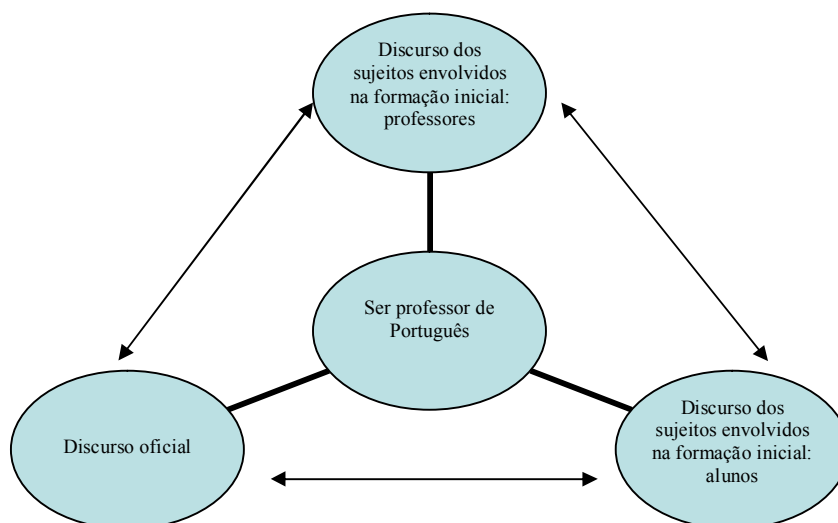


FIGURA 1 – Discursos constituintes do “ser professor de Português”

Entendemos que a constituição do “ser professor de Português” se dá em um processo dinâmico, no qual muitos fatores estão implicados, dentre os quais destacamos: o discurso pedagógico oficial e o discurso dos sujeitos envolvidos na formação inicial.

O discurso pedagógico oficial se faz presente, em nosso entender, nos textos dos documentos reguladores do ensino-aprendizagem de Português e, em especial, dos que orientam e/ou normatizam a formação docente, incluindo os provenientes do Ministério da Educação e das instituições formadoras. Compreendemos que esses discursos revelam formas de entender a atividade profissional dos docentes dessa área de atuação, ao mesmo tempo em que contribuem para a construção social desse profissional. No entanto, há muitas nuances que precisam ser consideradas, pois esses enunciados não são simplesmente socializados e aceitos em uma relação linear. Assim, esse processo não é de uma interação harmoniosa, há muitos embates, os quais quase nunca são revelados pelos sujeitos envolvidos. Como muitas vezes são excluídos do processo de elaboração desses documentos ou mesmo não são nem levados em consideração, de acordo com o contexto de atuação e de fatores histórico-sociais, esses sujeitos reinterpretem e produzem ações muitas vezes bem distintas das esperadas naqueles discursos.

Em relação ao discurso da formação, focalizaremos a formação inicial, ainda que compreendamos a formação como sendo um processo contínuo e que a formação inicial, embora assim chamada, não constitui de fato o início da formação, uma vez que há saberes experienciais que precedem a formação universitária. Assim, buscamos compreender o ser professor de Português nos enunciados de professores formadores e de alunos, os quais são os envolvidos diretamente nas práticas formativas.

Devemos ressaltar que esses fatores estão apresentados separadamente para efeitos de sistematização didática. Porém, não são estanques, constituem uma rede complexa de relações e estão no processo de construção da identidade desse profissional.

A partir dessas colocações e no sentido de buscar responder as questões elencadas anteriormente, estabelecemos como objetivos dessa pesquisa:

- 1) investigar o que se considera “ser professor de Português” na perspectiva dos discursos dos documentos oficiais, dos formadores e dos formandos da Universidade do Minho e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte;
- 2) buscar compreender a complexidade que se funda na interação entre esses discursos que envolvem a construção desse profissional.

1.3 A RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Qual é a importância de um estudo que tem como tema principal o sentido de “ser professor de Língua Portuguesa” nos contextos de investigação selecionados? Entendemos que a investigação proposta torna-se relevante na medida em que objetiva compreender e relacionar aspectos dessa problemática, dentre eles, principalmente aqueles voltados para a organização curricular e suas implicações para a relação teoria-prática. A revisão da literatura voltada para a formação de professores, na área educacional, possibilitou-nos situar o nosso estudo na linha de pesquisa da qual fazemos parte “Formação e profissionalização docente” e enxergar os campos em aberto que precisavam ser estudados. Vimos com essa revisão que há estudos:

1. direcionados para a discussão da importância da formação de professores como profissionais crítico-reflexivos (PAIVA, 2003; MAGALHÃES, 2004; SCHÖN, 1997; GÓMEZ-PÉREZ, 1997);
2. preocupados com a relação teoria/prática no âmbito da formação (PIMENTA, 2006; CRISTÓVÃO, 2004);
3. voltados para a formação e profissionalização docente (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2004; TARDIF, 2005) e para a discussão sobre os saberes da docência (PIMENTA, 2007; TARDIF, 2005; TARDIF et al., s/d);
4. direcionados para aspectos da formação inicial, como, por exemplo, o de Azzi (2007), que trata da especificidade da disciplina Didática nos currículos da licenciatura; e o de Soares (2004), que aponta a influência das pesquisas nas áreas específicas (Psicolinguística, Sociolinguística, Análise do Discurso, entre outras) que poderiam contribuir para a formação de professores de Português. E ainda o de Pimenta (2006), que apresenta os resultados de uma pesquisa que busca redefinir o Estágio como componente curricular na formação de professores para as séries iniciais.

Trata-se de um campo que ainda carece de pesquisas acerca da formação inicial de professores de Língua Portuguesa, visando obter um desenho mais amplo, explorando mais de um aspecto, mais de um ponto de vista (documentos, professores e alunos), e buscando compreender a formação desse profissional e sua complexidade.

Muitas responsabilidades são imputadas ao docente de língua materna tanto no Brasil quanto em Portugal, e as avaliações como o Programa Internacional para Avaliação de Alunos (PISA) realizadas nesses dois países apontam para uma crise nessa área de ensino, bastante

difundida nos discursos da mídia. De fato, esses resultados pouco têm contribuído para alterar o quadro que é deveras complexo. Nesses dois países, há uma realidade de pluralidade linguística que é, em geral, desconsiderada. No Brasil, devido, principalmente, à sua dimensão continental, há uma variedade de falares, de estilos e de sotaques que são ignorados. Nas aulas de língua materna, quase sempre uma única modalidade é apresentada, o que acaba gerando, por vezes, transtornos e constrangimentos aos alunos que trazem um falar diferente daquele que é apresentado, tomado como correto. Em Portugal, pode-se observar hoje, mais do que em outro momento, um número considerável de alunos provenientes de países que têm como língua oficial a portuguesa, cujos falares são bastante diferentes do português de Portugal, e mesmo de alunos vindos de países de língua materna diferente.

A análise de aulas de Português realizada em outra pesquisa (SILVA, 2001) mostrou-nos que, no Brasil, os professores de língua materna até buscam trazer para a sala de aula outros conhecimentos, além do gramatical, através de tarefas de leitura e escrita. O fato, porém, é que, considerando o como as atividades são encaminhadas, no caso da leitura e produção textual, por exemplo, essas atividades são mecanicamente realizadas. Acreditamos que essa problemática do ensino de Língua Portuguesa, apontada por estudiosos da área, decorre de problemas na formação de professores, de problemas relacionados com a produção da própria profissão no contexto da escola e de problemas de ordem social.

Nos últimos anos, muitas pesquisas e discussões têm direcionado seu foco para os processos formativos de professores apelando para a inter-relação entre teoria e prática, dentre os autores, podemos destacar Pimenta (2006), Cristovão (2004) e outros. Como resultado, passaram a circular discursos que demonstram uma preocupação maior com a prática do que com a teoria, sob o argumento de preencher as lacunas de uma formação mais teórica. Como consequência, às vezes, há a hiper-valorização da prática e a visão de teoria como sendo incapaz de solucionar as questões que circundam o ensino. Segundo Oliveira (2005), a noção de teoria estaria sendo compreendida como abstração, fora da realidade.

Dessa forma, alguns estudos voltados para a formação docente têm se pautado por um conceito negativo de teoria e do conhecimento científico e qual formador de professores que, tendo discutido em sala textos que apontam necessidades de transformações no contexto atual de ensino, não ouviu de seus alunos: “como fazer isso na prática?”, “não sei se isso é possível na realidade”, e o pior de todos os comentários: “No papel, tudo é lindo”. Ainda de acordo com Oliveira (2005, p. 3), esses estudos criam

[...] a ilusão de que a reflexão sobre a prática ou ainda a reflexão na ação dispensa a reflexão sobre a teoria e o conjunto de conhecimentos dela derivado, a partir da ideia de que o conhecimento científico, transformado em conteúdos de disciplinas, é inoperante na orientação e sustentação de práticas.

Para essa autora, o cerne da discussão deveria focalizar as teorias que orientam as práticas. Ao atribuir à prática um papel mais importante, busca-se simplificar os aspectos que envolvem a sala de aula, a qual, na verdade, se constitui um espaço regido pela complexidade, efeito de uma conjunção também complexa de fatores nos quais avultam biografias e projetos dos sujeitos que nela interagem, os saberes legítimos e práticas discursivas especializadas.

No que se refere aos currículos, percebemos que seus conteúdos são, por vezes, distanciados da realidade, o que, no dizer de Oliveira (2005), dificulta a construção de uma nova identidade docente.

Embora estejamos interessados nos dizeres sobre o “ser professor” nos discursos dos documentos e sobre os formadores e os formandos, o nosso foco volta-se para a formação inicial, apesar de que, nos últimos anos, no Brasil e em vários países, os estudos sobre formação docente se direcionaram em boa medida para a formação permanente, o que se relaciona com os apelos dos documentos reguladores, provenientes de agências transnacionais, que propõem uma formação inicial aligeirada por acreditar que esta é onerosa e que a formação continuada é capaz de contribuir para a melhoria da docência.

A nossa ênfase na formação docente inicial decorre do fato de entendermos que essa fase é crucial para a sedimentação de pressupostos teóricos e metodológicos sobre o que é ser professor e para a construção da identidade docente – além de ser determinante para se romper com certas concepções cristalizadas nos alunos, as quais, por vezes, levam à reprodução de práticas educativas incoerentes com as propostas atuais. A formação inicial, no entanto, deve ser compreendida como apenas uma fase no processo formativo.

Acreditamos, ainda, que a formação docente inicial deve levar em consideração a vida – a realidade de atuação dos alunos, o tipo de professor que se quer formar para tal realidade, qual concepção de linguagem requer o contexto atual, quais são as demandas das instituições oficiais que regulam o ensino –, assim haverá mais consistência na elaboração dos currículos, nas escolas dos saberes disciplinares e pedagógicos, na relação entre esses saberes (teoria-prática). Assim, pensamos em uma formação baseada na vida e para a vida.

Além disso, tomamos como referência autores que corroboram com esse modo de entender a formação (GARCIA, 1999; TARDIF, 2005) e que veem a necessidade de pensar a formação em uma abordagem que vá além da acadêmica, que envolva o desenvolvimento

pessoal e profissional do docente. Desse ponto de vista, é importante compreender que saberes dizem respeito ao exercício docente, uma vez que não há ofício sem saberes. (TARDIF, 2005; PIMENTA, 2007).

1.4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste tópico, trataremos do percurso teórico-metodológico que embasa este trabalho. Serão esclarecidos a filiação no tocante à abordagem, o tipo de pesquisa, a metodologia e as técnicas utilizadas.

É fundamental, desde já, situar nosso estudo entre aqueles cujo interesse primeiro é produzir um conhecimento que não seja fechado em si mesmo, enclausurado, mas um conhecimento feito de mundo e para o mundo. (SANTOS, 2006). Para que se dê conta de tal proposta, é preciso uma mudança profunda no modo de produção do conhecimento, a fim de não separar as teorias das práticas sociais. Essa maneira de conceber requer uma visão mais complexa de construção de conhecimento:

[...] mais adequada para lidar com circularidade entre teoria e dados, com o fato de que conhecimento/verdade é deste mundo, com a necessidade de dar conta de proximidade crítica e de um mundo que está experimentando mudanças rápidas. E, acima de tudo, com a necessidade de teorizar pesquisa e política em conjunto. (MOITA LOPES, 2007, p. 8).

Desse modo, precisamos pensar em um modo de produção científica em que se faça interpenetrar o mundo da cultura (onde os atos de nossa atividade são objetivados e onde se realiza toda a produção humana) e o mundo da vida (no qual criamos, conhecemos, contemplamos, vivemos e morremos), isto é, que não se pautem em juízos universalmente válidos, em que sejam considerados os momentos históricos individuais. Enfim, em que o conhecimento produzido não seja separado da vida: “Nenhuma orientação prática da minha vida no mundo teórico é possível: nele não é possível viver, agir responsavelmente, nele não sou necessário, nele, por princípio, não tenho lugar”. (BAKHTIN, 2010, p. 52). Essa forma de conceber a produção do conhecimento requer, portanto, um comprometimento do pesquisador que dialogue com a visão de Oliveira (2009, p. 2152), quando fala: “produção de conhecimentos que traga benefícios para os seres humanos, orientando-se para compreender as singularidades, eventos e sujeitos que, na vida social, sempre ficaram à margem do canônico, do estabelecido”.

Face ao acima exposto, o problema de pesquisa a ser estudado em nosso trabalho será tratado com base nos pressupostos da abordagem qualitativa, entendido aqui para além da dicotomia quantitativo/qualitativo, porque o objeto de pesquisa não pode ser visto como um dado neutro. Esse tipo de pesquisa visa interpretar os fenômenos sociais e como os indivíduos agem em função do modo como percebem e significam suas ações cotidianas, envolvendo questões relativas a poder e ideologia. Quanto à pesquisa qualitativa, assumimos a posição de Bogdan e Biklen (1994), que definem ao atribuir-lhe as seguintes características:

1. a fonte direta de dados é o ambiente natural;
2. os dados são apresentados de modo descritivo, fazendo uso de palavras ou imagens e não de números;
3. o interesse dos investigadores repousa mais sobre o processo do que sobre o produto;
4. os dados tendem a ser analisados de forma indutiva;
5. o significado tem vital importância na abordagem qualitativa.

A respeito desse último aspecto, assim dizem os autores: “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa fez luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51). Nesse sentido, importa-nos o que os sujeitos envolvidos no processo formativo inicial têm a dizer, mas não com o objetivo de, ao final, colocarmo-nos com uma visão que deve ser tomada como detentora da verdade.

Preferimos, então, posicionarmo-nos entre aqueles pesquisadores que buscam uma forma outra de fazer pesquisa nas Ciências Humanas, como Moita Lopes (2006), Rojo (2006), Santos (2006) e outros. Essa forma de compreender a construção do conhecimento passa pelo necessário entendimento de que lidamos com sujeitos falantes (BAKHTIN, 2003), portanto os seus enunciados constituem o grande objeto desse campo. Vejamos um fragmento de Bakhtin que nos oferece um importante esclarecimento acerca da diferença entre fazer pesquisa em outras áreas do saber e nas Ciências Humanas:

Nós não perguntamos à natureza e ela não nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado. (BAKHTIN, 2003, p. 319).

Como em um trabalho científico precisamos sempre buscar classificar a pesquisa realizada, seguimos André (1998), que acredita que o termo qualitativo é por demais genérico, assim, sugere que se precise o tipo de pesquisa realizada. Segundo tal encaminhamento, nossa pesquisa é do tipo sócio-histórica. Freitas (2002) entende que a abordagem sócio-histórica compreende o psiquismo como sendo constituído no social em um processo de interação pela linguagem. Por isso, acreditamos ser esse tipo de pesquisa coerente com o que queremos investigar: pensar como a formação inicial e os fatores a ela interligados influenciam no processo de construção do professor de Português, bem como quais são os vários discursos que constroem esse “ser professor”. É através do processo de interação social que recorremos para buscar essa construção.

Aqueles que fazem seus estudos fundamentados nessa perspectiva apoiam-se principalmente em Vygotsky e Bakhtin e seu círculo. Para Freitas (2002), a pesquisa que tem tal orientação é entendida como uma relação não entre sujeitos e objetos, mas entre sujeitos, assim sendo, é dialógica, uma vez que pesquisador e pesquisado integram o processo investigativo e se ressignificam. Porém, isso não significa um apagamento, uma abstração do pesquisador, já que essa postura contradiria a abordagem sócio-histórica.

Os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio-histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto. (FREITAS, 2002, p. 26).

Como nossa pesquisa ocorre em dois contextos formativos específicos: curso de licenciatura em Letras- Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e curso de Letras- Língua Portuguesa e Línguas Clássicas da Universidade do Minho (UMinho), caracteriza-se por ser estudo de caso, mais especificamente estudo de casos múltiplos. Acreditamos que é uma metodologia adequada, uma vez que, “se nós somos, se todo indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual”. (FERRAROTTI, 1988, p. 27).

Para Yin (2005, p. 19), “os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”. Cabe-nos ressaltar que não estamos nos

posicionando como alguns estudiosos, como Bogdan e Biklen (1994), por exemplo, que veem o estudo de caso apenas como uma ferramenta exploratória preliminar, mas sim como aqueles que acreditam que o estudo de caso é um método de pesquisa que pode ser tão rigoroso como outros e que entendem que um ou dois casos particulares podem levar a melhor compreender um fenômeno mais abrangente. Ainda segundo Yin (2005), o estudo de caso tem as seguintes características: a) investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto real, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos; b) lida com uma situação em que haverá mais variáveis de interesse do que pontos dados; e c) baseia-se em fontes variadas de evidências.

Os estudos de caso podem ser de único caso ou de casos múltiplos. Um caso ou unidade de análise pode ser um indivíduo, um evento, uma entidade, um grupo. Um estudo de caso único é justificado quando o caso representa “(a) um teste crucial da teoria existente; (b) uma circunstância rara ou exclusiva; ou (c) um caso típico ou representativo, ou quando o caso serve a um propósito; (d) revelador; ou (e) longitudinal”. (YIN, 2005, p. 67). Esse autor, no entanto, sugere que sempre que se possa escolher seja feita a opção pelo estudo de casos múltiplos ainda que só de dois. A vantagem desse tipo de estudo é o fato de os resultados serem mais convincentes e esse estudo ser visto como mais vigoroso. Porém, a condução de um estudo de casos múltiplos pode exigir tempo e recursos amplos. Para Yin (2005), o estudo de casos múltiplos é adequado para se fazer replicação, pois a seleção dos casos pode prever resultados semelhantes ou contrastantes.

Dizemos que se trata de um estudo de caso múltiplo por focar duas unidades de estudo ao mesmo tempo: o curso de formação para professores de Português da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil) e aquele da Universidade do Minho (Portugal). A nossa decisão de realizarmos esse estudo também no contexto português surgiu a partir de nosso contato com a bibliografia de autores portugueses sobre a formação docente, os quais revelavam uma discussão bastante significativa sobre os processos formativos. (NÓVOA, 1997; ESTEVES, 2002; CASTRO, 2007a). Além disso, entendemos que a análise de outro contexto formativo pode contribuir para termos uma melhor compreensão da formação inicial no contexto brasileiro. Partimos da ideia de olhar para o “outro” para termos uma melhor visão de nós mesmos.

A escolha por estudar a formação nessa universidade portuguesa se deu por se tratar de uma instituição com larga experiência em formação de professores e em utilizar um modelo formativo, “o modelo integrado”, que foi copiado e amplamente utilizado por outras instituições.

A Universidade do Minho situa-se na região do Minho, mas o curso que é pauta de nosso estudo funciona na cidade de Braga, norte de Portugal. Trata-se de uma universidade pública fundada em 1973, tendo suas atividades acadêmicas iniciadas em 1975-1976, dentre as denominadas “Novas Universidades”. Essa instituição de formação superior está organizada em escolas ou institutos os quais contêm vários departamentos. Como a formação do professor de Português já se encontra sob a égide do Modelo de Bolonha⁴, estudamos tal formação em dois momentos, portanto focalizando dois institutos. No primeiro momento, o Instituto de Letras e Ciências Humanas (ILCH), mais diretamente o Departamento de Estudos Portugueses, responsável pelo primeiro ciclo – Licenciatura em Estudos Portugueses e Lusófonos. No segundo momento, o Instituto de Educação e Psicologia (IEP) responsável pelo curso de mestrado em Língua Portuguesa e Línguas Clássicas. Portanto, é uma formação de cinco anos que oferece graduação e mestrado, sem este último não se recebe o título de professor habilitado a dar aulas de Língua Portuguesa.

Outro curso objeto de nosso estudo é o de licenciatura em Português e Literaturas, oferecido desde 1959 pelo Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no *campus* central situado em Natal (Brasil). O fato de estudar a UFRN se deu em decorrência de ela ser a instituição mais antiga na formação de professores de Língua Portuguesa no estado do Rio Grande do Norte em nível de ensino superior e, assim, constituir um espaço adequado para se refletir sobre a formação dessa área de atuação.

Nesse sentido, nosso interesse é observar as duas realidades particulares, descrevê-las e compreendê-las individualmente para, por fim, compará-las. Esse confronto não significa a rigor diferença, valoração, mas sim observação das duas realidades a fim de melhor compreender o nosso objeto de estudo.

Assim, com o objetivo de compreender a realidade particular por nós pesquisada, buscamos como fonte, para os dados 1, documentos oficiais que tratam da formação e/ou do ensino de Português, e, para os dados 2, sujeitos envolvidos com a formação inicial dos dois contextos estudados (professores formadores e alunos em formação). Desse modo, estamos diante de um contexto de pesquisa em que os “objetos da pesquisa” são sujeitos que falam. (BAKHTIN, 2003). Cabe, no entanto, ressaltar que, como se trata de nosso olhar sobre o que dizem os documentos e os participantes, os pontos de vista são sempre parciais, não são passíveis de generalizações; isso é próprio das pesquisas em Ciências Humanas. “São

⁴ Falaremos mais sobre esse modelo no capítulo que trata da análise documental.

pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras, textos sobre textos”. (BAKHTIN, 2003, p. 307).

Neste estudo, estamos chamando de documentos oficiais aqueles que são elaborados nos contextos institucionais pelos organismos (Ministério da Educação, Universidades, Faculdades e seus Departamentos). Tais documentos são definidores de orientações e/ou enunciam políticas, ou seja, têm o objetivo de regular a formação do professor, especialmente os voltados para o professor de Português e o ensino nessa área do saber. É importante destacar que esses documentos apresentam um produto acabado e podem apresentar um retrato irreal de dada realidade (BOGDAN; BIKLEN, 1994), por isso, muitas vezes, não são considerados relevantes nas pesquisas. Porém, não estamos interessados na “verdade”, tal como entendida tradicionalmente, mas em apresentar as posições diversas, os enviesamentos presentes nesses textos, as divergências (ou a falta delas), ou seja, a pluralidade de vozes e seus valores.

No contexto português, como não há diretrizes que regulam a formação inicial como há no Brasil, buscamos junto ao *site* do Ministério da Educação alguns documentos gerais que de forma direta ou indireta tratassem da formação, uma vez que não há um dispositivo regular da formação inicial do professor de Português. Dentre esses documentos figuram: A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/1986 de 14 de outubro de 1986), Declaração de Bolonha, Decreto-lei 74/2006, Decreto-lei 43/2007, Despacho 546/2007 (que trata do Plano Nacional de Ensino de Português), Programas de Português do Ensino Básico e Currículo do curso de formação de professor de Português e Línguas Clássicas da Universidade do Minho em seus dois ciclos. O fato de, em Portugal, termos buscado um número maior de documentos, ao contrário do que fizemos no contexto brasileiro, deve-se à inexistência de uma legislação nacional voltada para a formação do professor de Português; buscamos apreender inicialmente o modo como a formação de professores em geral é entendida e, posteriormente, nos documentos voltados para o ensino de Português e para a formação inicial, como o profissional dessa área é compreendido.

Os Programas de Português do ensino básico (nesse caso, básico refere-se aos nove anos de educação formal, sem incluir o ensino médio) foram atualizados recentemente e postos à disposição dos professores em janeiro de 2009 (o documento anterior data de 1991). Decidimos também realizar a sua leitura porque, ainda que não tratem da formação, preveem o que se ensinar nessa área disciplinar, fazem emergir sentidos sobre o que entendem ser necessário para se ensinar Português nesse nível. Não encontramos texto semelhante que se voltasse para o ensino médio (secundário, para usar metalinguagem de Portugal). Outro

documento ao qual recorreremos, igualmente voltado para o ensino básico, é o Currículo Nacional do Ensino Básico. Seu objetivo é apresentar as competências consideradas essenciais para basilar o currículo nacional. Esclarecemos que a realidade portuguesa, no tocante aos documentos que regulam o ensino-aprendizagem em geral, bem como o de Língua Portuguesa, tem sido fortemente marcada por dois “fenômenos” transnacionais: o Tratado de Bolonha e os resultados de avaliações como o PISA.

O Programa Internacional para Avaliação de Alunos é um programa que avalia alunos da 7ª série (8º ano) em diante, na faixa dos 15 anos. Cabe ressaltar que se trata de um programa desenvolvido e coordenado por um organismo voltado para o mercado, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). As avaliações do PISA, iniciadas em 2000, ocorrem a cada três anos e abrangem três domínios: Leitura, Matemática e Ciências. O fato é que Portugal tem obtido resultados abaixo da média dos países participantes da OCDE e isso tem provocado muita discussão. Há muitas investigações que buscam compreender esses dados. Nesse sentido, alguns projetos de formação continuada de professores de Português, por exemplo, justificam sua relevância, tendo em vista esses resultados. Paralelamente, existe muita crítica no sentido de dizer que nenhuma ação significativa foi tomada com o objetivo de modificar essa realidade, uma vez que desde 2000 esses resultados não têm melhorado.

Em 1999, em conferência em Bolonha que reunia 29 ministros da comunidade europeia, é assinado um tratado que tem como objetivo primeiro criar o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), cuja ênfase é, segundo o documento, aumentar a competitividade do sistema de ensino superior na Europa. À parte toda a discussão política desse documento, o que tem ocorrido em Portugal, pelo menos de modo mais perceptível, é um redesenho da organização curricular e dos modelos de ensino de formação superior. Mais adiante discutiremos um pouco esse tratado, pois essas mudanças alteram sobremaneira a formação inicial do professor de Português.

Ao chegar ao lócus de nossa pesquisa em Portugal, buscamos a organização curricular do curso de Letras, já organizado para atender às exigências do Tratado de Bolonha. Assim sendo, está disposto em dois ciclos, o primeiro constituído de três anos. Sobre este, na página do Instituto de Letras e Ciências Humanas (ILCH)⁵, encontramos a grade curricular e as ementas das disciplinas, as quais nos serviram de base para compreender os conteúdos colocados à disposição dos alunos. Não há um documento semelhante a um Projeto Político-

⁵ Disponível em: <<http://www.ilch.uminho.pt>>. Acesso em: 26 jul. 2008.

Pedagógico. Quanto ao segundo ciclo, composto de dois anos, sob a forma de mestrado, buscamos sua compreensão em um Dossiê Interno. Esse documento foi elaborado em 2007 por dois institutos: o Instituto de Educação e Psicologia e o Instituto de Letras e Ciências Humanas, acima mencionados.

No contexto brasileiro, debruçamo-nos, inicialmente, sobre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, através da Resolução CNE/CP N° 1, Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, sob o Parecer CES492 2001 (MEC/CNE), Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do 3° e 4° ciclos (MECD) e Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras da UFRN (PPPLET). Os três primeiros textos figuram no âmbito das políticas educacionais concebidas nas últimas décadas do século XX e em continuidade no início do século XXI, decorrentes do processo de reestruturação do capitalismo. Para Cabral Neto & Rodriguez (2007), na verdade, embora pareçam situadas em âmbito nacional, são reformas educacionais ocorridas em quase todos os países da América Latina, implementadas dentro do projeto neoliberal, idealizadas e financiadas pelo Banco Mundial, cujos elementos centrais são: a descentralização, sistemas de avaliação de desempenho, reformas curriculares e novas formas de gestão.

Outra fonte de dados de nossa pesquisa são os enunciados⁶ de professores formadores e de alunos em formação. Para a constituição desses dados, utilizamo-nos de entrevistas por acreditarmos que em pesquisa qualitativa elas constituem o instrumento fundamental para que os sujeitos expressem suas opiniões. Porém, como a situação de entrevista é de interação, que envolve dois sujeitos sociais, constituindo uma relação e um evento únicos, por isso, imprevisível, obviamente, alguns cuidados devem e podem ser tomados a fim de buscar atingir os objetivos propostos, mas não há garantias.

Para a realização das entrevistas, dividimos a coleta em duas fases: a primeira com professores e a segunda com alunos em formação. Para a seleção de quatro professores formadores, nos dois contextos, utilizamo-nos, inicialmente, do critério de eles serem formadores há mais de dez anos, podendo, por isso, acompanhar e, por conseguinte, conhecer alguns processos de transformação. Em Portugal, como o curso de formação inicial na Universidade do Minho toma por base dois institutos, o IEP e o ILCH, selecionamos dois professores de cada um. No Brasil, além do critério dos dez anos, a escolha dos quatro professores formadores procurou dar conta de campos disciplinares diferentes, conforme organização curricular do curso (um professor que leciona Linguística, um que ensina

⁶ Entendemos enunciado como a materialização do discurso. Falamos mais sobre essa compreensão no capítulo que trata dos discursos dos professores formadores.

Literatura, um que atua na área de Leitura e Produção de Textos e o outro em Sintaxe). Recorremos a entrevistas individuais e semidiretivas, tendo em mãos um roteiro (ver capítulo 3), mas, algumas vezes, sentíamos necessidade de reformular algumas perguntas e/ou acrescentar outras. Para efeito de pesquisa, nomeamos os professores P1, P2, P3, e P4.

Quanto aos alunos em formação, entrevistamos também quatro. A nossa pretensão inicial era entrevistarmos alunos dos últimos períodos, sendo dois com experiência em sala de aula e dois sem experiência, de modo a observarmos se isso se configuraria alguma diferença nos posicionamentos dos entrevistados. Porém, não foi possível tomar como base esse critério da experiência nas duas instituições estudadas. Na Universidade do Minho, havia apenas uma turma disponível para tal, composta por quatro alunas, todas sem experiência. Trata-se do primeiro grupo que está concluindo sob o modelo baseado no Tratado de Bolonha. Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, inicialmente, tentamos realizar pesquisa com alunos cursando o 7º período, em 2009, formados no currículo atual ou currículo novo (sobre a diferença da organização curricular, falaremos no capítulo 2), no entanto tivemos dificuldade de encontrar disponibilidade de horário por parte do grupo. Então, nosso estudo foi realizado com a turma do 8º período noturno, cuja orientação curricular baseia-se no currículo aprovado em 1996.

O tipo de entrevista utilizado foi a coletiva. A opção por esse tipo de entrevista foi por acreditar que ela favorece o debate, a problematização. Segundo Kramer (2007, p. 66), as entrevistas coletivas têm por objetivo: “[...] identificar pontos de vista dos entrevistados; reconhecer aspectos polêmicos (a respeito dos quais não há discordância); provocar o debate; estimular os participantes a tomarem consciência de sua situação e condição e a pensarem criticamente sobre elas [...]”. Em nosso caso em particular, a entrevista coletiva foi especialmente relevante, pois serviu para que os alunos com mais dificuldade de expressar um ponto de vista pudessem construir o seu dizer por meio da fala de um de seus colegas. Podemos trazer para essa reflexão o princípio do excedente de visão de Bakhtin (2003), pois, como cada indivíduo é singular pelo lugar que ocupa no mundo, em um dado momento e em um dado lugar, ele contempla/lê o mundo de uma forma única. Na interação do eu-outro, podemos nos distanciar do objeto de contemplação e ter uma outra percepção.

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre serei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver. (BAKHTIN, 2003, p. 21).

É relevante ressaltar, aqui, a diferença na interação entre entrevistador e entrevistado (relação entre E-e) nas duas situações de entrevista mencionadas. Na situação 1, em Portugal, a entrevistadora é aluna brasileira de doutoramento, que, *a priori*, desconhece a realidade da formação no IEP/ILCH e de Portugal. Os entrevistados provavelmente não se sentirão intimidados porque são professores formadores com mais de 10 anos de sala de aula, estando em um nível de formação mais elevado, eles não conhecem a entrevistadora e sabem da realidade que pela entrevistadora é desconhecida. Diante disso, parece não haver qualquer fator que possa gerar desmotivação para a realização da entrevista. A não ser que esses professores, por sua experiência, sejam descrentes desse tipo de pesquisa e achem que, como não levará a lugar algum, tanto faz responder de qualquer jeito (essas são algumas divagações). No Brasil, a diferença em relação ao que acabamos de descrever é que os professores entrevistados conhecem a entrevistadora, uma vez que foi aluna do curso de graduação e do mestrado na instituição estudada. Na situação 2, no contexto lusitano, a entrevista ocorre com alunas sem experiência profissional, no último ciclo de sua formação para professores de Português, igualmente não conhecem a entrevistadora, mas podem se sentir escrutinadas, avaliadas e, por isso, terem receio de se expressar de modo mais espontâneo, gerando um elemento desmotivador. No Brasil, a situação é semelhante, todos desconhecem a pesquisadora e a interação se dá com alunos do 7º período, a maioria sem experiência de sala de aula, apenas um aluno já é professor.

Como forma de esclarecer o desenho de nossa pesquisa e a articulação existente entre questão de pesquisa, objetivos e procedimentos metodológicos, apresentamos o quadro:

QUADRO 1
Desenho da tese

Questões de pesquisa	Objetivos	Procedimentos metodológicos
1) O que significa ser professor de Português, na visão dos sujeitos envolvidos com a formação para o ensino de Língua Portuguesa (professores e alunos) e nos documentos oficiais?	Investigar o que se considera “ser professor de Português” na perspectiva dos discursos dos documentos oficiais e dos formadores e dos formandos da Universidade do Minho e da Universidade Federal do Rio Grande do	Técnica de análise documental; Entrevista individual com os formadores e coletiva com os formandos; Análise dos enunciados dos textos obtidos através de inquérito de entrevista.

	Norte.	
2) Como esses discursos se relacionam? Como interagem e se constroem no processo formativo inicial de docentes?	Buscar compreender a complexidade que se funda na interação entre esses discursos que envolvem a construção desse profissional.	Comparação e confronto dos diferentes enunciados.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA TESE

A tese encontra-se estruturada em sete partes. Nesta **introdução**, apresentamos algumas considerações sobre a problemática que cerca o ensino de língua materna e a formação de docentes dessa área, as razões para a realização da pesquisa, bem como objetivos e procedimentos metodológicos.

No **capítulo 1**, apresentamos discussão sobre a problemática que cerca o **ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa** em Portugal e no Brasil. Expomos também um quadro teórico de nossa compreensão de linguagem a fim de refletir melhor sobre o panorama apresentado acerca do ensino de língua materna. Assim, situamos o conceito de linguagem em Bakhtin: o que é linguagem? Relacionamos ainda a compreensão de Bakhtin com o ensino de Língua Portuguesa: que conceitos de Bakhtin poderiam contribuir para formar leitores e escritores? No **capítulo 2**, problematizamos sobre a formação inicial do professor de língua materna: como está sua formação no atual contexto? Como se caracteriza esse contexto? Quais as dificuldades que a realidade coloca à profissão docente? Quais são os principais enfrentamentos? Como melhorar a formação inicial em um contexto no qual os documentos oficiais enfatizam a formação em serviço e continuada e a formação à distância? Além disso, conceituamos formação docente: quais são os saberes docentes? Qual a relação teoria/prática?

No **capítulo 3**, analisamos documentos relacionados com o ensino de Português em Portugal e ligados ao lócus de nosso estudo, o curso de Letras/Português da Universidade do Minho. Em seguida, fazemos análise semelhante no tocante à realidade brasileira e ao curso de Letras/Português da UFRN, buscando sempre que possível observar as semelhanças e as diferenças nos dois casos estudados.

Nos **capítulos 4 e 5**, procuramos compreender o(s) significado(s) do que é ser professor de Português nos discursos de alguns professores formadores e de alguns alunos, respectivamente. O procedimento assemelha-se ao realizado no capítulo 2, enfoca, primeiro, o contexto português e, em seguida, o brasileiro. Na última parte, **“para fim de conversa”**, como considerações finais, concluímos a nossa reflexão sobre o que significa ser professor de Português nos enunciados selecionados para análise. Obviamente que não buscamos apresentar uma resposta do tipo: “ser professor de Português significa X”, estamos mais interessados na complexidade da constituição desse profissional, dos discursos vários e, por vezes, contraditórios e enviesados. Afinal, desse modo, podemos nos aproximar mais da realidade tal como é, ainda que não busquemos uma verdade, precisamos pensar em um modo de produção científica em que se faça interpenetrar o mundo da cultura e o mundo da vida. Assim, muito mais que o produto deste estudo, os resultados, importa-nos o percurso, o caminho para se chegar a ele. Esse modo de conceber o fazer científico nos estudos da linguagem e nas didáticas de ensino de língua materna não é único, mas acreditamos ser um dos que podem oferecer uma boa base para uma produção de conhecimento que possa ajudar, como diz Lopes (2006), a reinventar a vida social.

2 LÍNGUA PORTUGUESA COMO SABER DISCIPLINAR: QUESTÕES SOBRE ENSINO E SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

Um estudo que se propõe compreender o que é ser professor de Português através da leitura dos enunciados produzidos pelos órgãos oficiais e instituições formadoras e por professores e alunos de Cursos de Licenciatura sobre o processo de formação inicial precisa se amparar em alguns constructos teóricos. Neste capítulo e no próximo capítulo, trazemos o embasamento teórico que contribuiu para a construção e compreensão do nosso objeto de pesquisa. Assim, partimos de uma discussão sobre a problemática que cerca o **ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa** em Portugal e no Brasil. Com o pressuposto de que, para melhor compreender o porquê do interesse em estudarmos a formação inicial dessa área de ensino, precisamos ter um panorama a seu respeito. Depois, apresentamos a noção de linguagem na qual nos amparamos. A opção por trazeremos essa discussão decorre por acreditarmos que: 1) estudar questões no campo das Ciências Humanas implica em que se partir de uma compreensão de linguagem como materialidade semiótica; e 2) a concepção de linguagem assumida é norteadora dos currículos da formação e das práticas formadoras.

Depois situamos a **profissão docente no contexto da sociedade contemporânea**, a partir de comentários sobre as reformas educacionais provenientes de organismos mundiais vários como forma de adequar a educação às necessidades do mercado. Feita essa contextualização, trazemos a noção de **formação docente**, na qual nos amparamos e situamos nosso estudo como sendo voltado para a **formação inicial de professores de Língua Portuguesa**. Como entendemos que os estudos no âmbito da formação inicial precisam se apoiar nos **saberes docentes**, dedicamos uma parte desta sessão a essa temática. docentes.

Assim, desenhamos o percurso teórico que visa construir nosso objeto de estudo:

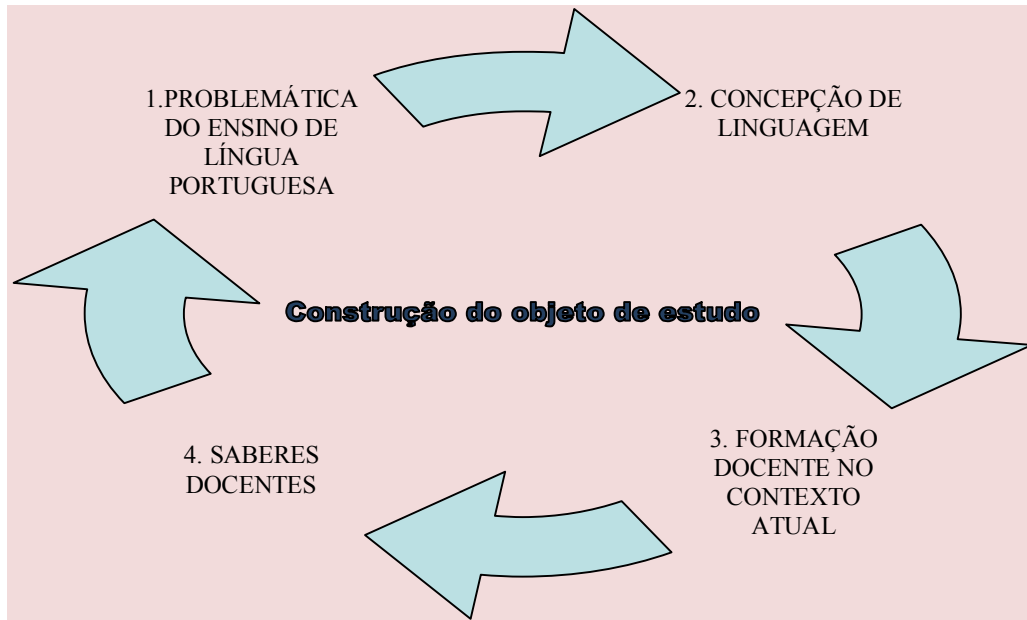


FIGURA 2 – Construção do objeto de estudo

2.1 ENTRE MARES BRAVIOS: DISCUTINDO O ENSINO DE PORTUGUÊS NO BRASIL E EM PORTUGAL

Nesta seção, apresentamos de modo panorâmico a configuração do contexto de ensino de Português (língua materna) no Brasil e em Portugal. Embora nosso estudo esteja voltado para o contexto formativo, achamos necessário, para melhor compreendê-lo, apresentar as discussões que giram em torno do ensino de Português. Estamos tomando Português – ou em outras ocasiões Língua Portuguesa – como disciplina escolar. Tal panorama será desenhado com base nos discursos de alguns estudiosos quando dos dois países, buscando, na medida do possível, situar os estudos dentro de uma realidade mais ampla que tem relação com o ensino de língua materna em geral.

Sawyer e Van de Ven (2007) mostram em seu artigo que constitui um volume da Associação Internacional para ensino de Língua Materna (IAMTE) debates que cercam o ensino de língua materna, apresentando questões que perpassam quase toda a Europa, além da Austrália. Segundo eles, trata-se de uma disciplina em discussão em vários países. Esses autores dizem que as escolhas estratégicas acerca do currículo de língua materna são geralmente determinadas por orientações de valores, ou seja, por opiniões sobre política, ética e outros valores pessoais e sociais. Esses valores, que estão sob a superfície da interação em sala de aula, estão conectados com as crenças sobre o que é a escola e sua tradição, bem como sobre o conhecimento referente às formas de ensino-aprendizagem.

Mais à frente, esses autores debruçam-se sobre os paradigmas de ensino de língua materna. Entendem paradigma como sendo um sistema de valores, prescrições, teorias, e reconstróem quatro paradigmas dominantes no campo do ensino de língua materna.

Destacam, primeiro, o paradigma acadêmico, segundo o qual o ensino de língua centra-se na língua escrita, particularmente em termos de ensino de gramática e dos clássicos da literatura. O ensino de leitura baseia-se em uma abordagem linear, de somatória das partes. Nessa concepção, o objetivo da educação linguística é o de corrigir e manter intacta a língua nacional. “O professor é um *expert*, que introduz seus alunos aos padrões da língua escrita, usando métodos baseados em exercícios de pequenos pedaços da língua. Em resumo, o currículo é bem fechado”. (SAWYER; VAN DE VEN, 2007, p. 11, tradução nossa)⁷. Esse paradigma dominou todo o século XIX.

Nas primeiras décadas do século XX, por influência das pesquisas empíricas no campo da linguagem, emergiu o chamado paradigma desenvolvimental, cuja ênfase era na língua falada. A gramática normativa deveria ser substituída por reflexões descritivas da linguagem. O ensino da escrita, assim como o da leitura, focalizava a expressão e o desenvolvimento individual. A abordagem pedagógica era exploratória e criativa, enfatizando o aprender fazendo. Sob a influência desse paradigma, os estudos da linguagem eram baseados em estudos empíricos sobre a língua falada voltados para os aspectos variacionistas da língua, em função de vários aspectos como idade, escolaridade, situação geográfica, entre outros. Ao longo do século XX, esse paradigma foi perdendo sua dominância devido a questões referentes aos “padrões”. Desse modo, conforme Sawyer e Van de Ven (2007), o velho paradigma acadêmico volta a dominar. Em relação a esse aspecto, em nosso ponto de vista, esse modelo acadêmico na verdade nunca saiu de cena.

Nos anos 1960 e 1970, um novo paradigma – o comunicativo – surge em cena. Nesse sentido, a abordagem baseada em habilidades da parte para o todo é substituída pelo ensino do todo. Aprender a ler e a escrever fundamenta-se no uso da língua em situações reais. Esse modelo considera a linguagem sob duas perspectivas: como forma de comunicação e de participação na sociedade, possibilitando assim a emancipação do sujeito. De acordo com os autores, é centrado no caráter social da linguagem e caracterizado por um currículo aberto e uma abordagem didática comunicativa. No Brasil, esse paradigma embasou e esteve mais presente nas aulas de língua estrangeira.

⁷ The teacher is the expert, who introduces the pupils to the standards of written language, using the methods based on exercises on the small “bits” of language. In short, the curriculum is a very closed one.

Nos anos 1980, o paradigma utilitarista, já existente, torna-se dominante. A linguagem ainda é vista como comunicação, porém mais restrita em comparação à abordagem anterior. Nesse caso, entende-se que os alunos devem ser educados para contribuir com o desenvolvimento da sociedade, especialmente com o progresso econômico. O currículo torna-se mais fechado novamente.

Por fim, os autores destacam que esses paradigmas não aparecem isoladamente em cada época, eles, muitas vezes, coexistem gerando conflitos e contradições. Esses conflitos entre dois ou mais paradigmas a serem trabalhados em um determinado país são uma realidade em vários países. E é dentro desse quadro que estão as duas nações estudadas.

Em Portugal, com a democratização da escola, após décadas de ditadura, houve um aumento significativo na quantidade de alunos que ingressaram na escola pública, o que causou a necessidade de recrutar professores e, nesse processo, muitos se tornaram professores sem possuir qualquer preparação pedagógica. Com essa democratização, muitos alunos advindos de classes menos favorecidas passaram a frequentar a escola, o que notadamente vai alterar a realidade do ensino-aprendizagem.

No tocante ao ensino de Língua Portuguesa, passam a interagir, em um mesmo ambiente, variantes diferentes daquela proposta pela escola. Para diagnosticar o ensino de Português em Portugal atualmente, tomaremos de início, como referência, Duarte (2006), que cita dados da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e do PISA, os quais conferem a Portugal um fraco desempenho no sistema educativo. No que tange ao ensino de Português, a autora menciona alguns fatores que, a seu ver, contribuem para tal performance. Em primeiro lugar, coloca o fato de alguns aspectos do modelo de ensino de Língua Portuguesa serem herdados do Estado Novo, intensamente criticados nos discursos sobre educação. A forte centralização curricular é uma das heranças que podem ser vistas nos longos textos programáticos que apresentam desagregação entre conteúdos e objetivos. Outro legado é o manual escolar (livro didático) que, em muitos casos, vem a substituir o professor, tornando-se documento regulador de sua prática.

Em segundo lugar, expõe, como já mencionamos, as consequências da massificação do ensino. A escola entra em crise, como ocorre em outros países, pois nessa conjuntura se passa a lidar com uma realidade heterogênea em relação à base linguística e cultural e ao valor atribuído à educação. Em terceiro lugar, a autora apresenta a configuração da sociedade atual com suas profundas e rápidas transformações econômicas, políticas e sociais. Destaca, nesse âmbito, a revolução tecnológica que introduziu novos meios e formas de comunicação. Esse cenário aponta para a necessidade de se pensar, no contexto escolar, na formação de um

falante com um perfil diferente: “é incontornável que as necessidades deste novo tipo de sociedade apontam para um perfil de falante escolarizado muito mais complexo e multifacetado do que em qualquer outra época histórica”. (DUARTE, 2006, p. 30).

Em quarto lugar, aponta a transposição, por vezes, impensada e irrefletida do conhecimento advindo das pesquisas no campo da linguagem e das línguas que provocou uma crise na confiança dos professores em relação à sua formação, bem como ao que ensinar e ao modo como ensinar. O que observamos em muitos casos é uma ambiguidade que pode gerar confusão sobre o objetivo do ensino de Português, ou seja, é como se o professor não soubesse exatamente como proceder, o que fazia é visto como ultrapassado e o que é dito para fazer lhe parece pouco exequível.

Em quinto lugar, apresenta o fato de, nesse processo de massificação, muitos professores terem sido recrutados para dar aula de Português sem possuírem formação científica de base, o que contribuiu para a indefinição e descaracterização do ensino de língua materna. Em sexto lugar, pela pouca cultura de avaliação naquele país, os resultados dos exames nacionais e internacionais não têm gerado intervenções capazes de produzir melhorias no sistema educativo. Por fim, aponta a pouca eficiência dos espaços formativos em capacitar professores de acordo com as necessidades exigidas.

O interessante é que tal discussão apresentada anteriormente refere-se ao contexto português, mas poderia ser transposta ao contexto brasileiro sem se configurar uma inadequação. Trata-se de dois países com realidades históricas bem diferentes, porém essa problemática que circunda o ensino e o ensino de língua materna é comum às duas realidades, embora, claro, com diferentes dimensões e repercussões.

Castro (2007a), ao analisar alguns discursos (oficiais e da mídia) sobre o ensino de português em Portugal, mostra que nesse país há um confronto, ao menos no nível discursivo, entre duas perspectivas, uma mais funcional e outra mais humanista. A funcional está mais ligada ao desenvolvimento das habilidades de escrita e de fala, como forma de preparar os estudantes para participarem da sociedade, em especial do mundo do trabalho. A humanística enfatiza o desenvolvimento intelectual e promove a aquisição de aspectos morais, culturais e de valores estéticos. Comparando com os paradigmas de ensino acima falados, essas perspectivas corresponderiam aos paradigmas utilitarista e acadêmico, respectivamente.

Assim, essas perspectivas põem em questão duas posições: ensinar português para capacitar os alunos a lerem e escreverem textos diversos, mais comumente utilizados no dia a dia, dando pouca ênfase à literatura; ou ensinar com ênfase na literatura de modo a garantir uma formação mais humanística, com o objetivo de assegurar a coesão nacional. Castro

(2007a) ressalta, porém, que falta pensar, nessa discussão, quais são as possibilidades e as condições para a existência da literatura nessa nova estrutura social e educacional. Ele exemplifica com o fato de o discurso da mídia omitir as relações entre o que se propõe para a leitura literária e as condições na qual ela figura na escola. O que o autor sugere, no entanto, é compreender adequadamente a linguagem como fenômeno social.

Costa (2006) aborda em seu artigo a problemática da formação do professor de Português que não considera a multiplicidade cultural e linguística da sociedade portuguesa atual, mesmo estando ciente de que esse profissional está inserido em um contexto que envolve decisões transnacionais, uma vez que seu país faz parte da União Europeia. Como se sente o professor de Português diante desse quadro? Como se sente ao ser avaliado por seus alunos (PISA)?

A crer na fiabilidade das avaliações internacionais em que Portugal tem participado, os alunos portugueses não estão a ser formados para a sociedade do conhecimento. Não manifestam competências e estratégias de leitura que os tornem capazes de extrair informação, compreender e interpretar textos nos quais adquiram conhecimento. (COSTA, 2006, p. 60).

Parece-nos que o sentimento de instabilidade se instaura, tendo reflexos na forma como o professor vê a si mesmo e a sua profissão. Esse sentimento agrava-se, também, em decorrência dos novos programas e das reformas educativas frequentes.

Com base nos textos acadêmicos com os quais tivemos contato, podemos inferir que ser professor de Português em Portugal é:

- saber a configuração da sociedade atual e, dessa forma, quais necessidades se apresentam para o aluno hoje;
- saber lidar com contextos multilinguísticos e multiculturais;
- ensinar leitura e escrita de gêneros diversos para garantir a participação na sociedade e no mundo do trabalho;
- ensinar literatura para garantir a coesão nacional.

Sobre o Brasil, temos inicialmente um estudo de Cosson (2007) que apresenta o ensino de língua materna no Brasil como uma batalha entre dois mundos: de um lado, estão aqueles que defendem o ensino tradicional, baseado na gramática normativa; de outro, aqueles que buscam a transformação do ensino de língua materna, tomando como base a noção de língua

como interação humana. Segundo o autor, para os defensores dessa última abordagem, não há erros em linguagem, apenas inadequações no tocante às variedades de uso. Os sociointeracionistas também sustentam que práticas reais de uso da linguagem são mais importantes que o ensino da metalinguagem. Assim, o ensino de língua materna deve centrar-se no uso da linguagem e não apenas em categorias gramaticais advindas da gramática tradicional.

Para dar conta desse confronto, Cosson (2007) divide essa “batalha” em quatro frentes: a acadêmica, a institucional, a do material instrucional e a escolar. Sobre a primeira, o autor diz que, a julgar pelo número de livros, teses e congressos que discutem a respeito do ensino de Língua Portuguesa, qualquer observador dirá que não há mais lugar para o ensino de gramática no mundo acadêmico. Apresenta alguns posicionamentos de autores que, em sua maioria, se posicionam contra o ensino com base na gramática tradicional. Se é assim, perguntamo-nos: por que é que o ensino voltado para práticas de uso da linguagem ainda não conseguiu se consolidar nas aulas de Português no Brasil? Por que em muitos currículos de universidades que formam professores ainda subjaz uma visão de língua como estrutura? Sobre esse último questionamento, precisamos dizer que poucos são os professores que se colocam como defensores dessa visão de língua estrutural, porém basta olhar para as disciplinas e suas ementas que podemos perceber essa concepção como dominante.

No tocante à frente institucional, o autor, inicialmente, situa que o diagnóstico de crise do ensino de Português no Brasil localiza-se na década de 1970, com a expansão do ensino, a qual trouxe para o exercício profissional docentes despreparados. Esses professores passaram a utilizar o livro didático como único material a ser usado em sala. Essa crise levou, de um lado, ao reforço do ensino de gramática tradicional e, de outro, ao surgimento de novas propostas para o ensino de língua materna. Notemos que ocorre no Brasil um processo semelhante ao de Portugal, conforme colocamos acima. Um dos documentos mencionados pelo autor, como fazendo parte dessa frente, são os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Para Cosson, mesmo com toda a controvérsia que gira em torno desse documento, ele representa a vitória do paradigma sociointeracionista.

Porém, uma vez que os PCN são apresentados como direções e não como regras a serem seguidas, eles permitem a existência de outros modelos e propostas para o ensino de língua materna. Assim, o paradigma gramatical ainda é apresentado na escola lado a lado com inovações dos PCN mais facilmente assimiladas – principalmente no sistema privado, que é

mais susceptível às pressões das forças conservadoras da sociedade. (COSSON, 2007, p. 43, tradução nossa)⁸.

Ao falar da frente do material instrucional, obviamente que o autor trata do uso do livro didático no Brasil. Para a seleção do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os livros devem seguir os PCN e privilegiar situações reais de uso da linguagem, o que representa, portanto, a proeminência do paradigma sociointeracionista. No entanto, segundo Cosson, dados de uma pesquisa conduzida pela equipe do PNLD mostram que os livros escolhidos pelos professores são preferencialmente aqueles mais próximos do paradigma gramatical.

Quanto à frente escolar, Cosson (2007) mostra como os professores recebem as ideias do paradigma sociointeracionista: quando são chamados a lidar com atividades de prática de linguagem, acabam seguindo uma direção oposta. As aulas de Português tornam-se uma sucessão de atividades desconectadas de leitura e de escrita. Sentem-se, conseqüentemente, “perdidos”, pois acreditam que o ensino da gramática tradicional ao menos era mais facilmente trabalhado e seus resultados verificados. Assim, deixam de lado as novidades pregadas pela academia e retornam ao velho paradigma. Esse movimento de retorno tem origem, segundo o autor, na formação dos professores. Uma das razões apresentada diz respeito à estrutura curricular da formação inicial, organizada em blocos de disciplinas, sem relação entre si.

Faraco (2008) apresenta-nos um panorama do ensino de Português nos últimos anos. Até meados do século XX, a obsessão que se tinha pelo erro e a ênfase dada à terminologia eram condenadas, mas não se criticava o ensino centralizado na gramática. Nas décadas seguintes, o ensino da gramática passa a ser alvo de ataques, especialmente no início dos anos 1970, com a consolidação da linguística como disciplina universitária, que chega através do Estruturalismo. Passou-se a privilegiar os processos de comunicação. Embora fora dos programas oficiais e dos livros didáticos, o ensino de gramática continuou a ser realizado nas escolas.

O autor destaca que a partir de 1970 começaram a se multiplicar intensamente as matrículas na escola básica. Foram grandes as conseqüências para a educação, pois cresceu a demanda por professores, o que, em boa medida, contribuiu para a fragilização da formação

⁸ However, as the PCN are presented as directions and not rules to be followed, they allow the existence of other models and proposals for mother tongue education. Thus, the grammatical paradigm is still present in the schools side by side with the more easily assimilated innovations contained in the PCN – mainly in the private education system, which is more susceptible to the pressures of conservative forces in society.

docente e a desvalorização da profissão docente. Chegaram à escola os filhos daqueles que nunca a frequentaram⁹. Não foi elaborada uma pedagogia adequada àqueles vindos de outras camadas. Assim, a urbanização e a escolarização em massa puseram em evidência a complexa realidade sociolinguística do país, desconsiderada e tomada como homogênea nas aulas de Português, cuja ênfase continuou em um padrão gramatical baseado na escrita literária clássica e, principalmente, nos padrões lusitanos.

Na década de 1980, os linguistas assumiram os estudos voltados para o ensino de língua materna. Basta tomar como exemplo as pesquisas de Geraldi (1984, 1996, 1997) que propunham basear o ensino de Português na linguagem como prática social, articulando três eixos: a leitura de textos, a produção de textos e a análise linguística. Um grande embate ocorreu nessa década: ensinar ou não ensinar gramática? Essa discussão é entendida por Faraco (2008) como sendo estéril porque não tem servido para resolver a questão, tampouco para orientar a pedagogia. Porém, nem a presença dos linguistas nos recentes debates conseguiu modificar significativamente esse quadro.

Nos anos 1990, mais precisamente 1997-1998, são instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, cujo objetivo era propor uma base comum para o ensino dessa disciplina. Nesse documento, muitos discursos provenientes das recentes pesquisas sobre ensino na área da Linguística e da Pedagogia estão presentes. Interdisciplinaridade, transversalidade, língua como fenômeno social, gêneros textuais e análise linguística são os novos conceitos a serem incorporados pelos docentes em atividade, os quais não foram incluídos no processo de elaboração. A discussão acerca dos gêneros textuais foi a mais produtiva, por assim dizer, no entanto a mesma prática de usar os textos como pretexto para se trabalhar aspectos textuais foi transposta para os gêneros, tornando estático o que é em seu uso dinâmico. Passados pouco mais de 10 anos, o que se observa é que, no concreto, pouco tem sido assimilado pela escola, o que expressa um descompasso entre aquilo que propõem os documentos oficiais e a efetiva prática pedagógica.

Quanto ao ensino de literatura, é interessante destacar alguns pontos. O primeiro deles diz respeito ao modo como está inserida no currículo do ensino fundamental: trata-se da leitura literária, no fundamental 1, de cunho moralizador com a utilização de muitas fábulas, e no fundamental 2 com textos de literatura contemporânea juvenil – voltados para questões sobre o sexo, o uso de drogas, entre outras –, quando inserida no programa através dos livros paradidáticos, entendidos como complementos. Em relação à realidade da escola pública

⁹ Mais tarde, os professores passam a ser também provenientes dessas classes que historicamente não tinham acesso à escolarização.

brasileira, hoje, há mais livros nas escolas, porém, frequentemente não chegam às salas de aula e, assim, os alunos pouco os utilizam. Portanto, a leitura literária que esses alunos conhecem refere-se aos fragmentos de textos contidos no livro didático.

No ensino médio, ocorre outro fato que deve ser considerado: a literatura é separada do conteúdo das aulas de língua. Nesse caso, o que se pretende é o ensino de literatura, porém o que vemos, em muitos casos, é um ensino historiográfico voltado para as escolas literárias. Os livros selecionados para se trabalhar, quando é feita alguma seleção, são aqueles sugeridos pelo programa do vestibular, os quais têm sua narrativa desagregada em elementos: tempo, espaço, enredo, foco narrativo etc. Desse modo, o processo de leitura perde-se, torna-se desprovido de sentido. É interessante observarmos como a formação docente trata o ensino de literatura. O nosso contato com alguns currículos de universidades (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, para citar exemplos) aponta que as disciplinas voltadas para as questões literárias abstêm-se quase que completamente de discussões sobre o ensino. A ênfase volta-se para o estudo das teorias literárias e das escolas literárias (essa pode ser uma razão para os professores reproduzirem essa prática quando vão lecionar no ensino básico). Quando há alguma preocupação com os aspectos didáticos, percebe-se que é na disciplina de literatura infanto-juvenil.

Tomando como base a discussão dos autores apresentados, ser professor de Português no Brasil é:

- 1) não enfatizar o ensino prescritivo da língua;
- 2) trabalhar com questões de uso na linguagem no âmbito da fala, da leitura e da escrita;
- 3) trabalhar a língua como fenômeno de interação social;
- 4) trabalhar com gêneros textuais diversos;
- 5) levar os alunos a se tornarem leitores e escritores proficientes;
- 6) ser capaz de lidar com as variantes linguísticas.

Na seção seguinte, trazemos uma discussão sobre a noção de linguagem. Como tratamos da formação no contexto da docência em Língua Portuguesa, achamos necessária, por mais que bastante recorrente em trabalhos sobre temas associados ao nosso, essa explanação, pois acreditamos que essa concepção influencia toda a compreensão sobre o

ensino de língua materna. Essa noção de linguagem é nuclear para pensarmos a organização curricular, para a metodologia trabalhada em sala pelos professores formadores e para o modo de compreender como ensinar a ler e escrever. Nossa reflexão será pautada principalmente em Bakhtin (2003, 2004).

2.2 POR UMA NOÇÃO DE LINGUAGEM QUE DIALOGUE COM A SOCIEDADE ATUAL

O cenário em que vivemos atualmente é fortemente marcado pelos avanços, os quais acontecem em uma velocidade quase vertiginosa. São tempos de internacionalização – política, econômica e cultural –; nesse processo, estamos inseridos em um contexto que depende de uma realidade mundial. Os meios de comunicação são, em certa medida, os grandes responsáveis por esse processo de internacionalização.

Bauman (2001), com o interesse de caracterizar essa realidade atual, faz uma analogia que reporta às qualidades dos sólidos e dos líquidos. Para ele, obviamente tomando como base os critérios definidores desses dois estágios de um dado elemento, os líquidos fluem, escorrem, vazam, inundam, não são facilmente contidos. Dessa forma, o que conta é o tempo, pois se encontram sempre propensos à transformação. Em contrapartida, os sólidos apresentam forma fixa, resistindo a mudanças. O espaço ocupado pelos sólidos é o que realmente interessa. E o mais importante: os sólidos, em contato com os líquidos, ainda que permaneçam sólidos, são alterados, pois ficam molhados ou encharcados; os líquidos, porém, conservam-se intactos.

Assim, dessas características, o autor considera a fluidez e a liquidez como sendo metáforas adequadas para se descrever a fase atual. Ressalta, no entanto, que ainda assim existem “poderes de derretimento”, os quais elegem o que pode e o que não pode ser liquefocado, isto é, passar pelo processo de liquefação.

Nesse cenário, precisamos examinar como as questões voltadas para o ensino de língua materna e, por conseguinte, para a formação do professor de Português relacionam-se com a liquidez da modernidade. Até que ponto estamos formando professores capazes de orientar os seus alunos de modo que consigam participar, através da linguagem, plenamente desse mundo (extremamente semiótico)? Não estamos fazendo, neste trabalho, uma apologia a essa liquidez, nem esperamos que todos os indivíduos tenham essa capacidade e/ou necessidade de se moldar segundo as transformações da sociedade.

Bohn (2005) diz que ao iniciar sua escolaridade formal, aos seis/sete anos, uma criança já tem sido introduzida no mundo dos signos, já tem tido contato com narrativas, com a palavra escrita, descoberto a magia das palavras, ou seja, vivido a linguagem em seu funcionamento real. Ao ingressar na escola, porém, tem seus textos vetados, vê-se obrigada a seguir normas de uso e de correção, é compelida, portanto, ao silenciamento. A linguagem perde, desse modo, seu encantamento. Bohn (2005, p. 18) prossegue: “Agora só há estruturas, metálicas, frias; os coloridos dos sentidos ficaram interditados, os fios da tessitura descontínuados, a palavra fluida foi transformada em massa sólida; agora linguagem é processo (mental), gramática reguladora”. É nesse ponto que queríamos chegar: na escola, a linguagem se solidifica, perde a fluidez que possui no mundo da vida. E, como vimos, os sólidos em contato com os líquidos ficam encharcados. Por isso, acreditamos que uma formação inicial que pretenda de fato formar adequadamente seus alunos deve levar em conta o exposto acima, pois, do contrário, não conseguiremos avançar nem realizar o que, geralmente, propomos nos projetos político-pedagógicos; desse modo, voltando à metáfora, todos ficamos encharcados.

Diante desse quadro, vemos, no âmbito teórico, que um dos principais problemas da formação dos professores de língua materna está exatamente na concepção de língua, a qual, notadamente influenciada pelo Estruturalismo saussuriano, concebe a língua como uma, imutável. Como bem sabemos, os estudos estruturalistas buscam estudar as estruturas que compõem a língua (o sistema), cujo foco volta-se para as formas que esses componentes assumem em seus níveis fonológico, morfológico e sintático. Sob essa perspectiva, basta estudar frases isoladas para que se dê conta da língua. No entanto, para Bakhtin/Voloshinov (2004, p. 92),

na realidade, o locutor serve-se da língua para suas enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto [...]. O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico.

Embora essa citação enfoque a abstração da realidade linguística que faz o Objetivismo Abstrato, podemos fazer uma relação entre ela e as aulas de Língua Portuguesa voltadas para regras gramaticais descontextualizadas, as quais se centram, por vezes, nas formas corretas, dando pouca importância ao sentido. Contudo, é com o sentido que nos preocupamos em nossas enunciações no dia a dia.

Bakhtin/Voloshinov (2004, p. 124), ainda criticando o Objetivismo Abstrato e o seu sistema abstrato de formas de língua, propõe uma ordem metodológica para o estudo da língua:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realizam;
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal;
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação habitual.

Essa ordem metodológica é sugerida de modo que se diferencie do trabalho do filólogo, que trata a língua em suas partes, dissecando-a, como se tratasse de algo morto (por assim dizer). O falante de uma língua precisa, primeiramente, estudá-la em situações concretas – como sugere o item 1 – para, posteriormente, ter condições de fazer reflexões, as quais podem até ser dispensáveis, considerando-se como objetivo primeiro do falante a apropriação da língua, de maneira que ele possa expressar-se em situações de uso concretas, seja através da fala, seja através da escrita. A forma, tão enfatizada por alguns estudos da linguagem que influenciaram em vários sentidos a condução das aulas de Português, é, sob o nosso ponto de vista, importante, sim, porém a forma e o significado (conteúdo) são determinados pelo processo de interação social.

Portanto, não se pode perder de vista, principalmente tendo como alvo o contexto formativo por nós pesquisado, que a linguagem deve ser entendida como ação, não apenas como representação, uma vez que essa maneira de vê-la não reflete verdadeiramente a realidade do enunciado. “Quando cortamos o enunciado do solo real que o nutre, perdemos a chave tanto da sua forma quanto de seu conteúdo – tudo que nos resta é uma casca linguística abstrata ou um esquema semântico igualmente abstrato [...]” (BAKHTIN, 1926, p. 10). Ainda,

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004, p. 123, grifo do autor).

Parece-nos que o interesse do Círculo de Bakhtin pela linguagem surge através da constatação bastante fatural de que a “palavra penetra literalmente em todas as relações entre os indivíduos” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004, p. 123), de tal modo que por meio dela

conseguimos registrar as transformações sociais. Dessa percepção, decorre outra: a linguagem materializa-se/realiza-se sob a forma da interação verbal. A interação verbal foi durante muito tempo deixada de lado nos estudos da linguagem e, por conseguinte, das áreas e contextos voltados para o ensino de língua materna. Não podemos, no entanto, perder de vista que a palavra dirige-se a um interlocutor: “Variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc)”. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004, p. 112).

Essa orientação em função do interlocutor revela a realidade dual da palavra, no sentido de que ela procede de alguém e dirige-se para alguém. Trata-se da interação entre dois sujeitos que possuem histórias de vida próprias, desse modo, não são de forma alguma ideais.

Um enunciado abstraído de seu processo de enunciação perde sua característica mais importante: a **dialogia**. A linguagem é, por essência, dialógica, pois perpassa todas as relações humanas, na medida em que o ser humano só se constitui como ser social nas suas interações através da linguagem. Além disso, a linguagem só ocorre na interação verbal e a interação só se dá através da linguagem, logo, ela constitui e é constituída. Assim, pensamos que conceber a linguagem do ponto de vista dialógico significa pensar a língua sob a ótica social. Esse modo de compreender influenciará sobremaneira a forma de o professor conduzir suas aulas, ao entender que a forma está a serviço do conteúdo, não vale por si mesma, desse modo, um estudo de gramática isolado em sala não faz sentido.

Quando falamos em estudo isolado, reportamo-nos, principalmente, às aulas de Português, cujo foco é a análise oracional. O grande complicador desse tipo de aula é que a oração, unidade da gramática, é tomada como unidade do discurso, o que gera parte da confusão que os alunos sentem quando estudam sua língua materna. A oração, para Bakhtin (2003), é um pensamento relativamente acabado e não se correlaciona com o contexto extraverbal. No nosso dia a dia, em nossas atividades sociais, utilizamo-nos da linguagem, e esse emprego efetua-se através de enunciados – não de orações. O enunciado é uma unidade da comunicação discursiva e, como tal, está endereçado a alguém. Esse aspecto, aliás, é uma das diferenças entre o enunciado e as unidades da língua – como a oração, por exemplo –, que são impessoais, pois partem de ninguém e dirigem-se a ninguém. (BAKHTIN, 2003). Ocorre, também, no contexto escolar, que o enunciado, às vezes, é tomado (estudado e analisado) como uma unidade gramatical.

Ainda com base em Bakhtin/Voloshinov, notamos que a visão da língua como sistema rígido e imutável não reflete o que de fato acontece, ou seja, não explicita uma realidade linguística, à medida que em uma situação real de uso os alunos (aprendizes/falantes) não

pensarão nas palavras enquanto substantivos, verbos etc., mas como “signos”, ou seja, elementos possuidores de valor, de significado. Cabe destacar o modo como signo é entendido aqui. A palavra é signo, que é ideológico por natureza: “Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico”. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004, p. 33). Os signos só emergem no processo de interação social. Como ideologia é entendida de formas diversas, é preciso esclarecer que para ele ideologia é universo axiológico.

Para um locutor/receptor pertencente a uma determinada comunidade linguística, a língua não acontece como norma, mas é *sígnica*, pois é utilizada com algum objetivo real, o de expressar necessidades, convencer, mentir, irritar etc. Enquanto fora da escola as formas linguísticas estão a serviço do conteúdo e da função comunicativa, na sala de aula têm o objetivo de reforçar as convenções puramente gramaticais.

Em condições normais, o critério de correção linguística cede lugar ao critério puramente ideológico: importa-nos menos a correção da enunciação do que seu valor de verdade ou de mentira, seu caráter poético ou vulgar, etc. A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004, p. 96).

Como sabemos, não cabe ao locutor nativo ter uma consciência (reflexão) sobre a língua. Estamos pensando, nesse caso, nos alunos (notadamente, os pertencentes ao nível fundamental) que serão formados pelos graduados em Letras, em particular os que estão ainda em fase de apropriação dos diversos usos da língua. Não lhes é necessária essa consciência, a não ser nos níveis mais avançados, quando estiverem na universidade, especialmente nos cursos que lidam com a linguagem. De fato, “o sistema linguístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação”. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004, p. 92).

Bakhtin distingue o modo como o filólogo vê a língua – do ponto de vista de quem estuda uma língua estrangeira, geralmente na modalidade escrita – da maneira como o falante encara essa língua viva, pois só a conhece no uso, não como formas a serem segmentadas e analisadas sob o ponto de vista de um estudioso em um contexto “laboratorial” abstraído da vida. “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004, p. 124).

Assim, não se trata de levar o aluno apenas ao reconhecimento da forma, mas à compreensão, que só se torna possível em um contexto específico. Bakhtin/Voloshinov (2004,

p. 93) distingue identificação de descodificação: “O processo de descodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação. [...] o signo é descodificado; só o sinal é identificado”. Se a realidade da língua fosse explicada apenas pelo sistema, bastaria a identificação. Logo, trata-se de trazer para a sala de aula situações que se aproximem das situações reais de uso. Assim, Bakhtin/Voloshinov (1926) diz que na vida a compreensão de um enunciado envolve sempre o contexto extraverbal (a vida). Porém, nessa concepção, o contexto extraverbal difere do modo como algumas vertentes da linguística o compreendem. Para elas, o contexto extraverbal é visto de fora, como complementar. No entanto, para Bakhtin/Voloshinov, a vida não afeta de fora, mas como elemento constituinte, na medida em que sem ela nenhum enunciado inteligível é possível.

No ensino de língua materna, constantemente são desconsideradas algumas questões importantes, que levantamos tomando por base a leitura de textos do Círculo de Bakhtin:

- 1) é negada a posição responsiva-ativa do ouvinte;
- 2) a oração, tomada como objeto de estudo, é, por vezes, entendida como unidade do discurso;
- 3) o outro é retirado das atividades com a linguagem, especialmente da produção escrita.

Quanto à primeira questão levantada, em muitas fases da linguística o ouvinte (o melhor termo seria interlocutor) figura ficticiamente. Obviamente que, em alguns contextos, trata-se de uma necessidade didática, porém acaba por deturpar o processo de comunicação discursiva real. Além disso, notadamente influenciados por algumas teorias advindas da linguística, os livros didáticos e, por conseguinte, os professores de língua materna reproduziram essa visão. E esse modo de perceber influencia as atividades de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”. (BAKHTIN, 2003, p. 271). Nas situações reais o falante assim compreende, de tal forma que não espera atitude passiva de seu interlocutor, mas uma resposta: uma concordância, uma discordância, uma execução – ainda que ocorram através do silêncio ou da falta de ação física.

Quanto ao ponto dois, para Bakhtin (2003), a real unidade da comunicação discursiva é o enunciado. E o estudo do enunciado, como tal, permitirá melhor compreender a natureza das unidades da língua, a saber, palavras e orações. Cabe-nos então distinguir oração de

enunciado. A oração é uma unidade da língua, assim sendo, é um pensamento relativamente acabado que não se relaciona com o contexto extraverbal nem com as enunciações de outros falantes.

A oração enquanto unidade da língua carece de todas essas propriedades: não é delimitada de ambos os lados pela alternância dos sujeitos do discurso, não tem contato imediato com a realidade (com a situação extraverbal) nem relação imediata com enunciados alheios, não dispõe de plenitude semântica nem capacidade de determinar imediatamente a posição responsiva do *outro* falante, isto é, de suscitar resposta. (BAKHTIN, 2003, p. 278).

O terceiro ponto por nós mencionado está muito relacionado ao primeiro. Na verdade, em Bakhtin, todas as questões estão coerentemente interligadas. Ao se considerar a linguagem como interação, é inevitável compreender a importância do papel do interlocutor em nossas interações pela linguagem. Além do “outro” constituir o “eu” através das vozes presentes em seu enunciado, uma vez que este não é um Adão, seu discurso não é o primeiro, o outro também constitui o enunciado na medida em que todas as escolhas enunciativas são feitas tendo em vista ser esse outro quem é. “Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*”. (BAKHTIN, 2003, p. 301). Na escola, principalmente em aulas de língua materna, esse outro muitas vezes se apaga, escreve-se sem um endereçamento, a escrita perde, portanto, a sua função, torna-se um “ser desencarnado” – para usar palavras do próprio Bakhtin. Por isso, diz-se que os alunos têm dificuldade na escrita. Na verdade, na medida em que a escola pede que os alunos escrevam para serem avaliados, a atividade de escrita torna-se uma atividade de avaliação.

Acreditamos que a noção de linguagem em Bakhtin, brevemente apresentada, permite-nos dialogar com a fluidez, a liquidez da contemporaneidade. Assim, voltando ao ponto de partida, perguntamos: em que sentido as reflexões feitas acima, com base em Bakhtin (2003) e Bakhtin/Voloshinov (2004), podem colaborar para a formação do professor de Língua Portuguesa? Assim, citamos algumas contribuições para o ensino de língua materna em três áreas básicas, tomando como base o que sugere Geraldi (1997)¹⁰: compreensão de textos, produção de textos e análise linguística.

No âmbito da compreensão dos textos, as concepções das quais falamos podem auxiliar o futuro professor a compreender que o sentido de um determinado texto não existe *a priori*, ou seja, antes do contato do leitor, mas quando da interação entre leitor e texto. Na verdade, a interação ocorre entre sujeitos (e suas ideologias, certamente): o que lê, o que foi

¹⁰ Geraldi (1997) fala em leitura, produção de textos e análise linguística.

pensado como possível leitor (leitor virtual) e o autor. Portanto, cabe ao professor criar situações de leitura que levem em conta o que o texto/autor quis dizer e o porquê de ter dito de uma forma e não de outra – não é só o que se diz, mas como se diz. Ora, como sabemos, as aulas de leitura, muitas vezes, são baseadas em uma concepção autoritária de leitura, que considera que existe uma leitura autorizada, em geral pelo professor (KLEIMAN, 2008). Nessa visão, o aluno não tem oportunidade de se expressar, por isso não constrói sentido, assim, a atividade dita de leitura não se constitui significativa para ele. Tomando como base o princípio dialógico bakhtiniano, o processo de leitura passa a ser entendido como prática social, em que os alunos construirão sentido para os textos (orais e escritos) sempre partindo do lugar que ocupam, havendo sempre muitas leituras, ainda que tomemos o mesmo sujeito, pois seu horizonte social não é estático.

No tocante aos processos de produção de textos, esses conceitos poderão contribuir para a compreensão de que através dos textos nos expressamos, bem como refletimos e nos transformamos. Não se produzem textos à toa. Nas situações reais (no nosso dia a dia), endereçamo-nos para alguém (para o outro) com alguma finalidade: **fazer comprar; causar emoção, raiva; fazer rir; ser irônico; enfim, age-se com a linguagem**. Esse modo de conceber a produção de textos é, por vezes, distinto da maneira como a escola a compreende, pois na sala de aula o professor pede para o aluno escrever a fim de corrigir seu texto, principalmente no que se refere aos aspectos gramaticais, ou de puni-lo – conforme reproduzem alguns professores: *já que não fizeram silêncio, vão fazer uma redação*.

No que tange à análise linguística, o que vimos aqui aponta para a necessidade de se lidar com a língua em uso, ou seja, no contexto do ensino de língua materna, para que se trabalhe com as questões gramaticais estando a favor de situações reais: da leitura e, principalmente, da escrita de textos. Como bem sabemos, as questões gramaticais, geralmente, têm como base atividades metalinguísticas (*sujeito é o termo sobre o qual se diz alguma coisa*) que visam fazer o aluno conceituar e identificar os elementos que compõem o discurso. Esse tipo de atividade contribui pouco (ou quase nada) para a formação do sujeito capaz de compreender textos escritos e de se expressar através da escrita – objetivo principal do ensino de língua materna.

3 FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES

Iniciamos este capítulo buscando refletir acerca da profissão docente, pois muitas das questões problemáticas que envolvem a formação inicial dizem respeito à realidade em que se insere essa profissão.

3.1 PROFISSÃO DOCENTE E SOCIEDADE ATUAL

No Brasil, a formação docente tem sido a “menina dos olhos” das últimas discussões em torno da educação. Podemos levantar algumas razões pelas quais o foco tem recaído sobre a formação. Em primeiro lugar, após algumas décadas de pesquisas voltadas para a sala de aula, os resultados encontrados apontam para a necessidade de se estudar a formação de professores, pois há uma crença de que educadores mais bem formados podem ser capazes de oferecer melhor ensino aos alunos. Em segundo lugar, as novas diretrizes para educação que originaram documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais mostram a necessidade de se ter um professor que compreenda os encaminhamentos desses documentos para adequar as novas propostas ao seu contexto de ensino. Desse modo, os profissionais da educação, mais do que em qualquer outro momento, passam a ser o centro das atenções: ora como possíveis salvadores, ora como os responsáveis pelos problemas no sistema educacional.

Assim sendo, uma vez que nosso objeto de estudo é a formação inicial do professor de Língua Portuguesa, o objetivo, inicialmente, é o de refletir acerca da realidade acima caracterizada, com vistas a apontar os enfrentamentos que são colocados à profissão docente e, portanto, sua implicação para a formação inicial. Vale ressaltar que essa contextualização será panorâmica, uma vez que não é de nosso interesse discutir profundamente sobre a realidade que nos cerca. Como já falamos, a formação tem sido pauta de muitos estudos, porém, na área de ensino de língua materna, pouco se tem discutido a respeito da formação inicial. A nossa experiência mostra-nos também que essa realidade não tem sido considerada na elaboração dos currículos, tampouco colocada em pauta para os alunos (futuros professores de Língua Portuguesa).

Acreditamos que essa reflexão faz-se importante, na medida em que só conseguiremos transformações no sistema educacional brasileiro se os professores conhecerem sua realidade e, a partir disso, tentarem buscar revoluções, ainda que pequenas.

Há muito a educação tem saído da esfera política para a esfera do mercado. E, em geral, os direcionamentos colocados para a educação pautam-se pelos modelos econômicos.

Resumidamente, podemos apontar no mundo do trabalho dois grandes modelos produtivos que percorreram todo o século XX: o taylorismo/fordismo e o toyotismo (ou modelo de especialização flexível). De acordo com Hirata (1997), o sistema fordista, cuja característica principal era a acentuada divisão do trabalho, exigia uma massa de trabalhadores pronta a cumprir com rigor as tarefas preestabelecidas. Esse modelo é caracterizado por estruturas fortemente hierarquizadas e grande separação entre concepção e execução.

Na educação, com base nos preceitos desse paradigma, há igualmente a divisão de funções, segundo a qual as instituições formadoras deveriam formar especialistas para cada atividade escolar: professores, orientadores educacionais, supervisores escolares e diretores. Para Brabo e Sousa (2006), essa transposição de ideias gerou no sistema educativo fragmentação das tarefas e funções e conflitos entre os profissionais de educação. Esses conflitos são manifestados pela repulsa, geralmente existente, para com o corpo técnico da escola, o que dificulta a cooperação necessária para o bom desenvolvimento das atividades.

O toyotismo nasce a partir da forma de organização da fábrica Toyota no Japão e figura como alternativa ao binômio taylorismo/fordismo. Esse modelo vem no sentido de adequar-se a uma nova realidade que se construía, precisando, portanto, de um mercado orientado para a produção em pequena escala e adequada ao consumidor. No modelo de especialização flexível, temos o que Hirata (1997) chama de crise no posto de trabalho, uma vez que sua exigência é de um trabalhador polivalente, que deva ter a capacidade de “liquidamente” adaptar-se às realidades conforme elas se apresentam. Uma das características principais desse modelo é a não padronização das atividades, o que requer, pois, trabalhadores mais capazes de tomar decisões. O discurso que subjaz à filosofia desse modelo é o de que o trabalhador que mais se dedica à empresa mais recompensas receberá, ainda que essa recompensa seja manter o seu emprego e não sair do núcleo para a periferia.

Para Del Pino (2001, p. 68), outra característica do toyotismo está em desenvolver mecanismos que aumentem a exploração da classe trabalhadora, “incorporando a classe trabalhadora por inteiro/a na produção, através do uso da percepção, dos sentimentos, dos nervos e do cérebro do/a trabalhador/a no processo de trabalho”. Assim, o trabalhador é manipulado de modo a “envolver-se” ainda mais a fim de trabalhar para o capital. A filosofia desse modo de produção vai afetar também a profissão docente na medida em que se passa a exigir do professor uma variabilidade de funções, dentre elas podemos citar a de agente público, psicólogo, assistente social. Nessa lógica, o ensino-aprendizagem fica em segundo plano e o professor sofre um sentimento de perda de identidade e de desprofissionalização.

Além do desemprego crescente nos últimos anos, observa-se que as condições de trabalho foram deveras alteradas: a eliminação das conquistas sociais, o problema de estresse do trabalhador e o sentimento de instabilidade (devido à permanente possibilidade de perda do emprego).

Assim, as últimas mudanças ocorridas no mundo do trabalho como forma de dar novos encaminhamentos ao sistema capitalista mundial, de modo a fortalecê-lo e adaptá-lo às necessidades da sociedade moderna (ou pós-moderna), geraram um processo de reestruturação produtiva que afeta sobremaneira o trabalhador. Quanto ao trabalhador docente, devido a essas transformações, novas demandas lhe têm sido colocadas, o que provoca uma quebra no processo de busca de profissionalização há anos perseguida e um abalo na identidade docente. O professor já não sabe exatamente qual é a sua função na escola, já que são muitas, e sente-se, muitas vezes, responsável pelo fracasso, tão divulgado no Brasil após as avaliações realizadas pelos órgãos examinadores da qualidade educacional. O trabalho docente tem, em decorrência de tudo isso, sofrido precarização no que se refere às relações de emprego: aumento de número de contratos temporários, falta de piso salarial, perda de garantias trabalhistas e previdenciárias, dentre outros fatos.

3.1.1 As reformas educacionais e a formação docente

Com a crise dos modelos taylorista/fordista, intensifica-se em alguns países o apelo a uma forma que possa resgatar o capitalismo ainda com mais força. Assim, alguns estudiosos renomados passam a falar do neoliberalismo como sendo a alternativa capaz de evitar os erros dos modelos anteriores: principalmente a partir da década de 1980, a ideologia dos programas neoliberais passa a ser divulgada e defendida pelos organismos mundiais. A educação tornou-se elemento de grande importância, uma vez que, através dela, esses organismos podem direcionar e cooptar os países.

As reformas iniciadas nos anos 1990 precisam ser compreendidas no contexto da reestruturação do Estado brasileiro em consonância com os ditames da agenda neoliberal, que realizou ajustes e estabeleceu novos marcos regulatórios que modificaram sobremaneira a educação. Segundo a análise dos organismos internacionais, em defesa desses ajustes, a educação é elemento essencial para competitividade das nações e das empresas, de modo a se desenvolver com equidade social.

Nesse contexto, o conhecimento é encarado como um dos pontos centrais para a produção. Assim sendo, a educação torna-se elemento primordial para que os países consigam

se inserir na economia mundial, que é atualmente extremamente competitiva. (CABRAL NETO; CASTRO, 2002).

Segundo Cabral Neto e Castro (2002), o Banco Mundial (BM, doravante), organismo de grande importância no cenário das reformas, em 1994, redefine suas orientações políticas. Nessa redefinição, a educação passa a ser vista não apenas como capaz de reduzir a pobreza, mas também como fator de formação de capital humano adequado às novas exigências do mundo do trabalho.

Dentre essas orientações, destacamos as elaboradas no documento produzido em 1995, intitulado “Prioridades e estratégias para a educação: estudo setorial do Banco Mundial”. Esse documento prevê entre outras coisas a ênfase no ensino básico, a melhoria da educação, a descentralização e a autonomia das instituições escolares, o impulso do setor privado e de Organizações Não Governamentais (ONGs) como agentes ativos nas tomadas de decisões. (TORRES, 1996).

No que diz respeito à ideia da prioridade na educação básica, houve um reforço com o encontro de Jomtien, em 1990, quando outros organismos como a UNESCO e o UNICEF reiteraram essa proposta. De acordo com o discurso desses organismos, a educação básica é a maior responsável pelos benefícios econômicos e sociais, uma vez que, através dela, as pessoas podem se inserir no mundo do trabalho e na sociedade globalizada. Na verdade, devemos compreender essa proposta de forma crítica no sentido de perceber o que está por trás dela: alargar os mercados em países “em desenvolvimento” e diminuir a pobreza de modo que as pessoas tenham o mínimo de poder aquisitivo, ou seja, não existe realmente um interesse em mudar as condições sociais e diminuir as desigualdades.

Segundo essa lógica, devem-se diminuir os investimentos com a educação superior – vistos como gastos. No Brasil, essa política foi definitivamente posta em prática, notadamente nos oito anos de governo de FHC, quando o ensino superior foi rapidamente aberto à iniciativa privada. Nesse período, o número de faculdades privadas cresceu vertiginosamente e as universidades públicas perderam financiamentos. Assim, essa ênfase na educação básica nos parece que facilita a inserção dos países em desenvolvimento nas economias globalizadas, mas como “colônias”, não como capazes de competir com as grandes potências mundiais.

É preciso lembrar, conforme alerta Torres (1996), que as propostas para a educação são feitas por economistas e não por educadores ou por pessoas que conheçam a realidade escolar, especialmente no contexto dos países para os quais essas propostas são dirigidas. Dentro dessa lógica econômica, constituem-se categorias principais a *relação custo-benefício* e a *taxa de retorno*. Dessa forma, o modelo proposto pelo BM fortalece a ideia de educação

como mercado e de escola como empresa. Além disso, comete um erro grave: deixa de fora do modelo os professores e a pedagogia. (TORRES, 1996). Os professores são, assim, vistos como aqueles que executam, mas não como os que criam.

Para não perder de vista o objetivo dessa seção, vamos situar a formação docente no âmbito das reformas propostas pelo BM. Os professores são geralmente encarados por esse organismo – e por outras instituições – como problema de difícil manipulação e insumo educativo caro. Nesse viés, a sua formação também é colocada como elemento complicador, por requerer tempo e dinheiro. O que mais nos chama a atenção é que segundo estudos do Banco Mundial a formação docente tem pouco impacto sobre a qualidade do ensino, pois demonstram que docentes com maior tempo de estudo e maior qualificação não conseguem necessariamente melhores rendimentos. (TORRES, 1996).

É com base nessa ideia que o BM recomenda a capacitação em serviço em detrimento da formação inicial, vista como longa e, portanto, de alto custo para o Estado. Não há o reconhecimento da complexidade inerente à formação docente, que tem o intuito de lidar com uma realidade em constante transformação. Assim, para poder educar ante essas mudanças, o professor precisa ter uma boa base de formação, tanto referente aos saberes disciplinares quanto aos saberes pedagógicos. Desse modo, esse organismo parece desconhecer que,

na verdade, formação inicial e capacitação em serviço são diferentes etapas de um mesmo processo de aprendizagem, profissionalização e atualização permanentes do ofício docente. Em se tratando de um papel tão complexo e de tanta responsabilidade como o do ensino, e falando do objetivo da melhoria da qualidade da educação, não podemos optar: tanto formação como capacitação são necessárias e se complementam. (TORRES, 1996, p. 162).

Além dessa ênfase na formação em serviço, esse organismo sugere a educação a distância como forma de atender um número maior de alunos e de reduzir investimentos por parte do governo, uma vez que não precisa construir prédios, montar uma estrutura educacional. Assim, essa modalidade incorpora os princípios básicos da reforma educacional: programas descentralizados e focalizados, descentralização na execução e legislação frouxa. (CABRAL NETO; CASTRO, 2002).

Estudos como o de Castro (2001), citada por Cabral Neto e Castro (2002), definem as políticas implementadas sobre a formação docente no Brasil como inconsistentes, porém com uma grande articulação com as orientações dos organismos internacionais, que têm como prioridade reduzir os gastos com a formação. Não há propriamente uma preocupação a

respeito da qualidade da formação oferecida, mas sim com diplomas, como se somente a capacitação em serviço fosse suficiente para que o profissional pudesse desempenhar efetivamente a sua função. Além disso, é importante ressaltar que essa modalidade de formação precisa ser orientada e, de fato, materializada, de modo que os profissionais em atuação tenham oportunidades de fazer cursos formativos e de pós-graduação. Do contrário, pode-se pensar que a atividade profissional por si só seja capaz de formar continuamente.

Ainda segundo Cabral Neto e Castro (2002), embora no Brasil o discurso dos documentos conceba a formação docente de qualidade como elemento importante para a efetividade da reforma da educação, pelos seus encaminhamentos mais recentes, é difícil que se consiga formar docentes com bases sólidas e, portanto, capazes de oferecer ensino de qualidade e de transformar a realidade social brasileira.

3.1.2 A formação inicial do professor de Português no contexto atual

Diante do quadro acima descrito, voltamos nossa reflexão sobre a formação inicial do professor de língua materna, nosso objeto de estudo. Interessa-nos saber quais são os principais desafios a serem enfrentados na formação de professores de Português.

Parece-nos que, assim como em qualquer curso de graduação, o grande desafio é saber: como oferecer uma formação consistente, se as propostas educacionais não visam enfatizar a formação inicial, concebida como dispendiosa? Acreditamos que os professores universitários têm tarefa importante e difícil no sentido de tentar resistir a esse apelo. Para que possa se fortalecer, acreditamos que a graduação, no caso específico do curso de Letras (Língua Portuguesa), precisa revisar seus currículos de modo a dialogar melhor com a sociedade atual. É fundamental que a formação inicial forneça meios para que o futuro professor compreenda as questões referentes ao seu trabalho e reflita criticamente sobre sua atuação e o contexto em que se insere.

Observamos de um modo geral que os currículos do curso de Letras, especialmente no âmbito brasileiro, não abrem espaço para se pensar o ensino-aprendizagem de Português nessa sociedade globalizada, de informação, nem em um contexto das reformas educacionais. Desse modo, retira-se da formação a vida, apresentando-se a velha dicotomia: ciência *versus* vida. Como é possível formar um profissional crítico e, portanto, capaz de buscar melhorias considerando sua realidade, se sua formação se dá no vazio, sem que se reflita o ensino de Português para uma determinada realidade? Não estamos dizendo com isso que a graduação precisa se harmonizar com as propostas de reestruturação econômica, mas sim que deve fazer

o futuro docente pensar o ensino de Língua Portuguesa levando em consideração essa realidade. Há, ainda, a nosso ver, outro fator complicador, que diz respeito à relação entre os saberes curriculares e os pedagógicos. Geralmente, há pouco ou nenhum diálogo entre os professores responsáveis pelas disciplinas pedagógicas (Didática, Estrutura do Ensino, Psicologia da Educação) e os professores de licenciatura em Letras, assim, nessa falta de relacionamento, o que se tem é um verdadeiro repúdio por parte dos graduandos em relação a essas disciplinas, as quais acabam sendo vistas como dispensáveis, quando na verdade são extremamente relevantes. Inclusive, pensamos que são elas que podem descortinar a realidade social, política e econômica que circunscreve a educação.

Desse modo, as condições de exercício da docência se modificaram, exigindo, portanto, uma formação inicial em concordância com essas transformações. Nessa sociedade globalizada, organizada em redes, onde a informação vem substituindo a sociedade industrial, é preciso rever a concepção de língua e de linguagem que sustenta a grade curricular dos cursos de Letras. Um dos principais problemas da formação dos professores de língua materna está exatamente na concepção de língua que se adota, a qual, notadamente influenciada pelo Estruturalismo saussuriano, a concebe como uma, imutável: *conjunto de signos linguísticos pertencentes aos falantes de uma determinada comunidade linguística*. Sob essa perspectiva, basta estudar frases isoladas para que se dê conta da língua. É preciso, portanto, uma concepção de língua e de linguagem que possibilitem compreender e interpretar essa sociedade. (OLIVEIRA, 2007). Assim, pensamos que conceber a linguagem do ponto de vista interacionista, isto é, do ponto de vista social, poderá melhor atender às exigências do mundo atual. Afinal, esse modo de compreender influenciará sobremaneira o modo de o professor conduzir suas aulas: entendendo que a forma está a serviço do conteúdo, não vale por si mesma, dessa maneira, um estudo de gramática isolado em sala não faz sentido.

Como podemos perceber, estudar a formação inicial torna-se um verdadeiro desafio, pois a realidade que se apresenta para nós é bastante complexa. Não há, portanto, respostas ou soluções para que apresentemos melhoria no ensino, particularmente no ensino de Língua Portuguesa. Por outro lado, ao contrário do que faz a maioria das licenciaturas, não podemos fazer “vista grossa” para esse contexto. São necessárias ao graduando a compreensão desse contexto e a tomada de uma posição a seu respeito, a fim de ajudá-lo a construir sua identidade profissional e orientá-lo na busca de soluções.

Além disso, acreditamos que o profissional de educação é figura fundamental para as transformações – e por que não dizer “revoluções” – sociais, principalmente no contexto dos países mais pobres. Porém, não é, obviamente, o único responsável por essas mudanças, pois

existem problemas cujas origens estão na família, no Estado, na organização social do país etc.

Desse modo, acreditamos que é preciso uma mudança na identidade do professor, cujo papel tem grande influência em nossa sociedade no que tange a essa identidade. Pelas características próprias do trabalho docente, essa é uma atividade cujo processo ocorre eminentemente entre pessoas, não há mediação por produtos, exigindo que seja praticada por trabalhadores de qualificação elevada, uma vez que uma série de conhecimentos é evocada (pedagógicos, sociológicos, psicológicos, entre outros). Esse panorama faz com que o exercício da docência seja complexo, o que pode gerar sentimento de frustração nos professores, pois nem sempre ter domínio dos saberes próprios dessa atividade parece ser suficiente.

No Brasil, por exemplo, grande parte dos professores tem mais de um emprego, precisando deslocar-se entre várias escolas para poder ter um salário mais ou menos digno. Essa configuração influencia diretamente no modo como a sociedade vê esse profissional: como o “sofressor” (professor sofredor), aquele que estudou bastante, mas é mal remunerado. Essa representação social do professor, às vezes, serve como argumento pessoal para justificar as aulas pouco planejadas e mal elaboradas, bem como seu desinteresse em promover transformações. Naturalmente, esses dados influenciam o perfil do estudante de licenciatura, notadamente o de Letras/Português, no nosso caso, pois, ao ingressar no curso, parte do pressuposto de que ensinar não é uma atividade socialmente valorizada, portanto sua formação não vai gerar melhoria de vida, apenas permitirá/habilitará o exercício docente. Apesar de parecer generalizante, admitindo que há outros perfis, diríamos que esse é o perfil hegemônico e que leva à representação social da profissão.

3.2 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

A noção de identidade vem sendo bastante discutida nos últimos 20 anos devido à compreensão de que, na atualidade, as velhas identidades entraram em declínio, provocando o surgimento de novas identidades e a fragmentação do sujeito. (HALL, 2006). De acordo com esse autor, para uma melhor compreensão sobre esse tema, precisamos relacioná-lo aos sujeitos históricos: sujeito do Iluminismo, sujeito do sociológico e sujeito pós-moderno.

No Iluminismo, tem-se uma visão de sujeito como sendo unificado. “O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa”. (HALL, 2006, p. 11). Na visão sociológica, o sujeito não é mais entendido como autossuficiente, mas sim constituído na interação com

outras pessoas. O sujeito ainda tem um núcleo, “mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem”. (HALL, 2006, p. 11). A identidade segundo essa concepção constitui-se na interface entre o mundo interior e o exterior. O sujeito pós-moderno é tido como não tendo uma identidade fixa, permanente, ao contrário, é móvel. Não há, nessa visão, uma unidade coerente, o sujeito assume múltiplas identidades, por vezes contraditórias, que são continuamente formadas e transformadas.

Bauman (2005) assume, concordando com Hall, a ideia de que as identidades não são fixas, sólidas, mas sim transitórias e fluidas, assim como é a modernidade líquida. Para esse autor, essa transitoriedade não constitui problema para o sujeito, pelo contrário, é preferível que seja assim, pois vivemos em um mundo onde a durabilidade não é mais um valor. Nesse sentido, o autor afirma:

E desse modo a dificuldade já não é descobrir, inventar, construir, convocar (ou mesmo comprar) uma identidade, mas como impedi-la de ser demasiadamente firme e aderir depressa demais ao corpo. [...] O eixo da estratégia de vida pós-moderna não é fazer a identidade deter-se – mas evitar que se fixe. (BAUMAN, 1998, p. 114).

Quando estamos no âmbito das discussões sobre identidade, torna-se quase impossível evitarmos de fazer considerações sobre a globalização, uma vez que esse processo tem fortes consequências para essa questão. A globalização foi fortemente influenciada pelo surgimento de novas formas de comunicação ocorridas principalmente devido ao avanço da informática. Assim, uma das principais características da globalização é a compressão espaço-tempo, que afeta diretamente as identidades, já que essa relação é uma coordenada básica para todo sistema de representação – escrita, pintura, música etc. (HALL, 2006). O espaço não é mais fixo, concreto; e o tempo assumiu outra dimensão, pois é possível em tempo real obter informação sobre acontecimentos ocorridos em qualquer parte do mundo. Passa-se a conhecer tudo e nada ao mesmo tempo porque as relações enfatizadas são aquelas ocorridas em ausência, diferentemente das relações face a face. Com a queda das fronteiras entre as nações, surge a tensão entre o local e o global. Desse modo, poderíamos perguntar: em que medida estamos caminhando para uma identidade globalizante e em que medida as identidades locais conseguem resistir? O fato é que observamos que há um fluxo de identidades, e, embora as culturas locais estejam sujeitas às globais, por vezes, elas se redefinem, mas não se

homogeneizam assim como muitos pensam. Hall (2006, p. 67) aponta três possíveis consequências da globalização sobre as identidades culturais:

- as identidades nacionais estão se desintegrando, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do “pós-moderno global”;
- as identidades nacionais e outras identidades “locais” ou particularistas estão sendo reforçadas pela resistência à globalização;
- as identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades – híbridas – estão tomando seu lugar.

A identidade profissional, que é foco de nosso interesse, pode ser compreendida como uma constituinte das identidades sociais. Para Dubar (1997), a identidade social é entendida como sendo a articulação entre uma transação interna ao indivíduo e uma externa, estabelecida entre o indivíduo e as instituições com as quais interage. Esse autor discute a construção identitária, entendendo-a como um processo de socialização. Para ele,

[...] a identidade não é mais do que o *resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições.* (DUBAR, 1997, p. 105, grifo do autor).

Nesse sentido, pontua a importância dos campos escolares e profissionais para as identificações do indivíduo e, portanto, para a construção das identidades, o que não significa que as identidades sociais devam ser reduzidas a esses dois campos. Assim, situa a identidade profissional transitando entre dois processos: o identitário biográfico e o identitário relacional. O primeiro situa-se no confronto do indivíduo com o mercado de trabalho. O termo confronto não é utilizado à toa, pois para a contemporaneidade, caracterizada por altas taxas de desemprego que afetam de modo diferenciado os vários países, níveis de escolaridade, sexo etc, a inserção no mercado de trabalho é quase uma batalha. Desse conflito dependem a construção profissional de base e a projeção de si no futuro, embora essa “primeira identidade” não seja, sob nenhuma hipótese, definitiva. Para construir a identidade profissional biográfica, o indivíduo precisa envolver-se em relações de trabalho. Logo, o processo identitário relacional refere-se à identidade profissional do indivíduo em termos de relações de trabalho, das quais emergem questões de norma, de valores, de poder, do lugar que o indivíduo ocupa e do grupo ao qual pertence.

A identidade profissional docente, assim como a temática da identidade em geral, tem estado bastante em voga nas pesquisas acadêmicas, passando, igualmente, a mesma

instabilidade. Levantamos algumas razões explicativas para tal situação que acreditamos serem motivadoras para colocar essa temática na ordem do dia, influenciando ainda a identidade docente. Em primeiro lugar, destacamos o fato de a profissão docente há muito carecer do *status* de profissão, assim muitos docentes e estudiosos lutam por profissionalização. O estatuto profissional docente tem bastante relação com o processo de instituição dessa profissão, que no Brasil se iniciou com os padres, depois, com a expansão do ensino de modo a receber os filhos dos operários, houve o recrutamento imediato de pessoas para darem aulas, muitas vezes sem a devida formação. Esses aspectos históricos influenciam significativamente essa busca de profissionalização. Um outro aspecto a ser levantado diz respeito ao resultado da reestruturação do sistema capitalista, a profissão docente, assim como outras profissões, tem enfrentado processo de precarização, cujos efeitos são os baixos salários e a necessidade dos professores de darem muitas aulas e a aceitação de condições de trabalho não reguladas, fora dos Estatutos do Trabalho. Por fim, destacamos a nova ordem social, bastante modificada pelas novas tecnologias e formas de comunicação, exigindo transformações no modo de ensinar e de se pensar o ensino.

Desse modo, entendemos a identidade do professor como sendo construída na interação social nos vários contextos dos quais o docente participa, de modo contínuo e não linear. Essa construção se dá, portanto, através das práticas de uso da linguagem, que não apenas servem de reflexo dessas identidades, mas também as constituem, e parte do modo como esse profissional percebe, interpreta, significa e ressignifica essas interações. Assim compreendida, a identidade profissional é construída e reconstruída em um processo inacabado, ou de acabamento provisório, que não se inicia na formação inicial, apesar de esta ter importante papel, pois é nela que saberes científicos, pedagógicos e outros são (ou podem ser) sistematizados.

No que tange à identidade do professor de Português, acreditamos que algumas questões suscitadas no capítulo anterior levam a uma indefinição sobre o que é ser professor dessa área. Inicialmente, destacamos os conteúdos: o que ensinar? Afinal, é a gramática, o texto ou os gêneros textuais? Como ensinar gramática sem adotar o modelo prescritivo e tradicionalista? Depois, qual é o objetivo do ensino de Português? Formar leitores e escritores? Preparar para aprovação em concursos? E, ainda, agora relacionada à formação inicial, que saberes deve ter esse profissional para dar conta dos conteúdos e objetivos da área? Todas essas questões não são prontamente respondidas. Há variadas vozes que se posicionam sobre essas indagações. E nós nos perguntamos: o que a formação inicial de

professores de Português tem feito para responder a essas perguntas? Como tem contribuído para a construção dessa identidade? Voltaremos a esses pontos no capítulo de análise.

3.3 REFLETINDO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

Diversos estudos nas décadas de 1990 e 2000 têm-se dedicado à formação docente por razões que nos parecem claras, quais sejam: a) inúmeros apelos das reformas que não ocorrem em nível local, mas são da ordem do universal; b) transformações por que passa o mundo, exigindo outro perfil de professor; c) busca de uma redefinição da identidade docente em função do profissionalismo na docência devido à necessidade da própria profissão; e d) impossibilidade de se melhorar a educação sem promover a qualidade dos docentes. Não pretendendo a exaustiva discussão, destacamos brevemente alguns trabalhos e suas temáticas com o objetivo de oferecer um panorama do estado da arte sobre a formação docente.

Nóvoa (1997) organiza um livro com uma série de publicações de autores que figuram no centro das discussões sobre a formação de professores: Schön, Zeichner, Gómez-Pérez, Garcia, dentre outros. Nessa coletânea, Nóvoa aborda a construção histórica da profissão docente em Portugal do ponto de vista histórico e situa a formação em sua dimensão pessoal, profissional e organizacional. Garcia, em artigo nessa coletânea, salienta que não há um conceito unívoco sobre a formação de professores, que precisa ser vista, conforme o autor, como campo disciplinar. Problematisa ainda a noção de reflexão, que para ser mobilizada no campo da formação é necessário que se criem condições de trabalho em equipe entre os professores, para facilitar e justificar as estratégias reflexivas. Por fim, apresenta algumas propostas para a formação permanente de professores. Schön e Gómez-Pérez encaminham sua discussão sobre o professor como prático-reflexivo. Zeichner direciona seu texto para a discussão sobre a relação entre teoria e prática. Esse livro marca bem as discussões no âmbito da formação de professores à época, abordando a profissionalização, a noção de formação como um *continuum* e do professor como prático-reflexivo¹¹.

Garcia (1999), em seu livro *Formação de professores: para uma mudança educativa*, oferece-nos uma série de elementos essenciais para se refletir sobre a formação de professores. Um dos diferenciais dessa obra, a nosso ver, é o fato de escrever capítulos específicos para cada uma das etapas formativas, ao menos no que se refere ao seu aspecto formal. Assim, após um capítulo completo destinado à problematização do conceito de

¹¹ Todos os autores citados nesse parágrafo compõem a coletânea de Nóvoa (1997), portanto a data de referência é 1997.

formação, entendida como um processo contínuo, passa a discutir sobre a formação inicial, sobre a formação de professores principiantes e sobre o desenvolvimento profissional dos professores.

No capítulo que trata da formação docente em geral, apresenta teorias e orientações conceituais com o objetivo primeiro de circunscrever a formação de professores como uma área disciplinar. No capítulo dedicado à formação inicial, após a historicização sobre a formação inicial de professores na Espanha, são apresentados os componentes do conhecimento profissional: conhecimento psicopedagógico, conhecimento do conteúdo, conhecimento didático do conteúdo e conhecimento do contexto. Além disso, há breve discussão sobre o currículo oculto da formação inicial do professor. O capítulo terceiro é dedicado à iniciação profissional dos professores, fase, aliás, que tem sido esquecida pelas instituições formadoras e pelas pesquisas em educação.

Garcia (1999) vê os primeiros anos de ensino como sendo de extrema importância, uma vez que os professores estão em fase de transição de estudantes para professores. Estão, portanto, a lutar para o estabelecimento de sua identidade pessoal e profissional. O quarto e último capítulo trata do desenvolvimento profissional dos professores. Esse autor prefere utilizar esse termo a formação contínua, a formação em serviço, entre outros, pois compreende que melhor explicita a maneira como entende a formação com uma conotação de continuidade. Após fazer discussão sobre o conceito de desenvolvimento profissional dos professores, passa a apresentar os modelos de desenvolvimento: desenvolvimento profissional autônomo; desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio mútuo e na supervisão; desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro; desenvolvimento profissional através de cursos de formação; desenvolvimento profissional através da investigação; e o modelo SIPPE (Sistema Integrado para o Aperfeiçoamento dos Professores em Exercício). Esse último modelo é tratado como uma proposta e defende a necessidade de que o aperfeiçoamento dos professores parta do local real de trabalho dos professores. Além disso, “supõe a necessidade de que os professores tomem consciência da importância da análise e reflexão sobre a sua própria prática como elemento determinante do seu desenvolvimento pessoal e profissional”. (GARCIA, 1999, p. 189). Esse livro, em nosso entendimento, constitui obra fundamental para quem pretende refletir sobre os processos formativos de professores.

Tardif, Lessard e Gauthier [s/d], em livro por eles organizado, apresentam discussões sobre a formação de professores no contexto das reformas, comparando seus efeitos em diversos países – Brasil, Canadá, Estados Unidos, França e Suíça. Nessa obra, tratam do

movimento de profissionalização como uma convergência internacional, apontando as convergências e divergências nesses países. Destacam que esses fenômenos “globais” precisam ser entendidos sob o ponto de vista da existência de uma política advinda das sociedades dominantes que têm por objetivo internacionalizar os modelos a outras sociedades. Situa ainda o lugar dos saberes no contexto das reformas, ressaltando a diversidade e a ambiguidade dos saberes docentes.

Bastante relacionado com os textos apresentados brevemente, Esteves (2002), com o objetivo principal de realizar relato sobre realidades formativas em Portugal, discute sobre a profissionalização docente no contexto que chama de “universitarização da formação” e apresenta algumas acepções atribuídas ao termo profissionalização. Nesse estudo, relaciona a profissionalização com a formação inicial de professores, ressaltando que esta é apenas uma das variáveis que podem contribuir para o escopo da profissionalização da função docente.

Tendo justificada a importância de um estudo sobre a formação inicial – pois acredita que o debate não tem dado conta dos fins e metas desse estágio formativo, dos métodos e estratégias usados e dos resultados alcançados –, a autora trata dos modelos de formação inicial e dos fundamentos epistemológicos envolvidos na formação docente (relação racionalidade técnica e reflexividade, relação entre teoria e prática, e outros aspectos). A parte investigativa propriamente dita corresponde à sua pesquisa empírica. Trata-se de um livro que, devido à amplitude das discussões apresentadas, contribui para o esclarecimento de algumas questões que são nucleares quando se pretende refletir sobre a formação de professores, em especial sobre a formação inicial.

Passemos agora a problematizar ligeiramente a noção de formação de professores. Como tem tido vasta utilização, o termo formação docente pode ser entendido de diversas formas, às vezes até conflitantes. Porém, já a escolha do termo formação em detrimento de preparação, treino e educação aponta para uma determinada compreensão, a qual a seguir melhor explicitaremos.

Garcia (1999) cita Berbaun (1982) sugerindo que o termo formação seja utilizado apenas quando disser respeito às ações com adultos, pois se destina à aquisição de saberes e de saber-fazer mais do que “saber-ser”.

Comumente, quando pensamos no processo de formação, associamos apenas ao seu caráter técnico e instrumental e esquecemos ou deixamos de fora o componente pessoal. Esse elemento pessoal é, em muitos sentidos, retirado da formação. É a “vida” que não é levada em conta. E isso é um grande erro, pois, como veremos mais à frente, os fatores pessoais são categorias determinantes nesse processo. Vemos, portanto, o confronto dos mundos – o

mundo da cultura e o mundo da vida –, conforme Bakhtin em *Para uma filosofia do ato*. Para o autor russo, não se pode retirar do mundo da cultura (que se refere a toda produção de conhecimento) a vida, pois cada ação humana se integra ao conjunto de atos executados, não pode, desse modo, ser isolada. O autor diz: “[...] porque minha vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato particular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir”. (BAKHTIN, 2010, p. 44).

No contexto da formação docente, a vida é retirada da formulação dos projetos político-pedagógicos, da organização curricular e dos programas, por exemplo, na medida em que não consideram os alunos como sujeitos situados que têm, portanto, crenças, saberes, expectativas, ou seja, são o que Tardif (2005) chama de “espíritos virgens”. Segundo esse autor,

O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações. (TARDIF, 2005, p. 242).

Assim, refletindo tomando por base o pensamento de Bakhtin (2010) supramencionado, na medida em que os alunos não são considerados no processo de formação, eles são controlados por sua sistemática e, desse modo, não estão mais presentes nele “como seres humanos individualmente e responsavelmente ativos”. Então, como se orientar para uma prática em um contexto de total abstração? Além disso, ainda sobre a exclusão da vida na formação inicial, parece-nos que o processo formativo inicial ocorre no vazio, sem que se reflita sobre o papel do professor de língua na sociedade atual, sem que se considerem os contextos nos quais os futuros professores irão atuar e o teor dos documentos que regulam o ensino de Português.

Garcia (1999) salienta, no entanto, que o componente pessoal, apesar de extremamente importante, não pode nos fazer pensar que a formação ocorre de maneira autônoma. Com o contexto sociopolítico e econômico atual, há grande influência dos documentos e reformas voltadas para educação na perspectiva neoliberal que, em geral, coloca o sujeito como

responsável por seu fracasso ou sucesso. No que se refere à educação, o professor é visto como único responsável pela qualidade de sua formação e de suas aulas.

Como alguns entendem formação como sinônimo de treino, Garcia (1999) diz preferir usar o termo “formação”, pois defende como princípio que os sujeitos vivem esse processo sob influência das representações e competências que já possuem. Não são, portanto, meros receptáculos de informação. No entanto, parece que, no Brasil, tanto na formação inicial quanto na continuada esse princípio é esquecido, pois geralmente os formandos são vistos como executores das propostas que lhes são colocadas.

No sentido de distinguir a formação docente de outras atividades, Ferry (1991), citado por Garcia (1999), dá-lhe três características: 1) é uma formação dupla, em que se combina formação acadêmica com pedagógica – daí sua peculiaridade em relação a outros domínios, pois não basta conhecer o conteúdo, é preciso saber ensinar –; 2) é um tipo de formação profissional, ou seja, que habilita pessoas para determinada profissão – aqui, reside uma das lutas da docência para ser vista como profissão; e 3) a formação de professores é uma formação de formadores, fato que leva à relação simbiótica entre a formação e a prática docente. Quanto à primeira característica, ressaltamos que em um determinado momento histórico, e até hoje em certos contextos, importa(va) saber o conteúdo da disciplina para poder ser professor. A segunda relaciona-se diretamente com o contexto do surgimento da profissão docente, quando, na verdade, não se previa uma formação (professor como artesão, conforme veremos a seguir) para ser professor, cuja função era atribuída em dado momento pela igreja, por exemplo. Assim, iniciou-se uma busca pela profissionalização do exercício docente que perdura até hoje. A terceira característica aponta para a necessidade de uma articulação maior entre teoria e prática, bem como para uma reflexão por parte dos professores formadores a respeito do modo como ensinam, pois influencia na prática dos futuros professores. Aliás, às vezes, o modelo de aula observado pelos alunos tem mais força que as discussões teóricas realizadas em sala de aula.

Garcia defende, ainda, que se compreenda a formação de professores como matriz. Ele justifica esse pensamento, pois acredita que possui objeto de estudo particular, quais sejam, os processos de formação, preparação e socialização dos professores.

Assim, o estudo que ora apresentamos está circunscrito no campo de investigação da formação de professores. O conceito de formação que adotamos é o de Garcia (1999), que entende a formação de professores da seguinte maneira:

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, p. 26).

Compartilhamos com essa visão, na medida em que entendemos formação como processo e compreendemos que ela pode intervir na qualidade do ensino-aprendizagem. Portanto, a formação não ocorre por acumulação, mas em um processo não acabado que vai se construindo e se reformulando através de reflexão crítica sobre as práticas docentes. Nesse processo, a identidade pessoal está em constante (re)construção. Vemos, aqui, uma das falácias que se apresentam na formação inicial, na qual os alunos (futuros professores) são levados a crer que a formação académica lhes basta para o exercício de sua profissão, seja por desconsiderar o que eles já traziam de suas experiências passadas, seja por desconsiderar a construção de um saber na prática futura. Assim, entendemos que a formação não se reduz aos espaços formalizados e escolarizados, mas engloba também a história de vida, as experiências pessoais e as vivências pós-formação inicial.

Para melhor situar sua compreensão sobre formação, Garcia (1999) apresenta os princípios da formação docente. No primeiro, diz que é necessário conceber a formação docente como um contínuo, por isso vê forte interligação entre a formação inicial e a permanente. No segundo princípio, compreende que a formação de professores deve implicar mudança, desenvolvimento curricular. Desse modo, a formação deve ser entendida como uma maneira de facilitar a melhoria do ensino. O terceiro diz respeito à necessidade de ligar os processos de formação com o desenvolvimento organizacional da escola. Nesse princípio, acredita que a formação cuja referência é o próprio contexto dos professores seja a que apresenta maior possibilidade de transformar a escola. No quarto princípio, defende a articulação entre os conteúdos académicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores.

No quinto princípio, trata da relação entre teoria e prática. Para Garcia (1999), o conhecimento teórico e o prático devem integrar-se no currículo cuja orientação precisa ser a ação. No sexto princípio, destaca a importância de relacionar o conteúdo apresentado com o modo como esse conhecimento é transmitido. O sétimo e último princípio por ele apresentado

defende a individualização, significando que a formação de professores deve se basear nas necessidades e interesses dos participantes.

A formação ocorre em etapas formativas diferentes. O modo como serão classificadas essas etapas vai estar relacionado a uma epistemologia específica. Resta-nos dizer que concordamos com autores que situam uma das etapas como sendo a “fase de formação inicial”. Essa fase ocorre em uma instituição responsável pela formação de professores, em que a preparação formal habilitará, ao menos legalmente, a realização da atividade docente. É sobre a formação inicial que nos debruçaremos neste trabalho. Cabe ressaltar que chamamos de formação inicial devido aos processos institucionalizados e para fins de organização didática, mas isso não implica que a nossa visão desconsidere a relevância dos saberes que os alunos já possuem, pois é através daqueles que darão sentido aos novos, ou seja, esse período chamado de inicial não constitui de fato o início. Além disso, entendemos, como já dissemos, a formação como um processo *continuum* e, por que não dizer, inacabado. Assim sendo, não há como circunscrever início e fim.

Ainda segundo Garcia (1999), a formação inicial cumpre três funções básicas: 1) formação e treino de futuros professores; 2) controle de certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente; 3) agente de mudança e socialização e reprodução da cultura dominante.

Esteves (2002), em um capítulo no qual discute acerca das perspectivas científicas atuais sobre a formação inicial de professores, diz que a profissão docente tem buscado nas últimas décadas um nova identidade profissional. Essa busca leva necessariamente ao nosso foco de visão para a formação, de modo a perceber o elo entre formação (nível e qualidade) e profissionalismo.

Esse novo tipo de profissionalismo requer uma relação de correspondência entre concepções e práticas recentes de formação inicial e continuada, consideradas por essa autora pilares fundamentais para a construção dessa nova identidade, embora não sejam exclusivas. De acordo com Esteves (2002), muitos autores têm conclamado a necessidade de uma reconceptualização acerca da formação de professores, em vez de uma simples reestruturação. Assim sendo, faz-se necessário questionar os modelos de formação existentes e buscar construir novos. Para Garcia (1999), a visão do que significa ser professor irá influenciar de maneira significativa os modelos para formá-lo.

Ao longo dos últimos anos, diferentes investigadores têm-se dedicado a essa questão, o que tem gerado uma multiplicidade de termos utilizados para designar essas concepções acerca da formação: paradigma de formação de professores para Zeichner (1983); orientações

conceptuais para Feiman-Nemser (1990); perspectivas na formação de professores para Gómez-Pérez (1992), orientação acadêmica para Garcia (1999); e modelos de formação inicial de professores para Esteves (2002). (GARCIA, 1999; ESTEVES, 2002).

Com base em Feiman-Nemser (1990), Esteves (2002) organiza os modelos em dois grupos: modelo das alternativas estruturais e modelo das alternativas conceituais. O primeiro grupo congrega propostas organizadas em torno de critérios, como a duração geral do programa, o grau acadêmico de certificação, ordenação dada, no tempo, à realização das componentes constitutivas do curso e duração de cada uma componente.

Quanto ao segundo grupo, a mesma autora destaca cinco modelos, tomando como base os estudos de Feiman-Nemser (1990) e Zeichner (1983): **modelo acadêmico**, **modelo tradicional artesanal**, **modelo personalista**, **modelo tecnológico** e **modelo orientado pela e para a investigação**. Esses modelos são igualmente destacados por Garcia (1999), embora chame o artesanal de prático e o orientado pela e para a investigação de social-reconstrucionista. Tardif, Lessard e Gauthier (2001) assim também o fazem. Quanto aos modelos de formação docente, organizam em dois: o modelo tradicional de formação docente e o modelo atual de formação docente. De acordo com o primeiro modelo, para esses autores, a formação é concebida como transmissão de conhecimento científico. Pesquisa e formação são universos separados. Portanto, cabe ao professor universitário transmitir aos estudantes os resultados das recentes pesquisas. O segundo modelo repousa na ideia de formação como um *continuum*. Assim sendo, começa antes da universidade, cristaliza-se na formação universitária ou equivalente, valida-se e aperfeiçoa-se na entrada na profissão e prossegue durante uma parte da vida profissional.

A partir daí, esses autores passam a acrescentar vários modos de entender esse modelo atual, um deles diz respeito à relação entre formação e prática profissional. Essa relação deve ter por base uma “epistemologia da prática profissional”. Para conseguir dar conta desses propósitos, a formação precisa levar em consideração alguns pressupostos: a formação inicial visa exercitar os estudantes na prática profissional dos docentes e fazer deles praticantes reflexivos; a pesquisa em educação atua de modo a clarificar e, por conseguinte, melhorar a formação inicial; a formação contínua centra-se nas necessidades e situações vividas pelos praticantes; e a pesquisa em educação centra-se também nas necessidades e situações vividas e relatadas pelos estagiários.

Então, o que sustenta o modelo é uma visão de que as disciplinas da formação inicial devem ter base na formação prática. Para tanto, é necessário que os professores de carreira, tradicionalmente deslocados para a periferia, tornem-se atores desde logo na formação inicial.

Além disso, os investigadores precisam sair com mais frequência de seus laboratórios e ir diretamente ao terreno escolar para, assim, aproximarem-se mais dos professores de carreira, vistos como produtores de conhecimento. Outro modo de compreender no qual repousa esse modelo é o de que a formação é vista como processo contínuo, em que “os docentes já não são considerados como estudantes, mas parceiros e actores da sua própria formação, que vão definir na sua própria linguagem e em função dos seus próprios objectivos”. (ESTEVES, 2002, p. 29-30). Ainda, deve-se ter em mente que as pesquisas precisam superar a dimensão puramente técnica, englobando compreensão, mudança e emancipação.

Obviamente que essa é uma forma de compreender a formação de professores e não significa que de fato ela assim se dê, já que é um campo de múltiplas tensões difíceis de transpor, uma vez que envolve diversos atores.

Preferimos adotar o termo orientação, conforme utilizado por Garcia (1999), porque ele aponta mais proximamente para a ideia de direcionamentos que não se fecham e que não são suficientes para explicar a formação de professores, não dando conta de sua complexidade. Embora Esteves (2002) não tenha usado o termo modelo nessa acepção, podemos dizer que ele é entendido vulgarmente como forma de reproduzir ou imitar, enquanto a orientação aponta mais para rumo, direção. Destacamos abaixo algumas orientações com base em Garcia (1999) e Esteves (2002), os quais por sua vez fundamentam-se em autores que já se dedicaram a estudar/refletir sobre formação de professores.

Há a orientação acadêmica, segundo a qual o ensino é uma atividade relacionada com a transmissão do conhecimento e o desenvolvimento da compreensão, tendo o professor como um intelectual, um especialista em uma dada matéria. A ênfase dessa orientação está, portanto, nos saberes disciplinares. Outra orientação apresentada é a tecnológica, que, segundo Esteves, é denominada por Zeichner como paradigma behaviorista, o qual está assentado na ideia de que aprender a ensinar consiste na aquisição de princípios e práticas derivados do estudo científico do ensino – modelo que mais influenciou a formação inicial na segunda metade do século XX. Enquanto a orientação tecnológica tem influência na psicologia condutivista, a orientação personalista tem sob influência a psicologia da percepção, do humanismo e da fenomenologia. O nuclear nessa concepção é a pessoa com seus limites e possibilidades. Nessa perspectiva, o professor em formação constitui o centro do processo formativo. Há, ainda, a orientação prática, na qual, conforme Garcia (1999), é dado um valor mítico à experiência, como sendo fonte de conhecimento sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar. O modelo de aprendizagem, assim, é aquele que se dá através da observação e da experiência. Esteves (2002) chama essa orientação de **modelo tradicional**

artesanal, que vê a formação de professores como um processo de aprendizagem por experiência, por tentativa e erro e por adoção de rotinas típicas de profissionais competentes. Por fim, os autores apontam a orientação social-reconstrucionista. Garcia (1999, p. 44) considera que essa orientação mantém relação estreita com a anterior, no entanto a reflexão, nesse caso, não pode ser concebida “como mera actividade de análise técnica ou prática, mas incorpora um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas”. Esteves (2002) chama essa orientação de **modelo orientado pela e para a investigação**, na medida em que reconhece o papel ativo dos futuros professores e pretende desenvolver neles competências para se tornarem intervenientes críticos em relação aos processos educativos.

Cabe-nos destacar que, por vezes, os programas de formação inicial atuais recorrem, sem muita clareza a respeito, a orientações diversas, já que dificilmente se estabelece a definição de uma orientação. Além disso, a orientação que subjaz à proposta pedagógica, o currículo, e o que de fato ocorre no processo com seus atores não estão em relação linear, como um espelho.

3.3.1 Sobre saberes docentes

Quando refletimos sobre o processo de formação docente, geralmente dirigimos a nossa atenção sobre os saberes que são necessários aos professores em formação adquirirem e aos docentes em atuação aperfeiçoarem. As pesquisas sobre os saberes docentes surgem, notadamente, ligadas às discussões a respeito do processo de profissionalização docente. Isso ocorre porque conhecer os saberes que dizem respeito a determinado *métier* é condição necessária para o exercício profissional. No que diz respeito a algumas profissões, conhecemos com mais clareza o que é preciso saber para exercê-las, mas no caso da docência há certa imprecisão decorrente, principalmente, do aspecto histórico dessa profissão, do qual falaremos abreviadamente a seguir.

Ramalho, Núñez e Gauthier (2004) identificam desde a Antiguidade quatro modelos de professor: o improvisado, o artesão, o professor técnico e o professor como profissional. O professor improvisado diz respeito ao contexto que prevalecia até o século XVI, no qual qualquer pessoa podia ser professor, contanto que soubesse ler, escrever e contar. Não havia, portanto, exigências para que alguém pudesse ser professor. Nesse caso, não se sabe quais são os saberes necessários para o exercício da profissão docente, ou melhor, os saberes aqui dizem respeito apenas aos disciplinares. Quanto ao professor artesão, que emerge a partir do

século XVII, quando ocorre um aumento do número de escolas e do acesso à educação, refere-se ao fazer docente construído pelos próprios professores, ou seja, os professores constroem suas regras. Nesse modelo, pensava-se que para ensinar precisava haver um controle absoluto dos alunos em sala. Assim, a partir de então, podemos dizer que se começa a pensar que para ensinar precisa-se não somente ter domínio dos conteúdos (saberes disciplinares), mas também são necessários métodos e estratégias (saberes pedagógicos). No entanto, ainda segundo os autores citados, não há método científico de ensino, apenas troca de ideias. No final do século XIX e início do século XX, surge um movimento que vai fazer críticas à pedagogia tradicional.

Nessa tendência, busca-se construir uma nova pedagogia a partir dos resultados obtidos pelas pesquisas da racionalidade científica. (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2004). Nesse sentido, a compreensão é a de que os professores passam a ser vistos como repassadores, por assim dizer, de saberes criados e construídos por outrem, geralmente advindos de contextos distantes do da sala de aula.

Na última categoria, o professor como profissional, que surge notadamente nos anos 80 do século XX, o lema é a visão de professor como sujeito habilitado para exercer uma profissão, fato que levou o foco de atenção para o campo da formação de professores. Essa última tendência ainda não está totalmente constituída, figurando-se no campo do desejo de institucionalizar uma nova identidade em relação ao trabalho docente. Podemos dizer que, nessa categoria, muda-se totalmente a compreensão sobre os docentes e sua relação com os saberes. No exercício profissional, vários saberes são requisitados e construídos, assim o professor não só reproduz saberes, mas também os constrói. Além disso, juntamente com os saberes apreendidos durante a formação inicial, os professores também possuem saberes advindos de experiências anteriores, bem como de experiências pós-formação inicial. Esse modo de entender leva a pensar os saberes como em constante movimento, ou seja, não são estáticos e estáveis.

Assim, essa última categoria surge num processo de profissionalização da docência que representa uma mudança de paradigma no que se refere à formação, uma vez que se faz necessário sair do “paradigma dominante” fundado na racionalidade técnica. Segundo esse modo de compreender, o professor é um técnico, mero executor de tarefas que foram planejadas por especialistas. (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2004). Procura-se, portanto, um paradigma emergente segundo o qual a profissionalização implica a procura por um espaço autônomo, o que exige reconhecimento e mobilização de saberes. Conhecer os

saberes é condição *sine qua non* para o exercício profissional, afinal o professor produz, mobiliza e conduz saberes que lhe são próprios.

São inegáveis as implicações das pesquisas acerca dos saberes docentes para a formação inicial, nosso lócus de estudo. Essas pesquisas têm se dirigido, principalmente, para se repensar a organização dos cursos de formação com vistas à sua reformulação. Os currículos de muitos cursos de formação ainda estão pautados na racionalidade técnica, modelo que se opõe ao da racionalidade prática.

A noção de saber docente adotada nesse modelo se baseia em Tardif (2005), para quem o saber dos professores é plural e heterogêneo e provém de fontes variadas, portanto não se limita ao conhecimento adquirido formalmente em instituições formadoras. Nesse sentido, “[...] engloba o conjunto de conhecimentos, das competências e das habilidades que a nossa sociedade considera suficientemente úteis ou importantes para serem objecto de processos de formação institucionalizados”. (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, s/d, p. 33).

O saber docente, em âmbito universitário, passa atualmente pela relação entre os saberes pedagógicos e o saber científico (oriundo das pesquisas). Parece-nos que esses dois saberes têm seguido caminhos diferentes, o que fortalece o fato de o professor atuar com o conhecimento técnico e didático para transmitir os saberes construídos pelos grupos de pesquisadores. Esse distanciamento dificulta a formação de um professor que seja capaz de mudar a sua prática e de estar também envolvido com a produção científica baseada na sua realidade.

Os saberes são elementos constitutivos da prática docente e não se reduzem à mera transmissão de conhecimentos já constituídos. Para Tardif (2005), a prática docente integra diferentes saberes, os quais são divididos pelo autor em: **saberes da formação profissional**, **saberes pedagógicos**, **saberes disciplinares**, **saberes curriculares** e **saberes experienciais**.

Os saberes profissionais são aqueles transmitidos por instituições responsáveis pela formação docente, ou seja, são os saberes produzidos pelas ciências da educação, com os quais o professor tem contato no decorrer da sua formação. Incorporados a esses saberes, o autor apresenta os saberes pedagógicos, que também advêm das ciências da educação e visam fornecer um arcabouço ideológico, formas de saber-fazer e técnicas.

Os saberes disciplinares são os que correspondem às diversas áreas do conhecimento e estão integrados, nas universidades, sob a forma de disciplinas. “Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores”. (TARDIF, 2005, p. 38).

Os saberes curriculares dizem respeito aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos por meio dos quais os saberes sociais selecionados pelas instituições escolares são categorizados e apresentados. “Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar”. (TARDIF, 2005, p. 38).

Há, ainda, os saberes experienciais, os quais se referem aos saberes adquiridos pelos professores no exercício de sua profissão. Portanto, nascem da experiência e por ela são validados, não advêm das instituições de formação nem fazem parte dos currículos.

O saber docente é, portanto, um saber plural, heterogêneo, constituído de outros saberes provenientes das instituições formadoras, dos currículos e da prática cotidiana. Para Tardif, pode-se dizer que um dos problemas referentes à formação de professores reside na distância entre os saberes experienciais e os adquiridos na formação inicial docente.

Assim, para que haja um redimensionamento capaz de gerar transformações na prática docente, é preciso que se compreenda o saber experiencial como núcleo do saber docente, para que os professores se vejam como capazes de produzir conhecimento, em vez de receberem propostas prontas dos pesquisadores, e, desse modo, possam mostrar à comunidade científica como ensinar. Afinal, como já foi dito, um professor é uma pessoa, portanto a formação não ocorre como simples acumulação de saberes, mas em um diálogo constante entre os saberes advindos da formação e a própria vida, dessa forma, é com base nessa lente pessoal em que se constrói a formação. Conforme Nóvoa (1997), em períodos de crise e de mudança, é importante um trabalho centrado na figura do professor e em sua experiência, porque um dos fatores que geram preocupação nos professores é o sentimento de instabilidade (ou seja, de que não dominam as situações de sala de aula), sentindo-se, desse modo, impotentes frente às mudanças.

Pimenta (2007) usa o termo “saberes da docência” e entende que o saber ser do professor congrega o **saber da experiência**, os **saberes das áreas específicas** e o **saber pedagógico**. O saber da experiência atua na formação inicial como aquele proveniente da vivência dos alunos em sua vida escolar e como aquele adquirido socialmente sobre o que é ser professor. Para essa autora, um dos desafios da formação inicial é o aluno deixar de ver o professor e a escola do ponto de vista do aluno e passar a “ver-se como professor”. Segundo Pimenta, e Tardif (2005) corrobora esse pensamento, esses saberes foram os que ganharam menos destaque na história da formação docente. Os saberes das áreas específicas são aqueles próprios de uma determinada área, são aqueles que dizem respeito ao conteúdo necessário para ser professor de uma dada disciplina. Por fim, os saberes pedagógicos são aqueles

produzidos pelas ciências pedagógicas que de um modo geral versam sobre como ensinar, o relacionamento professor-aluno etc.

É importante destacar que, ao chegar ao curso de formação inicial, os alunos já têm acumulado saberes (advindos de sua experiência) sobre o que é ser professor: a vivência deles permite valorar os professores e suas práticas. Além disso, por sua experiência social, sabem das circunstâncias que cercam a atuação do professor: as dificuldades de lidar com os alunos, os baixos salários e a desvalorização social, por exemplo. Os saberes da experiência, embora precisem ser considerados, conforme já mencionamos, muitas vezes são empecilhos durante a formação inicial, pois os alunos trazem formas cristalizadas sobre o fazer docente, o que é ensinar Português, quais são os conteúdos, o que se configura, muitas vezes, uma barreira a ser transposta. (PIMENTA, 2007). Há casos ainda em que, decorrente da fragmentação entre teoria e prática, a experiência é vista com sendo o componente que realmente forma, em oposição aos saberes pedagógicos. (GARCIA, 1999).

Parece-nos, portanto, que não tem havido um diálogo encontrado entre o domínio do conhecimento científico (do saber) e o domínio do conhecimento prático (do saber-fazer). Como o trabalho dos professores exige conhecimentos referentes à sua profissão e dela provêm, a sua formação deveria basear-se nesses conhecimentos. No entanto, boa parte dos cursos de formação para o magistério é constituída por disciplinas voltadas para os conteúdos a serem ensinados e não para as questões profissionais/pedagógicas. É histórico o primado do saber disciplinar em relação aos demais. O desafio é, portanto, procurar equalizar melhor esses dois domínios e abrir espaço para conhecimentos práticos que considerem as realidades cotidianas do ofício docente.

Cabe ainda outra reflexão a respeito do saber docente. Tardif (2005) chama a atenção para o fato de que o saber docente não é um saber docente, ou seja, não é um saber elaborado pelo professor:

Os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não são o saber dos professores nem o saber docente. De fato, o corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem. Ele não controla diretamente, e nem mesmo indiretamente, o processo de definição e de seleção dos saberes sociais que são transmitidos em saberes escolares (disciplinares e curriculares) através das categorias, programas, matérias e disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo da cultura erudita. (TARDIF, 2005, p. 40).

Além disso, na profissão docente, os saberes são, para usar um termo de Bakhtin (2010), como um Jano bifronte: são o fundamento da qualificação profissional e ao mesmo

tempo a matéria do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que esse trabalho visa transmissão e aquisição dos saberes pelos alunos. Talvez nesse ponto resida uma das diferenças da docência em relação a outras profissões que precisam de um determinado saber para poder realizar o seu trabalho. O fato de ser assim configurada faz com que a profissão docente por vezes não tenha muita clareza de quais sejam os saberes necessários para se atuar. Além de um conjunto de saberes acerca do que ensinar, há também um sobre como ensinar, bem como a preocupação com as competências necessárias para lidar com questões de domínio de sala, de interação com os alunos etc.

Existe, ainda, na formação para o magistério, um silenciamento dos alunos, que não são vistos como sujeitos do conhecimento, mas como “espíritos virgens” (TARDIF, 2005, p. 242), aos quais fornecemos conhecimentos e informações, sem considerarmos suas crenças, suas expectativas e seus saberes.

Interessante destacar nesta seção o modo como os saberes disciplinares se integram com as discussões de como ensinar, ou seja, situadas no campo dos saberes pedagógicos. Sobre esses saberes, tem havido movimentos excludentes na história de formação de professores que ora prestigiam mais os saberes disciplinares, decorrentes de uma visão de professor baseada no modelo do professor improvisado, momento em que saber o conteúdo é suficiente para ensinar, ora privilegiam os saberes pedagógicos, consequência da visão do professor como técnico, fase em que a Pedagogia se fundamenta principalmente nos conhecimentos científicos construídos pela Psicologia. Podemos dizer que esses movimentos coexistem na atualidade.

Cabe mencionar, por fim, que, no processo formativo inicial de professores de Português, parecem não estar bem clarificados os saberes necessários para se atuar como docente dessa área do saber. Há, portanto, visões heterogêneas, muitas vezes fragmentadas e contraditórias, convivendo no mesmo espaço formativo e podendo gerar uma falta de definição no perfil formativo, o que, por conseguinte, influenciará na construção de uma identidade profissional.

4 O SER PROFESSOR DE PORTUGUÊS: LEITURA DOS DISCURSOS OFICIAIS

4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE REGULAÇÃO E CURRÍCULO

Como falamos anteriormente, uma de nossas fontes de dados refere-se aos discursos oficiais, tomados como os documentos que regulamentam e/ou orientam a formação profissional de uma dada área. São analisados documentos elaborados pelo Ministério da Educação dos dois países e os projetos políticos-pedagógicos dos cursos que formam professores de Português das instituições em estudo. Acreditamos que essa regulamentação através desses documentos, hoje mais do que nunca, está imbricada no processo formativo dos docentes e ajuda a construir essa profissão, de tal modo que podemos ouvir as ressonâncias desses discursos nos processos de formação inicial, na elaboração dos materiais didáticos, na atuação dos professores em sala de aula etc. Isso não significa, de forma alguma, que essas ressonâncias ocorram por semelhança de ideias. Os discursos são interpretados, reinterpretados, aceitos ou não. Poderíamos dizer até que, por vezes, as vozes que com eles dialogam aproximam-se mais de uma dissonância.

Assim, neste momento de nossa investigação, fazemos a leitura de alguns documentos recentes elaborados na última década – por considerar que constituem veículos de informação importantes, especialmente por sua autenticidade e por estarem acessíveis a todos –, bem como de propostas curriculares da Universidade do Minho, situada em Braga/Portugal, e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Brasil. O propósito de analisar os currículos das instituições estudadas não se trata de uma inspeção ou avaliação, o que não implica necessariamente uma apreciação “neutra”, pois não existe uma visão que não expresse um valor. Como foi dito na introdução, nosso objetivo é compreender o que é ser professor de Português nesses documentos; nosso olhar se dá pela via dos **saberes docentes**. Assim, perguntamo-nos: que saberes são vistos por esses documentos como sendo necessários ao professor de Português? Decidimos então realizar uma análise documental com o objetivo de compreender, mediante o discurso dos documentos oficiais, como o professor de Língua Portuguesa está circunscrito no tocante ao perfil esperado, ao objetivo dessa área de ensino, aos conteúdos, dentre outros fatores que pudessem nos levar a tal compreensão. Essa circunscrição via esses elementos leva-nos aos saberes que constituem o professor de Português.

No nosso estudo, consideramos relevantes as informações contidas em dois tipos de documentos: 1) os de foro interno, elaborados pelas instituições formadoras aqui estudadas, e

2) os de origem externa, produzidos pelos órgãos do governo sobre ensino e formação docente, especialmente no tocante à área de Português como disciplina.

Assumimos, então, a ideia de Antunes (2008), para quem muitas decisões no campo da educação têm origens supranacionais. Além disso, modelos, orientações e programas destinados a regular a educação emanam de organismos internacionais, como Banco Mundial, Organização Mundial de Comércio e outros. Assim sendo, a educação passa por uma nova ordem educativa que é mundial. Dentro desse contexto, Antunes (2008, p. 102) destaca quatro vertentes: “governança pluriescalar”, “ação transnacional”, “novo modelo educativo mundial” e “agenda globalmente estruturada para a educação”. Sobre a **governança pluriescalar**, a autora afirma que, atualmente, a definição de metas e de objetivos, além dos procedimentos de controle da educação nas nações, parte de instâncias como a União Europeia. Convivendo com diretrizes de organismos diferentes, as nações precisam aliar seus objetivos aos de outras, como a Organização Mundial de Comércio, que em seu Acordo Geral de Comércio de Serviços coloca a educação como objeto passível de se submeter às regras por ele ditadas.

Portanto, diante dessa governança advinda de várias fontes, a educação está inserida dentro de um campo de **regulação transnacional**. Os sistemas educativos dos países passam a ser orientados, estruturados e avaliados por organizações internacionais, com base em visões pseudoconsensuais, que direcionam formas de pensar e de atuar. Nesse sentido, constituem também no campo da educação o que Antunes (2008) em concordância com outros chama de *sociedade civil global*. Quanto à terceira vertente, a autora destaca dentro da lógica mencionada que não se pode falar mais em sistema educativo, pois se antes havia incertezas, estas estavam dentro de margens aceitáveis, havia um universo de relações reiteráveis.

O nosso “sistema” educativo é já outra coisa: pluralizou-se, fragmentou-se, balcanizou-se, num certo sentido, mas também se localizou, se tornou mais heterogêneo, mais poroso, mais mestiço, hoje, é mais inclusivo do que há trinta ou quinze anos, mas é ainda injusto, elitista e discriminatório. (ANTUNES, 2008, p. 103).

A agenda globalmente estruturada para educação diz respeito à atuação das forças transnacionais nos sistemas educativos, ultrapassando as instâncias nacionais. “[...] a partir deste ângulo de visão ganham realce os imperativos, exigências, prioridades e expectativas colocados à educação pelos arranjos e processos económicos, políticos e culturais globais em construção”. (ANTUNES, 2008, p. 104). Assim, os documentos reguladores dos países assumem as propostas de instâncias internacionais como se houvesse um currículo global. Desse modo, as especificidades dos sistemas educativos das nações são desconsideradas.

No que diz respeito ao modo de olhar para esses documentos, cabe-nos ressaltar que a compreensão de leitura que temos toma por base Bakhtin (2003, p. 315), para quem a leitura de uma obra e de seu autor significa “[...] ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito”. Compreendemos ainda, com base nesse autor, que o texto é o objeto das ciências humanas (ciências do homem), e este sempre se exprime através de textos. “O objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado”. (BAKHTIN, 2003, p. 395, grifo do autor). Queremos dizer com isso que a leitura dos textos produzidos por um ou mais sujeitos, inevitavelmente, gera dinâmicas de relações entre as vozes presentes no texto analisado e as do sujeito analista, produzindo o que Bakhtin chama de “texto emoldurador”, o qual comenta e avalia o texto objeto, mas não é reflexo deste. É com esse olhar que nos voltamos para os documentos.

Como vamos fazer a leitura dos currículos das instituições, precisamos mobilizar uma breve discussão sobre currículo, embora não seja o objetivo principal deste capítulo. Tomamos então o projeto político-pedagógico como sinônimo de currículo. Entendemos também que uma proposta pedagógica deve ser compreendida como sendo situada, por ter sido elaborada por sujeitos distintos e, por isso mesmo, emerge de múltiplas vozes – concordantes ou discordantes. Para Moreira e Silva (2001), há muito o currículo deixou de ser apenas um artefato voltado para questões de técnicas, de métodos e de procedimentos. Por isso, acreditamos, assim como esses autores, que ele deve ser considerado um instrumento social e cultural, guiado, portanto, por questões sociológicas, políticas e epistemológicas.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2001, p. 7).

No entanto, o que se percebe ainda a respeito do currículo é uma prática de elaborá-lo como forma de cumprir uma exigência institucional, evitando-se, muitas vezes, os embates para que ele seja concluído o mais rápido possível. De um modo geral, o que ocorre é que cada um preocupa-se com sua disciplina e com sua metodologia, e isso já está de “bom tamanho”. “*Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta pedagógica contém uma aposta*”.

(KRAMER, 2001, p. 169, grifos da autora). Elaborado para dar conta de uma exigência das instituições, o currículo perde esse caráter processual e torna-se apenas mais um documento engavetado, um sistema fechado em si, que não permite reformulações nem o movimento dialético de negar, recuperar e superar. (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2004).

Na elaboração curricular, é preciso, também, a definição do profissional que se deseja formar, uma vez que a estrutura curricular será construída em função desse perfil. Afinal, os saberes e as situações-problema a serem apresentados aos futuros professores decorrem dessa definição. Segundo Ramalho, Núñez e Gauthier (2004), a organização curricular assim pensada passa a ser o eixo articulador que leva à reflexão, à crítica e à pesquisa.

Garcia (1999), tomando a proposta de Lasley e Payne (1991), menciona três modelos de currículo: integrado, colaborativo e segmentado. O **integrado** é aquele em que existe profunda conexão entre as disciplinas com o objetivo de atingir metas interdisciplinares. Exige, portanto, grande relação/interação entre os professores e o dispêndio de tempo. O **colaborativo** relaciona a especialização com a integração. Esse tipo de currículo segmenta-se em disciplinas que, mesmo tendo sua especificidade, possuem um objetivo em comum. O currículo **segmentado** é constituído por disciplinas que têm pouca ligação entre si. O curso de formação passa, assim, a se caracterizar por entidades separadas, cada professor dá suas aulas sem nenhuma preocupação com o outro professor.

4.2 ANÁLISE DOCUMENTAL DO CONTEXTO DE PORTUGAL

O nosso percurso foi da regulamentação mais geral (documentos reguladores do ensino em Portugal) para a mais específica (documentos que tratassem mais diretamente do ensino de Português e da formação de professores de Língua Portuguesa).

Inicialmente, recorreremos à legislação maior que rege a educação portuguesa: a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). A Lei n. 46/1986 data de 14 de outubro de 1986, tendo sofrido alterações em setembro de 1997 e consolidado sua versão em agosto de 2005. O objetivo primeiro dessa lei é estabelecer o quadro geral do sistema educativo. Após apresentar princípios gerais passa a tratar da organização do sistema educativo em seus níveis: pré-escolar, escolar e extraescolar. No nível escolar, a subsecção III é dedicada ao ensino superior, compreendido em ensino universitário e politécnico. Sobre o ensino universitário, dita:

O ensino universitário, orientado por uma constante perspectiva de promoção de investigação e de criação do saber, visa assegurar uma sólida

preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica. (LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO, Artigo 11º, 2008, item 3).

Podemos dizer que estruturalmente, e por seu objetivo de regular os níveis educacionais, esse documento assemelha-se à Lei de Diretrizes e Bases 9.394 (LDB) para a educação, documento implementado no Brasil em 1996.

Ainda que esse e outros documentos não fizessem qualquer referência à nossa área de interesse, buscávamos, ao menos, pontos que tangenciassem o ensino superior, uma vez que o nosso olhar volta-se para esse nível, mais diretamente à formação inicial de professores de Português, procurando por meio desses pontos de inter-relação desenhar essa formação. Deparamo-nos, então, com um documento que envolve toda a Europa: o Tratado de Bolonha. A declaração do tratado de Bolonha foi assinada por vários ministros da educação europeus em Bolonha/Itália, em junho de 1999. Segundo o texto, esse tratado surge da necessidade de se criar uma Europa mais completa, capaz de oferecer aos seus cidadãos as competências necessárias para enfrentar os desafios no novo milênio. Desse modo, vê o ensino e a cooperação pedagógica como sendo basilares nesse processo, bem como o ensino superior como o caminho para promover a circulação desses cidadãos, dando-lhes mais oportunidades de empregos e favorecendo o desenvolvimento global do continente (conforme expressam em seu texto). Assim, os países signatários, dentre eles Portugal, comprometeram-se em promover reformas em seus sistemas de ensino para a adoção de um sistema com graus académicos de fácil equivalência baseado em duas fases: pré-licenciatura e pós-licenciatura. É desse modo que a Área Europeia de Ensino Superior deve estar constituída até 2010. No que diz respeito à duração, o ensino superior está organizado em três ciclos: 1º ciclo – tem duração de 6 semestres ou três anos, corresponde ao grau de licenciatura; 2º ciclo – tem duração de 4 semestres ou dois anos, corresponde ao grau de mestre; e 3º ciclo – com duração de seis semestres ou três anos, corresponde ao grau de doutor. (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

O processo de Bolonha remete para a mesma ideologia dos documentos reguladores brasileiros por nós analisados. O ideário mercadológico da competitividade, produtividade, garantia de qualidade, entre outros termos, são assumidos nesse processo como argumento para sua legitimidade. Desse modo, pode apontar para a fragilização da profissão docente, para a pouca ênfase na formação inicial e para a abertura para o setor privado (conforme

ocorreu no Brasil). Cabe destacar que nesse documento são desconsideradas as questões próprias do Estado português, e de outras nações, dando-lhes configurações uniformes e desconsiderando os contextos peculiares. Além disso, conforme nos coloca Antunes (2008, p. 30):

Ainda que as questões mais conhecidas de acesso, sucesso, financiamento, governo, regulação dos sistemas nacionais estejam permanentemente na agenda interna dos Estados envolvidos, e sejam, por vezes discutidas a par da evocação do *processo de Bolonha*, e dos temas aí dominantes, estão, no entanto, sistematicamente ausentes dos documentos oficiais decorrentes desse processo.

Essa autora chama-nos a atenção para a exclusão dos principais atores envolvidos nas decisões que se referem a esse processo. Com o Tratado de Bolonha, temos um exemplo da agenda supranacional para a educação.

Após nos inteirmos do conteúdo do Tratado, fomos em busca de posicionamentos do Ministério da Educação acerca de proposta que havia de ser implementada em Portugal. Chegamos, portanto, ao Decreto-lei 74/2006, documento elaborado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior dentro do processo de reformas a serem instituídas a partir do Processo de Bolonha no sentido de concretizá-lo. O objetivo primeiro desse decreto é regulamentar alterações introduzidas na Lei de Bases do Sistema Educativo no que concerne ao novo modelo de organização do ensino superior, em ciclos de estudos. Quanto aos níveis de licenciatura e mestrado, o decreto regulamenta o ensino politécnico e universitário. Porém, neste estudo, iremos tratar somente do universitário, uma vez que o nosso contexto investigativo, a Universidade do Minho, forma através desse modelo de ensino.

No ensino universitário, o ciclo de estudos que conduz ao grau de licenciado tem de 180 a 240 créditos e duração compreendida entre seis e oito semestres curriculares. Ao final da licenciatura, é emitida uma carta pelo estabelecimento de ensino superior que atribui o grau de licenciado. Quanto ao grau de mestre, podem candidatar-se ao segundo ciclo aqueles que possuam grau de licenciado ou equivalente ou titulares de um grau acadêmico superior que satisfaça os objetivos da licenciatura. Esse ciclo de estudos tem de 90 a 120 créditos e duração compreendida entre três e quatro semestres. A sua estrutura é constituída por um curso de especialização, composto por unidades curriculares, e de um trabalho de final de curso (dissertação, trabalho de projeto ou um relatório advindo do estágio profissional). Percebemos, portanto, que o Estado português assume a estrutura dentro do âmbito do modelo de Bolonha, o que, para nós, representa o claro interesse em diminuir o tempo de formação, já

que em vez de cinco anos para a graduação e mais dois para o mestrado (7 anos) se adota cinco anos para os dois graus.

Como nosso trabalho de pesquisa está focado no estudo do percurso formativo do professor de Língua Portuguesa, a nós não interessa descrever o ciclo que confere o grau de doutor.

O Decreto-lei 43/2007 tem por objetivo definir as condições para a obtenção de habilitação profissional para a docência em uma determinada área, retomando o Decreto-lei 74/2006 para seu melhor esclarecimento. Afirma manter os princípios da LBSE referentes à qualificação profissional para a docência, mas, “com a transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha, este nível será agora de mestrado [...]”. (DECRETO-LEI 43/2007, p. 132).

Assim, o primeiro ciclo que conduz ao grau de licenciado em Educação Básica deve constar de 180 créditos. Ao concluir esse ciclo, o licenciado poderá receber certificação, porém não terá permissão para dar aula. Para que seja concedido o título de mestre, é necessário que se tenha obtido o número de créditos fixado para o ciclo de estudo de mestrado e a aprovação no ato público de defesa do relatório de estágio.

Nesse decreto, são definidos os créditos para os ciclos e a sua distribuição pelas componentes de formação (formação educacional geral, didáticas específicas, prática de ensino supervisionada e formação na área de docência). Sobre o professor de Português, é estabelecido que sua certificação abrange o 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário e que os créditos mínimos devem ser de 120 créditos em Português e 40 créditos em Línguas Clássicas. Interrogamo-nos sobre o próprio título da disciplina: “Português e Línguas Clássicas”. No campo de atuação, onde estariam as línguas clássicas? Em que medida essa disciplina com tal configuração atende aos propósitos das necessidades atuais?

Os documentos acima destacados não têm por objetivo discutir especificamente sobre a formação do professor de Português, conforme já foi mencionado, por isso sentimos necessidade de ir em busca de documentos oficiais mais diretamente relacionados à formação docente para termos ideia de como oficialmente se compreende essa área de formação. Para tanto, buscamos no Ministério da Educação documentos reguladores da formação inicial do professor de Língua Portuguesa. Encontramos apenas um projeto voltado para a formação contínua, o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP).

De acordo com esse projeto, “a melhoria das condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e a valorização das competências dos professores desta área disciplinar

constituem objectivos prioritários da política educativa do XVII Governo Constitucional”. (DESPACHO N. 546/2007, p. 899).

O que justifica, segundo tal documento, essa necessidade são os resultados dos projetos internacionais e nacionais dos quais participou Portugal, entre eles: Reading Literacy, 1992; PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), 2000 e 2003; e Literacia em Portugal, 1995. O objetivo central do PNEP é melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita no 1º ciclo por meio da modificação de práticas docentes no ensino da língua. Nesse documento, também fica clara a influência dos instrumentos de avaliações como forma de orientar políticas públicas para a educação. Lembremos que as avaliações do PISA são elaboradas pela Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Econômico (OCDE).

Debruçamo-nos, ainda, sobre o “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Básicas”, que, embora não trate da formação inicial de professores de Português, pressupõe os seus saberes necessários, na medida em que define as competências necessárias aos alunos. É importante dizer que o nível básico em Portugal não inclui o nível médio (secundário, conforme nomeiam), como se faz no Brasil. Nesse documento, o básico é organizado em três ciclos: o fundamental I, que corresponde aos 1º e 2º ciclos, e o fundamental II, que diz respeito ao 3º ciclo. Para fazermos uma analogia com o contexto brasileiro, esse documento corresponderia aos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma vez que objetiva oferecer parâmetros para a definição de um currículo nacional. O documento apresenta as competências que consideram ser essenciais no âmbito desse currículo. Trata das competências gerais e das específicas que dizem respeito a cada uma das disciplinas. Quanto ao termo “competência”, diz adotar uma noção ampla que integra conhecimentos, capacidades e atitudes:

Com o significado que aqui lhe é atribuído, a competência não está ligada ao treino para, num dado momento, produzir respostas ou executar tarefas previamente determinadas. A competência diz respeito ao processo de activar *recursos* (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas. Por isso não se pode falar de competência sem lhe associar o desenvolvimento de algum grau de *autonomia* em relação ao uso do saber. (CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO-INTRODUÇÃO, 2001, p. 9).

Nosso olhar dirige-se às competências específicas de Língua Portuguesa. No tocante a essa disciplina, entendem a língua materna como fator de unidade nacional e cultural e, por isso, seu domínio é fundamental para o desenvolvimento individual e para o relacionamento

social. Segundo expressam, o objetivo do currículo de Língua Portuguesa na Educação Básica é:

- (i) Compreender e produzir discursos orais formais e públicos;
- (ii) Interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais;
- (iii) Ser um leitor fluente e crítico;
- (iv) Usar multifuncionalmente a escrita, com correção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos;
- (v) Explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita. (CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO-COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS, 2001, p. 31).

Nesse caso, diferentemente dos PCN, não há qualquer referência aos gêneros textuais. Quando trata da escrita, destaca os aspectos mais estruturais e linguísticos do que os discursivos. Apresenta, ainda, as competências para cada um dos eixos que constituem o ensino de língua: compreensão oral, expressão oral, leitura e expressão escrita.

Entende-se por **compreensão do oral** a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do Português [...].
Entende-se por **expressão oral** a capacidade para produzir cadeias fônicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua [...].
Entende-se por **leitura** o processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo [...].
Entende-se por **expressão escrita** o produto, dotado de significado e conforme à gramática da língua, resultante de um processo que inclui o conhecimento do sistema da representação gráfica adoptado [...].
Entende-se por **conhecimento explícito** o conhecimento reflectido, explícito e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua [...]. (CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO, 2001, p. 32, grifo do autor).

Os processos discursivos, tomando por base o que está expresso acima, parecem ser excluídos dessas habilidades. Consideremos, por exemplo, a expressão oral, que é vista como a capacidade de produzir cadeias fônicas dotadas de significado. Parece-nos, da forma como é exposto no documento, que qualquer falante nativo da língua portuguesa tem tal capacidade. Além disso, nessa competência não é contemplada a capacidade de produzir gêneros orais variados em situações formais, informais e institucionalizadas. A nosso ver, é responsabilidade da escola desenvolver não só a expressão oral utilizada no cotidiano, mas também o seu papel nas situações de trabalho (entrevista) e nos contextos acadêmico-escolares (apresentação de atividades orais, por exemplo). Além desse documento, no início

de 2009, foram divulgados pelo Ministério da Educação os Programas de Português do Ensino Básico (Programas-LPEB). Em sua parte introdutória, o programa atual tem sua criação justificada pelo tempo que vigorou o anterior (datado de 1991) e pelas necessidades advindas dos avanços na investigação referente à prática pedagógica e à didática da língua, embora tome aquele programa como ponto de partida. Ainda na introdução, destaca algumas coordenadas que direcionaram a reelaboração, dentre elas menciona dois pontos que chamaram a nossa atenção:

Nos últimos anos, foram bem audíveis vozes que reclamaram uma presença efectiva dos textos literários no ensino de língua, valorizados na sua condição de testemunhos de um legado estético e não meramente integrados como casos tipológicos de a par de outros com muito menor densidade cultural. Uma tal condição não deve ser desqualificada por utilizações pedagógicas que a desvirtuem, com prejuízo da possibilidade que se levantem à integração dos textos literários nos programas de Português, é obrigação da escola trabalhar para que essa integração seja inequívoca e culturalmente consequente. [...] Do mesmo modo, não foram poucos os testemunhos que sublinharam a necessidade de se acentuar, no ensino do Português, uma componente de reflexão expressa sobre a língua, sistematizada em processos de conhecimento explícito do seu funcionamento e da sua gramaticalidade, sem que isso se traduza necessariamente numa artificial e rígida visão prescritiva da nossa relação com o idioma. (PROGRAMAS DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO, 2008, p. 5).

Esses dois pontos indicam certo apego a uma tradição literária e gramatical, que, mesmo sendo de “vozes reclamantes”, como aparece no texto, significa um andar para trás, uma vez que as investigações no campo da didática da língua e os resultados de exames, como o PISA, por exemplo, apontam para a necessidade de se trabalhar com gêneros variados, não apenas com o literário. Destaca, ainda, a necessidade de se formar alunos que sejam leitores e escritores de textos proficientes. Não estamos, de forma alguma, dizendo que os textos literários não devam estar presentes em sala de aula, tampouco que não haja uma reflexão explícita sobre a língua. Porém, não se pode perder de vista o porquê de se ensinar Português. Ainda na fase introdutória, citando as Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino de Português, diz o texto:

[...] importa sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem exceção e seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteada pelo rigor e pela exigência de correção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e aprendizagem. (ACTAS. CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS, 2008, p. 240 *apud* PROGRAMAS DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO, 2008, p. 5).

Nessa citação, chamamos atenção para a expressão “correção linguística em qualquer circunstância”. O termo correção nos parece muito prescritivo, e essa característica não é adequada se tomarmos o objetivo, expresso no documento, de que o ensino de Português deve formar leitores e escritores proficientes. Não estamos querendo dizer que o domínio notacional – referente às convenções da língua – não deva ser considerado no ensino de língua materna, porém ele não deve se pautar apenas na convenção e na correção, na norma.

Após a leitura da introdução dos programas, fomos à caracterização do 3º ciclo. O nosso foco recai sobre esse ciclo, uma vez que a formação inicial do professor de Português e Línguas Clássicas da Universidade do Minho volta-se para o terceiro ciclo e o ensino médio. No entanto, como o ensino médio tem configurações, muitas vezes, heterogêneas – algumas escolas têm foco na formação técnica –, quando caracteriza esse nível, o programa diz que é necessário se trabalhar com textos mais complexos, uma vez que acredita que os alunos já experimentaram situações de uso da linguagem oral e escrita em contextos diversos.

Nesse estágio, segundo coloca o texto dos programas, o ensino de Português deve levar os alunos para além da operacionalização concreta da linguagem, fazendo-os construir um conhecimento sobre a língua.

Neste sentido, há que proporcionar aos alunos oportunidades de utilização da linguagem oral e escrita em experiências de aprendizagem e projectos cada vez mais alargados e exigentes, que visem o aprofundamento de um olhar crítico sobre o real, a capacidade de utilizar com critério as potencialidades das tecnologias da informação e comunicação, bem como o desenvolvimento de uma educação cultural e literária. (PROGRAMAS DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO, 2008, p. 38).

Em seguida, aborda rapidamente os seguintes domínios: comunicação oral, leitura, produção escrita e conhecimento explícito da língua. Cabe, dessa forma, destacar que, quando trata da leitura, diz que esse processo se estende a textos de vários tipos, apresentados em diferentes suportes. Ao que nos parece, há uma confusão entre gêneros e tipos textuais. No contexto atual, a ênfase deve ser dada à leitura de gêneros variados ou de tipos variados. Devemos reforçar, de acordo com Marcushi (2002) e outros estudiosos desse tema, que existem somente 5 ou 6 tipos de texto, de acordo com a classificação, os quais estão ligados a uma estrutura linguística. Enquanto os gêneros, uma vez que se ligam às práticas sociais de linguagem, são infinitos e se relacionam a funções sociais diversas. Há confusão também a respeito da atividade de produção escrita: “Escrever com autonomia e fluência diferentes tipos de texto adequados ao contexto, às finalidades, aos destinatários e aos suportes da

comunicação, adoptando as convenções próprias do género seleccionado”. (PROGRAMAS DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO, 2008, p. 30). Ainda sobre a leitura, mais à frente, tem-se: “ler de forma persistente”. Não conseguimos compreender o que entendem por uma leitura persistente. Leitura persistente quer dizer uma leitura fluente? Pensamos que o termo está usado de modo inadequado, pois, posto dessa forma, leva-nos à compreensão de que se deve formar um leitor que persiste na leitura de maneira a criar um hábito.

Chegamos, enfim, ao nosso lócus de pesquisa: a Universidade do Minho. Essa instituição de ensino superior, desde 2007-2008, tem todos os cursos funcionando segundo o modelo de Bolonha. Por isso, nossa análise ocorreu em dois momentos: inicialmente no primeiro ciclo, que concede o grau de licenciado, mas não a possibilidade de atuar em sala de aula, e, depois, no segundo ciclo, que concede o grau de mestre e possibilita a atuação como professor. A licenciatura, objeto de nossa análise, é em “Estudos Portugueses e Lusófonos”, que corresponde ao primeiro ciclo de estudos e tem, portanto, duração de três anos ou seis semestres, constituída de 180 créditos. Essa licenciatura possibilita a atuação nos seguintes domínios:

1. Supervisão editorial, 2. Do jornalismo cultural; 3. Do turismo; 4. Da indústria cultural no âmbito ou de conteúdos; 5. Da animação sociocultural; 6. Da assessoria cultural no âmbito das administrações central e local; 7. Da leccionação de Português nos Ensinos Básico e Secundário; 8. Do Ensino de Português para Estrangeiros e do Português Língua Segunda em Universidades e outras instituições nacionais, bem como para a leccionação em universidades de outros países com leitorados de Português; e 9. De funções de assessoria cultural no âmbito da Diplomacia.

Para termos uma ideia melhor de como está organizada essa licenciatura, vamos abaixo colocar a grade curricular, chamada de plano de estudo.

QUADRO 2

Plano de Estudos do curso de Licenciatura em Estudos Portugueses e Lusófonos do ILCH da Universidade do Minho/Portugal

ANO	UNIDADE CURRICULAR	ECTS
1, S1	Interartes e Média	6
1, S1	Introdução à Literatura Comparada	5
1, S1	Introdução aos Estudo da Linguagem	5
1, S1	Introdução aos Estudos Clássicos	7
1, S1	Introdução aos Estudos Culturais	7

1, S2	Estudos Culturais 1	5
1, S2	Latim 2	5
1, S2	Linguística 1	5
1, S2	Literatura Comparada	5
1, S2	Literatura Portuguesa 1	5
1, S2	Literatura Portuguesa 1	5
1, S2	Mentalidades e Cultura Portuguesa	5
2, S1	Estudos Culturais 2	5
2, S1	Linguística 2	5
2, S1	Literatura e Nacionalidade	5
2, S1	Literatura Portuguesa 2	5
2, S1	Sociolinguística	5
2, S2	Estudos Pós-coloniais	5
2, S2	Latim 3	5
2, S2	Linguística 3	5
2, S2	Literatura e Cultura Angolanas	5
2, S2	Literatura e Cultura Brasileiras 1	5
2, S2	Literatura Portuguesa 3	5
2, S2	Opção temática 1	5
3, S1	Ideias no Portugal Contemporâneo	5
3, S1	Linguística 4	5
3, S1	Literatura e Cultura Brasileiras 2	5
3, S1	Literatura Portuguesa 4	5
3, S1	Opção Tecnologias e Profissionalização 1	5
3, S1	Opção temática 2	5
3, S2	Linguística 5	5
3, S2	Literatura e Cultura Brasileiras 3	5
3, S2	Modernismo e Pós-Modernismo	5
3, S2	Opção Tecnologias e Profissionalização 2	5
3, S2	Opção temática 3	5
3, S2	Opção temática 4	5

Fonte: Instituto de Letras da Uminho (s/d). Disponível em: <<http://www.ilch.uminho.pt>>.

A unidade curricular “Interartes e Média” tem no seu programa, dentre outros, o estudo da comunicação e cultura de massas na pós-modernidade, a microcomputação e as estruturas como meios de reconfiguração da comunicação em nível global, as novas tecnologias e espaços de sociabilidade e os isolamentos/integrações em contexto de tecnologias digitais. Trata-se, como podemos ver pelo programa, de uma disciplina bastante alinhada à configuração da sociedade atual.

A disciplina “Introdução à Literatura Comparada” tem entre seus objetivos: 1) conhecer os contextos de emergência e evolução da disciplina “Literatura Comparada”; 2) reconhecer objetivos e problemas dos estudos comparados e identificar áreas de estudo e métodos da abordagem comparatista; 3) refletir sobre fronteiras interdisciplinares no campo dos estudos literários; 4) efetuar comentários comparatistas de textos selecionados. Essa disciplina servirá como base para a investigação em literatura. No Brasil, em muitas universidades, essa abordagem só ocorre em nível de mestrado, especificamente na área de investigação em Literatura Comparada.

A disciplina “Introdução aos Estudos Culturais” possui os seguintes conteúdos: natureza e cultura; as diferentes vertentes da cultura; condicionantes e variáveis da cultura (raça, gênero, classe social); os Estudos Culturais: genealogia e arqueologia; cultura e estudos pós-coloniais. Assim, como podemos perceber, as disciplinas (unidades curriculares) que compõem o primeiro ciclo não têm componentes voltados para as questões pedagógicas. Antes desse tipo de organização, o curso de Letras da UMinho funcionava mediante o modelo integrado de formação de professores, por mais de duas décadas. Baseado nesse modelo, o currículo tinha a coexistência das dimensões do conhecimento disciplinar especializado, do conhecimento educacional, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional.

Vale ressaltar que o estatuto que nos interessa nesse momento é o que diz respeito à “leccionação de Português” – para usarmos o termo do próprio documento. Para receber esse tipo de certificação, o aluno precisa fazer o segundo ciclo, equivalente ao nível de mestrado, sobre o qual falaremos a seguir.

Em março de 2007, o Instituto de Educação e Psicologia, juntamente com o Instituto de Letras e Ciências Humanas, instituiu em seu Dossiê Interno o projeto para o ciclo conducente ao grau de mestre em ensino de Português e Línguas Clássicas no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário. Cabe dizer que a Universidade do Minho tem tradição em cursos de formação docente, criados na década de 1970 como resposta à acentuada demanda decorrente da acelerada expansão do sistema educativo ocorrido nesse período. O modelo formativo aceito pela UMinho tinha forte correspondência com as políticas de

formação e com a investigação na área de educação: modelo integrado de formação. Esse modelo foi adotado, em linhas gerais, por um número significativo de instituições de ensino superior. Como a UMinho possui experiência acumulada no que tange aos projetos de formação de professores, procurou reestruturar seu programa formativo, tendo em vista o Processo de Bolonha, do qual decorre o documento ora analisado. A visão de professor que se tem no dossiê é a de “um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais” em que atua. (DOSSIÊ INTERNO, 2007, p. 3).

Dentre os objetivos propostos para esse ciclo, destacamos:

v. Fundamentar um posicionamento crítico face a instrumentos reguladores das práticas pedagógicas no ensino de Português e das Línguas Clássicas (currículos, programas, manuais...), de forma a tomar opções fundamentadas, ajustadas aos contextos e orientadas para o desenvolvimento progressivo da autonomia dos alunos.

vi. Propor estratégias de diferenciação pedagógica em função da diversidade dos alunos (experiências anteriores, estilos de aprendizagem, expectativas, necessidades...), como forma de garantir aprendizagens significativas para todos. (DOSSIÊ INTERNO, 2007, p. 3).

É importante que sejam previstos na formação o conhecimento dos instrumentos reguladores e o posicionamento crítico frente a eles. Além disso, devemos compreender a necessidade de diferenciação pedagógica de acordo com o contexto de atuação profissional. Observamos, porém, que os objetivos presentes nesse dossiê são, por assim dizer, muito gerais, direcionáveis a qualquer professor de outra área que não a de Português. Parece-nos, portanto, carecer de alguns pressupostos que possam esclarecer mais e melhor o tipo de professor de Língua Portuguesa que se quer formar. É necessário, ainda, esclarecer a visão teórico-metodológica na qual essa formação está embasada. Não há, por exemplo, a concepção de linguagem que fundamenta essa formação.

Quando trata do perfil desses profissionais, no entanto, oferece elementos mais diretamente relacionados à formação do professor de língua materna:

Definir um perfil para o professor de Português e de Línguas Clássicas nestas dimensões supõe uma visão alargada do papel da educação em línguas, da relação entre educação formal e sociedade e do papel que aquela pode desempenhar na transformação social. Vivendo-se hoje numa era da informação e da comunicação, do conhecimento e da aprendizagem, na qual se jogam forças e lógicas conflituais, exige-se do professor um conjunto alargado de competências (conhecimentos, capacidades, atitudes, valores) que lhe permitam desempenhar um papel relevante na construção de uma

escola reflexiva e na formação de cidadãos informados, críticos e actuaentes.
 (DOSSIÊ INTERNO, 2007, p. 4).

Pensamos que, para se ter uma visão mais alargada do papel da educação em línguas que permita uma melhor atuação na sociedade descrita na citação, é necessário que o currículo da formação esteja ancorado em uma visão de linguagem como prática social, para além da forma. Destacamos, a seguir, o quadro de disciplinas correspondentes a esse ciclo.

QUADRO 3
 Plano de Estudos do curso de Mestrado em Ensino de Português e Línguas Clássicas
 no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário

	UNIDADES CURRICULARES	Horas contacto	Créditos
S1	Sociologia da educação e profissão docente	50	5
	Desenvolvimento curricular	50	5
	Correntes fundamentais da Pedagogia	50	5
	Educação em Línguas Portuguesas e Clássicas	83	10
	Pragmática Linguística e Literária	60	5
	Tecnologia educativa	48	5
S2	Psicologia da motivação e da aprendizagem	50	5
	Metodologia do ensino do Português	81	10
	Coord. educativa e direcção de turma	50	5
	Língua e Linguística Grega e Latina	60	5
	Optativa	50	5
S3	Avaliação e concepção de materiais didáticos de Português e de Línguas Clássicas	80	10
	Estágio Profissional	376	45
S3 e S4			

Fonte: Dossiê Interno (2007, p. 8).

Dentre as unidades curriculares mencionadas, selecionamos e analisamos os programas daquelas mais voltadas para o ensino de Português, ou seja, cujo foco seja o trabalho com a língua e seu uso, quais sejam: “Educação em Línguas Portuguesas e

Clássicas”, “Pragmática Linguística e Literária”, “Metodologia do ensino de Português”, “Avaliação e concepção de materiais didáticos de Português e de Línguas Clássicas”.

A disciplina “Educação em Línguas Portuguesas e Clássicas” tem como objetivo principal proporcionar aos alunos conhecimentos críticos de questões que cercam a educação em Língua Portuguesa e em Línguas Clássicas, tomando por base os conhecimentos produzidos sobre a educação literária e a linguística. Destacamos a seguir os resultados pretendidos nessa unidade:

- a) Integrar discursos e práticas sobre o ensino e a aprendizagem das línguas portuguesa e clássicas em políticas, modelos e paradigmas de educação nestas línguas;
- b) Discutir as funções sociais, culturais e individuais do ensino e aprendizagem do Português e das Línguas Clássicas;
- c) Discutir objectos, objectivos e estratégias do ensino e aprendizagem do Português e das Línguas Clássicas num quadro de valorização cultural e humanista dos indivíduos;
- d) Analisar os processos sociodiscursivos e individuais envolvidos no ensino, aprendizagem e avaliação das línguas portuguesas e clássicas;
- e) Conceber estratégias e recursos para aprendizagens curriculares relevantes numa perspectiva multi/interdisciplinar, centradas no Português e nas Línguas Clássicas. (DOSSIÊ INTERNO, 2007, p. 19).

A unidade curricular “Pragmática Linguística e Literária” tem como objetivo explorar teorias e métodos relativos à dimensão pragmática da língua e da literatura, para que os futuros mestres “tenham competências interpretativas em relação a qualquer tipo de textos verbais”. (DOSSIÊ INTERNO, 2007, p. 22). O que mais nos chama atenção nessa disciplina é que, mesmo estando no segundo ciclo, mais diretamente voltado para questões de ensino, não apresenta discussões sobre o ensino em seus tópicos programáticos.

Outra unidade curricular por nós selecionada é “Metodologia do ensino de Português”, que tem por finalidade através de suas discussões promover metodologias e instrumentos que permitam aos alunos, quando professores, desenvolver procedimentos coerentes e embasados teoricamente. Como resultado, preveem:

- a) Discutir orientações teóricas, políticas e curriculares para o ensino de Português;
- b) Desenvolver acções pedagógicas teoricamente sustentadas conducentes à promoção de competências do domínio do oral;
- c) Conceber práticas de ensino da leitura construídas sobre saberes produzidos em áreas que têm a literacia e a leitura como objectos;
- d) Construir actividades didácticas sobre textos literários, tendo em conta o papel da literatura na escola;

- e) Operacionalizar princípios estruturadores de didática da escrita, fundados na teoria e nos dados da investigação;
- f) Organizar processos de ensino que visem a promoção do conhecimento explícito sobre a língua. (DOSSIÊ INTERNO, 2007, p. 32).

No que tange aos tópicos programáticos, essa disciplina encontra-se organizada em cinco áreas: oralidade, leitura, literatura, escrita e conhecimento explícito sobre a língua, contemplando, assim, as habilidades envolvidas no ensino-aprendizagem de Português, igualmente apontadas nos programas.

A disciplina “Avaliação e concepção de materiais didáticos de Português e de Línguas Clássicas” é pouco comum em alguns currículos, uma vez que oportuniza um curso completo para tratar de materiais didáticos, em especial o manual, que é, em muitas práticas pedagógicas, o único material utilizado pelos professores. Os objetivos principais dessa unidade são: promover a capacidade de avaliar criticamente os materiais didáticos voltados para o ensino de Português e Línguas Clássicas e desenvolver as competências¹² necessárias para a concepção de materiais didáticos.

A última unidade curricular do programa, “Estágio Profissional”, está organizada em três eixos de formação: análise do contexto de intervenção pedagógica, competências na área de docência e intervenção pedagógica. A esses eixos articulam-se as dimensões conceptual, estratégica e axiológica da prática profissional, constituindo assim três módulos, distribuídos ao longo do segundo ano, perfazendo 45 créditos. Só poderão cursar essa unidade aqueles alunos que tiverem todos os créditos concluídos.

O módulo 1, “Análise e intervenção pedagógica”, tem por objetivo principal promover a compreensão do contexto de intervenção pedagógica dos alunos, através da observação direta e indireta da sala de aula. Durante a execução desse módulo, é elaborado um projeto de intervenção supervisionada.

Na sua globalidade, o módulo 1 deve preparar os estagiários para uma intervenção pedagógica fundamentada na compreensão crítica do contexto em que essa intervenção tem lugar, favorecendo uma visão da educação em Línguas Portuguesa e Clássicas como um fenómeno complexo e situado. (DOSSIÊ INTERNO, 2007, p. 60).

¹² Estamos usando “competências” porque é o termo utilizado nos documentos. Na verdade, os documentos não se pautam em saberes, mas em competências. Nosso estudo fundamenta-se no campo dos saberes (ver capítulo anterior), e, embora os documentos falem de competências, entendemos que estas mobilizam saberes. Contudo, não queremos, aqui, entrar no mérito das diferenças conceituais entre os dois termos. Importa-nos, ainda, dizer que a noção de saberes, conforme já explicamos, é ampla e não diz respeito apenas aos saberes disciplinares.

O módulo 2, “Seminário em Estudos Portugueses e Clássicos”, tem por finalidade fornecer as bases linguísticas e literárias em estudos portugueses e clássicos, visando aprofundar o conhecimento dos planos discursivos dos textos com os quais os docentes trabalharão e, desse modo, facilitar o trabalho interventivo.

O módulo 3, “Intervenção pedagógica”, tem como objetivo central:

Promover competências de intervenção pedagógica dos alunos estagiários na educação em Línguas Portuguesa e Clássicas, através do desenvolvimento e avaliação de um projecto de intervenção pedagógica supervisionada. Tal como os restantes módulos, visa também incentivar uma cultura investigativa e colaborativa na formação profissional e promover a integração das dimensões cultural, social e ética na formação profissional. (DOSSIÊ INTERNO, 2007, p. 65).

No sentido de termos mais clareza a respeito do que esse documento entende por “ser professor de Português”, ainda no âmbito do Dossiê Interno, no item destinado ao perfil, seleccionamos algumas competências-chave que devem integrar o perfil ao mesmo tempo em que buscamos nos programas das unidades curriculares qual delas podem oferecer subsídios para desenvolver essas competências. Assim, nesse item, tem-se que o professor de Português deve: “Equacionar e interpretar problemas culturais, económicos e políticos contemporâneos, manifestando abertura a diversas áreas do saber e construindo uma visão crítica e multidisciplinar do conhecimento e da realidade”. (DOSSIÊ INTERNO, 2007, p. 3). Acreditamos que o programa de “Sociologia da Educação” apresenta um conteúdo que pode vir ao encontro dessa competência. Vejamos:

- O campo da sociologia da educação: problemáticas actuais e emergentes.
- Diversidades, práticas e interacções em contextos de escolarização.
- Juventudes, percursos, trabalho e sentidos da escola.
- A escola e os outros contextos, espaços e tempos educativos.
- Políticas de educação: os espaços nacional, internacional e transnacional.
- Redefinições sociológicas de profissão e profissão docente. (DOSSIÊ INTERNO, 2007, p. 10).

O segundo item do Dossiê Interno (2007, p. 5) coloca como competência: “Perspectiva o sistema educativo, a escola e a sala de aula como espaços de intervenção ética e cívica, de formação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma educação para a cidadania democrática”. Pensamos que essa competência está diluída nos programas das disciplinas, além de haver uma disciplina de carácter opcional, “Ética e deontologia da prática docente”, que prevê no seu conteúdo programático os seguintes tópicos: temas e problemas da ética

contemporânea: implicações para o ensino; a díade ética/deontologia; a ética e a deontologia profissional da prática docente; tradição e educação: a questão da transmissão de conteúdos; a relação pedagógica: o professor como educador; o compromisso deontológico do professor. (DOSSIÊ INTERNO, 2007, p. 42). O documento ainda cita que o professor “conhece a(s) disciplina(s) que lecciona (duma perspectiva histórica e epistemológica), reflectindo criticamente sobre o seu valor social e as relações que estabelece(m) com outros saberes, nomeadamente no quadro do currículo escolar” (DOSSIÊ INTERNO, 2007, p.42). A unidade curricular “Educação em Línguas Portuguesa e Clássicas”, que tem dentre os objetivos “discutir as funções sociais, culturais e individuais do ensino e aprendizagem do Português e das Línguas Clássicas”, possui em seus tópicos programáticos temas que podem potencialmente desenvolver essa competência.

No que diz respeito ao professor, ainda no quadro das competências referentes ao seu perfil, afirma: “Conhece perspectivas teóricas relevantes à compreensão dos fenómenos educativos, nomeadamente no âmbito da sociologia, psicologia, pedagogia, desenvolvimento curricular, tecnologia educativa e didácticas específicas”. (DOSSIÊ INTERNO, 2007, p. 5). Acreditamos que o desenvolvimento dessa competência pode acontecer ao cursar algumas disciplinas do currículo, nomeadamente: “Psicologia da Motivação e da Aprendizagem”, “Tecnologia Educativa”, “Correntes Fundamentais da Pedagogia”, “Sociologia da Educação e da Profissão Docente”. A seguir, listamos as demais competências que deve possuir um professor de Português, conforme expressa o dossiê:

- (e) Posiciona-se criticamente face a instrumentos reguladores das práticas pedagógicas (legislação, currículos, programas, manuais...), de forma a tomar opções fundamentadas, ajustadas aos contextos e orientadas para o desenvolvimento progressivo da autonomia dos alunos.
- (f) Promove aprendizagens curriculares relevantes, no quadro epistemológico das áreas de conhecimento que lecciona e das respectivas didácticas, numa perspectiva multi/interdisciplinar.
- (g) Adota estratégias de diferenciação pedagógica em função da diversidade dos alunos (quadros de referência, experiências anteriores, estilos de aprendizagem, expectativas, interesses, necessidades...), como forma de garantir aprendizagens significativas para todos.
- (h) Mobiliza, de forma criteriosa, linguagens e suportes diversificados de apoio ao ensino e à aprendizagem, promovendo a autonomia dos alunos no seu uso e avaliando o seu impacto nas aprendizagens realizadas.
- (i) Estimula nos alunos o desenvolvimento de competências de aprendizagem, o espírito crítico e inventivo, a curiosidade intelectual, a abertura à diversidade, o trabalho colaborativo, a autoestima e a autoconfiança.

- (j) Promove uma prática curricular participada, através do envolvimento dos alunos em processos de construção do conhecimento, negociação pedagógica e gestão de situações problemáticas.
- (k) Avalia o ensino e a aprendizagem com recurso a diversas fontes e instrumentos, envolvendo os alunos na regulação (planificação, monitorização e avaliação) sistemática do processo de aprender.
- (l) Reflete criticamente sobre dimensões pedagógicas, éticas e sociais da sua prática, apoiando-se na experiência, na investigação (sua e de outros) e em outros recursos de desenvolvimento profissional.
- (m) Participa no desenho, desenvolvimento, avaliação e disseminação de projectos que propiciem a compreensão e a mudança das práticas educativas, nomeadamente no sentido da melhoria das práticas de ensino e de aprendizagem em contexto pedagógico.
- (n) Colabora com outros professores e demais actores educativos na construção, desenvolvimento e avaliação de projectos educativos e curriculares, assim como em actividades de gestão pedagógica, procurando envolver as famílias e a comunidade sempre que relevante.
- (o) Participa no debate público sobre as questões da educação, em lugares e modalidades de diversas ordem, comprometendo-se activamente na constituição de comunidades críticas.
- (p) Envolve-se no seu desenvolvimento pessoal e profissional, numa perspectiva de formação permanente. (DOSSIÊ INTERNO, 2007, p. 42).

Assim, embora não diga diretamente o que significa ser professor de Português, parece-nos ser, como coloca, profissionais:

[...] de formação de indivíduos que saibam usar textos escritos e sobre eles reflectam, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade. Neste quadro, abre-se a possibilidade de ultrapassagem de uma visão meramente funcional da educação e, numa perspectiva de desenvolvimento humanista, sejam conciliados a herança cultural, o crescimento pessoal, as necessidades do quotidiano e a compreensão crítica do mundo. (DOSSIÊ INTERNO, 2007, p. 6).

Notadamente preocupado com as avaliações, apresenta “apenas” o aspecto referente ao uso da língua escrita e não às demais habilidades, conforme mostram os Programas de Português do Ensino Básico. O dossiê trata como função do professor: “desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade”. Acreditamos que trabalhar as habilidades de leitura, escrita e compreensão pode proporcionar esse desenvolvimento e, por conseguinte, essa participação, mas achamos por demais vago e amplo, podendo ser tal assertiva aplicada a qualquer área profissional.

Percebemos que nesse documento há um apagamento das discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa. De fato, parece que toda experiência dessa universidade com formação

docente se apaga, como forma de assimilar as modificações provenientes do Ministério da Educação.

4.3 ANÁLISE DOCUMENTAL DO CONTEXTO BRASILEIRO

Para a análise do contexto brasileiro, utilizamo-nos de dados constantes nos textos de documentos já existentes, tais como: Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP n. 1; Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, Parecer CES n. 492/2001, MEC/CNE; Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (3º e 4º. Ciclos), do MEC; e Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras da UFRN (PPPLET doravante). Os Parâmetros Curriculares Nacionais – analisamos o de Língua Portuguesa do 3º e 4º ciclos – e as Diretrizes supramencionadas surgem no mesmo contexto, qual seja, o das medidas implementadas ao longo da década de 1990 dentro do quadro das reformas dos projetos neoliberais.

As Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica têm por objetivo instituir um conjunto de princípios e fundamentos a serem observados na organização curricular dos cursos de licenciatura, em nível superior. Esse documento diz que a competência deve ser a concepção nuclear na orientação do curso e, ainda, que deve haver coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. Entendemos ser esse aspecto, por vezes, desconsiderado na elaboração dos projetos político-pedagógicos e na escolha das disciplinas constituintes do currículo.

O documento diz, ainda, que, na construção do projeto político-pedagógico dos cursos, devem ser consideradas:

- I- as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II- as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III- as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV- as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V- as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI- as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL. Resolução CNE/CP Nº, 2002, Art. 6º).

Esse documento expressa, também, que as instituições de formação devem trabalhar de forma sistemática em interação com as escolas básicas. A esse respeito, o que vemos,

recorrentemente, é a relação com as escolas por meio dos estágios supervisionados, cuja parceria ocorre apenas via permissão para que os alunos estagiem. O documento alerta que a prática não seja reduzida apenas ao espaço do estágio e que esteja presente ao longo da formação, em todas disciplinas, não apenas naquelas pedagógicas. O que observamos é que ainda há dificuldade em incluí-la durante todo o curso, pois acreditamos que a própria noção de prática é deveras polissêmica – pode ser entendida como discussão sobre a prática, elaboração de aulas e/ou de projetos didáticos e como prática de ensino, ligada ao estágio supervisionado. A flexibilidade é colocada no sentido de que cabe às instituições integrarem ao seu modo as diretrizes apontadas no documento.

As Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras vieram sob a forma do parecer CES n. 492/2001. A proposta desse parecer diz levar em consideração as transformações ocorridas na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. Ressalta que à universidade não cabe apenas refletir essa realidade, mas também constituir espaço de cultura e criatividade capaz de intervir na sociedade.

O parecer coloca como princípio norteador a flexibilidade, que está, portanto, em consonância com os princípios da agenda neoliberal. Assim, articulado sob esses princípios, sugere que se eliminem a rigidez da estrutura do curso e a utilização dos recursos já existentes na Instituição de Ensino Superior (IES). Esse último aspecto está notadamente ligado ao fato de, por a Educação Superior ser onerosa, se buscar eliminar novos custos.

A flexibilização curricular, para responder às novas demandas sociais e aos princípios expostos, é entendida como a possibilidade de:

- eliminar a rigidez estrutural do curso;
- imprimir ritmo e duração ao curso, nos limites adiante estabelecidos;
- utilizar, de modo mais eficiente, os recursos de formação já existentes nas instituições de ensino superior. (BRASIL. PARECER 492/2001).

Outro aspecto a ser considerado no documento é a necessidade de o professor universitário assumir, além de suas atribuições no desempenho articulado de ensino-pesquisa-extensão, o papel de orientador para que o aluno participe de atividades acadêmicas a serem acrescidas em suas horas/aula e créditos.

É interessante destacar o apelo contido nesse texto para que o conceito de currículo seja entendido de forma ampliada, constituído pelos conhecimentos, competências, habilidades e pelos objetivos que se deseja atingir. “Assim, define-se **currículo** como *toda e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso*”. (BRASIL. PARECER 492/2001, p. 1, grifos do autor).

Em seguida, o documento estabelece as diretrizes, propriamente ditas, no que se refere ao **perfil dos formandos**, às **competências e habilidades**, aos **conteúdos curriculares** e à **estruturação do curso**. Os conteúdos estão ligados a duas áreas básicas – os estudos linguísticos e os literários –, fundadas na percepção de língua e literatura como prática social. Dentre as competências e habilidades, destacamos: “preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho” e “utilização dos recursos de informática”. Preparar profissionais para o mercado de trabalho é de fato a tônica desses documentos, no entanto o que vemos é que nossos cursos de formação inicial nem ao menos discutem a nova configuração do mundo do trabalho, tampouco levam em consideração os contextos de atuação dos futuros professores.

Quanto aos recursos da informática, outra competência indicada nas diretrizes, nem ao menos mencionada no PPPLET da UFRN, figura, muitas vezes, em alguns currículos, apenas pró-forma, pois a maioria das instituições, entre elas a analisada aqui, não realiza atividades utilizando recursos da informática, mesmo que existam laboratórios de informática nas instituições.

Para alcançarmos o objetivo central dessa seção, buscamos nos basear nos saberes. Todavia, o texto desses documentos não fala em saberes, e sim em competências e conteúdos, porém nos parece que as competências, observadas mais em ações, atualizam saberes. Além disso, foi-nos possível ler que, de um modo geral, o texto está ancorado nas recentes discussões que cercam a educação, o ensino-aprendizagem como um todo e o ensino-aprendizagem de Português e Literaturas. Assim, observamos uma ênfase nos seguintes encaminhamentos:

- **reflexão teórico-crítica**
- **relação entre teoria e prática**
- **compreensão da língua como prática social**
- **compreensão das variedades linguísticas**
- **relação entre oralidade e escrita**

Esses encaminhamentos, a nosso ver, pressupõem saberes. Desse modo, poderíamos fazer, entre outros, os seguintes questionamentos: quais saberes presentes no currículo de um curso superior, por exemplo, podem articular teoria e prática? Quais saberes podem levar à compreensão das variedades linguísticas?

Uma vez que os encaminhamentos acima mencionados foram depreendidos no momento de nossa leitura, passamos à análise do Projeto Político-Pedagógico de Letras (PPPLET). A formação de professores de Língua Portuguesa e Literaturas da UFRN funciona

atualmente sob o regimento de dois currículos. O mais novo tem menos de dois anos de implementação e o seu texto passa por apreciações e reelaboração. Inicialmente, pretendíamos fazer a leitura do currículo atual, o que seria mais coerente, pois acreditamos que já revela mais facilmente a influência e/ou inter-relação com os documentos advindos do Ministério da Educação estudados nesta pesquisa. No entanto, tivemos de optar pelo antigo, já que os alunos entrevistados são do último período (oitavo) e tiveram como base curricular a proposta anterior, que data de 1995. No segundo semestre de 2009, quando realizamos nossas entrevistas no contexto brasileiro, havia outro grupo cursando o sétimo período, mas não conseguimos agendar entrevista com ele. A proposta curricular em estudo resulta de uma avaliação e de uma reestruturação do currículo anterior iniciadas a partir de 1994. Esse currículo foi implementado em 1996, antes de serem divulgadas as Leis de Diretrizes e Base para a Educação (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997-1998) e as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. É interessante destacar que esse documento manteve-se sem alteração de 1995 até 2005, aproximadamente, muito tempo para uma fase que exigia constantes ajustes e modificações.

[...] esta proposta exigiu um grande esforço e trabalho de todos os professores do Curso de Letras que a ela se dedicaram, através de discussão e análise, por aproximadamente 10 anos. Este processo de proposta, discussão e aprovação foi empreendido, conjuntamente, pela Coordenação e Departamento de Letras com o fim de garantir que a execução deste novo currículo também se dê pelo envolvimento e compromisso da grande maioria dos professores. (COLEGIADO DO CURSO DE LETRAS, 1995, p. 7).

Do conteúdo desse projeto, decidimos analisar os seguintes aspectos: justificativa, objetivos e ementas das disciplinas que compõem a grade da habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas. O que pretendemos, como já dissemos, é compreender como a formação inicial de professores de Português revela-se através do currículo, a fim de ascendermos ao que significa ser professor de Português nesse discurso.

Esse currículo justifica sua implementação em função do que diz ser a “defasagem do currículo atual”, conforme avaliações e sugestões advindas de docentes e discentes. A mudança mais significativa apresentada no Projeto Político-Pedagógico é a extinção da antiga modalidade de licenciatura dupla, a qual implicava que, para ter formação em uma língua estrangeira, teria-se de obrigatoriamente fazê-la juntamente com a licenciatura em Português e literaturas. A partir dessa proposta, o curso de Letras passou a oferecer três modalidades de licenciatura simples: em Língua Portuguesa e Literaturas, em Língua Inglesa e Literaturas e

em Língua Francesa e Literaturas. Além disso, “a licenciatura simples sofreu modificações para atender a uma antiga reivindicação dos alunos: capacitar melhor o futuro profissional, instrumentalizando os conteúdos específicos sem dissociá-los da prática”. (COLEGIADO DO CURSO DE LETRAS, 1995, p. 23). Assim, o conteúdo do texto da justificativa leva-nos a crer que a preocupação maior é argumentar sobre a reestruturação do curso e não acerca da necessidade e do porquê de se formar professores de Português para um dado contexto.

Precisamos destacar, ainda, que se trata de um único projeto para todas as habilitações, não havendo partes dedicadas a cada uma especificamente, a não ser quanto à grade curricular. Quanto aos objetivos, apresenta como meta do curso “formar profissionais para atuarem em situações e necessidades exigidas pela sociedade, tais como: professor, revisor, tradutor, redator, intérprete, pesquisador e outras atividades afins”. (COLEGIADO DO CURSO DE LETRAS, 1995, p. 27). Como podemos ver, o objetivo é por demais genérico, não fala sobre objetivos mais específicos, acrescentando somente: “a Licenciatura qualifica o profissional para exercer o magistério em nível de 1º e 2º graus, seja em Língua Portuguesa e Literaturas, Língua Inglesa e Literaturas, Língua Francesa e Literaturas”. (COLEGIADO DO CURSO DE LETRAS, 1995, p. 27).

Não é exposto o perfil do profissional que se quer formar, tampouco se fala sobre as habilidades e/ou competências necessárias ao professor de Português. No entanto, precisamos mencionar que esse texto foi elaborado antes da nova regulamentação ter se tornado pública, como falamos acima, e, portanto, antes da explosão das discussões na área de educação sobre competências, saberes, perfil profissional. Contudo, essa reflexão poderia ter sido feita, ainda que se utilizando de uma outra metalinguagem, o que não ocorre.

O curso de Letras analisado está compreendido em quatro núcleos: o núcleo comum – constituído de disciplinas obrigatórias destinadas a todas as licenciaturas do curso; o núcleo específico – formado de disciplinas obrigatórias; o núcleo pedagógico – também composto de disciplinas obrigatórias; e o núcleo complementar – constituído de disciplinas complementares. Para que seja possível melhor compreender a organização desse curso, apresentamos abaixo a grade curricular organizada por períodos referentes ao curso matutino, que se diferencia do noturno pela quantidade de períodos (nove para o matutino e dez para o noturno).

QUADRO 4

Grade curricular do curso de Letras da UFRN – Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas (turno matutino)

1º Período	2º Período	3º Período
Prática de Leitura e Produção de textos I Teoria da Literatura I Filosofia Linguística I Fund. da Literatura Ocidental I Fonologia da Língua Portuguesa I	Prática de Leitura e Produção de textos II Literatura Portuguesa I Morfossintaxe da Língua Portuguesa I Linguística II Teoria da Literatura II	Sintaxe da Língua Portuguesa I Teoria da Literatura III Linguística III Literatura Brasileira I Literatura Portuguesa II
4º Período	5º Período	6º Período
Língua Latina I Sintaxe da Língua Portuguesa II Literatura Brasileira II Semântica da Língua Portuguesa I Linguística IV	Língua Latina II Semiótica Literatura Brasileira III Literatura Portuguesa III Estilística da Língua Portuguesa I	Literatura Brasileira IV História da Língua Portuguesa Literatura Infanto-juvenil I Psicologia da Adolescência Filologia Românica
7º Período	8º Período	9º Período
Iniciação à Pesquisa em Língua Portuguesa e Literaturas I Didática Literatura Brasileira V	Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa Metodologia do Ensino de Leitura Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus	Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas no 1º grau Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas no 2º grau

Fonte: COLEGIADO DO CURSO DE LETRAS (1995,p. 85-88).

Como podemos perceber por meio da leitura da grade, ao observarmos os dois primeiros períodos, o curso não parece ter sido pensado de modo a oferecer uma dimensão histórico-social, ou seja, uma dimensão formadora, mais integral, para além daquela altamente especializada (quantos aos saberes de língua e literatura), através das disciplinas próprias da Filosofia e da Sociologia. Vale ressaltar que as disciplinas voltadas para conteúdos filosóficos e sociológicos podem contribuir para a reflexão teórico-crítica, na medida em que trazem o contexto histórico-social para que os alunos percebam a integralidade das discussões sobre a linguagem. Obviamente, apenas a inclusão dessas disciplinas não é suficiente para possibilitar essa reflexão.

A Prática de Ensino, que nesse caso é confundida com o estágio curricular supervisionado, aparece somente no final do curso, segundo o entendimento de que é preciso, primeiro, adquirir todo um conjunto de saberes disciplinares e pedagógicos para, depois, surgir a prática. A pesquisa de cunho mais acadêmico – referimo-nos à pesquisa com base nos modelos de investigação científica, que escolhe objeto, define tese, objetivos etc. – também só aparece nos últimos períodos. Dessa forma, vemos a tão sugerida relação ensino/pesquisa, advinda dos documentos oficiais, pouco contemplada, pois, geralmente, só está acessível àqueles alunos que dispõem de tempo para participarem de pesquisas isoladas em algum grupo de pesquisa ou, mais raramente, daquelas indicadas por professores em suas disciplinas. Assim, a universidade oferece, de um lado, ensino e, de outro, pesquisa; não constituindo uma relação dual.

As disciplinas voltadas especificamente para as questões pedagógicas são oferecidas pelo Departamento de Educação e, na maior parte das vezes, não discutem aspectos próprios da área de ensino de língua materna, gerando por parte dos alunos a impressão de que são irrelevantes para sua formação.

Assim, voltando ao objetivo a que nos propomos nesta seção, ao recorrermos à análise dos programas das disciplinas, não temos como saber se a discussão crítica é contemplada, a não ser que ela seja explorada de forma oral, na metodologia trabalhada pelo professor em sala. É impossível fazer crítica se a forma como se trabalha em sala leva apenas à repetição do estudado. É preciso, portanto, que o aluno reconheça que é um sujeito produtor de um saber. Para isso, a formação deverá levar em conta os saberes que os estudantes já possuem. Para alguns autores como Moita Lopes (2006) e Barreiro e Gebran (2006), o pensamento crítico só é possível se não houver separação entre teoria e prática. A análise da organização curricular em questão mostra desarticulação, basta perceber que há um bloco de disciplinas cujos saberes voltam-se para o conteúdo – se tomarmos por base as ementas, quase sempre sem discutir questões voltadas para o como se trabalhar em sala de aula – e outro voltado para os saberes pedagógicos. Além disso, para que se possibilite a discussão crítica, é necessário conhecer amplamente o contexto social que diz respeito ao ser professor no Brasil, o campo de atuação dos futuros professores e as exigências que lhes são colocadas.

Outro aspecto a ser mencionado acerca do currículo ora analisado, perceptível pela análise ementária, diz respeito à compreensão tecnicista dominante, uma vez que predomina um conjunto de conteúdos provenientes das mais variadas áreas científicas desarticuladas das questões pedagógicas. Há, desse modo, uma fragmentação no currículo, visto que as disciplinas não possuem relação entre si, existindo, assim, um bloco das de conteúdo e outro

das pedagógicas. Esse modo de organização, à parte o conteúdo pedagógico, aproxima o currículo mais de uma formação para bacharel, que precisa compreender o funcionamento da língua e as teorias necessárias à sua descrição, mas não necessita saber ensinar. Além disso, conforme Garcia (1999), esse tipo de organização leva os professores em formação a acreditarem que o que é realmente relevante são os saberes disciplinares e que é a experiência que os forma.

Acerca da relação entre teoria e prática, o mesmo Conselho Nacional de Educação que estabeleceu as diretrizes estudadas, cujo texto diz precisar haver articulação entre teoria e prática, define, em outro documento (Resolução CNE/CP2/2002), a carga horária dos cursos de formação da seguinte forma: 2800 horas, sendo 400 horas de prática como componente curricular ao longo do curso; 400 horas de estágio supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Essa distribuição mostra, portanto, uma contradição, pois revela uma proposta fragmentada.

A compreensão da língua como prática social, conforme preveem as Diretrizes, não é mencionada, parecendo prevalecer, com base nas ementas, a noção de língua como sistema, basta olhar disciplinas como:

Morfossintaxe da Língua Portuguesa I: identificação dos elementos mórficos a partir dos constituintes imediatos; identificação dos processos lexicogênicos; classificação das palavras.

Sintaxe da Língua Portuguesa I: princípios de organização da frase; conexão: colocação e regência (subordinação); papel das preposições, conjunções subordinativas e pronomes relativos; função; mecanismo de coordenação.

Sintaxe da Língua Portuguesa II: posicionamento crítico da descrição sintática do português nas gramáticas normativas.

Filologia Portuguesa: noções de crítica textual; iniciação ao estudo filológico de textos medievais; sistema gramatical do Português medieval; visão histórica da fixação de norma e aparecimento da gramática.

Fonologia da Língua Portuguesa: revisão dos conceitos básicos de fonologia, prosódia e ortoepia; ortografia portuguesa.

Além dessas, há, como já foi dito, um conjunto de disciplinas que dá conta de teorias da linguagem: Linguística I, II, III e IV. Entre essas últimas, a noção de língua como fator social pode emergir dos tópicos de Linguística III (Introdução à teoria da gramática gerativa:

pressupostos teóricos e metodológicos; Modelos e críticas; Introdução a linguística do texto/discurso; Movimentos de ruptura com a linguística formal: paradigmas de investigação), porém questões de ensino não são mencionadas em nenhuma das disciplinas destacadas. Isso não quer dizer que os professores não possam trazer tal discussão para suas aulas. As disciplinas Prática de Leitura e Produção de Textos I, II e III são mais voltadas para o desenvolvimento dessas habilidades nos alunos, futuros professores, do que para o ensino-aprendizagem no campo de atuação deles.

Há algumas disciplinas que consideramos terem uma proposta de trabalho relevante para a formação de professores de Português, como: “Metodologia do Ensino de Leitura”, “Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa” e “Metodologia do Ensino de Literatura”, as quais figuram no currículo como complementares. Segundo suas ementas, visam discussões cujo enfoque é o ensino e a elaboração de atividades e materiais para serem trabalhados em sala de aula.

De acordo com a análise ementária, a compreensão das variedades linguísticas não parece ser contemplada, o que não quer dizer que no conteúdo programático das disciplinas elas não sejam trabalhadas. Porém, ainda que sejam, não se pode garantir que os alunos (futuros professores) em suas aulas consigam efetivamente lidar com gêneros textuais que apresentem variedades linguísticas múltiplas. Há uma tendência de se transpor os conhecimentos linguísticos de modo linear para o ensino básico, basta ver alguns livros didáticos que apresentam uma metalinguagem sobre as variações e depois trazem exemplos para que os alunos identifiquem cada uma delas. Como na maioria das escolas os livros didáticos são os “deuses” cujos conteúdos e encaminhamentos devem ser seguidos, nas aulas de Português não é muito diferente, há pouca ou nenhuma discussão sobre as variações linguísticas, pelo menos no sentido de compreendê-las como sendo parte do caráter histórico-social da língua. Além disso, boa parte dos gêneros textuais trazidos para sala apresenta apenas a variedade padrão da língua.

A relação entre oralidade e escrita não parece ser considerada, quando observamos as ementas. Precisaríamos recorrer aos programas das disciplinas. A nossa experiência como professora formadora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte nos mostra que existe sim uma discussão sobre essa relação, em termos mais teóricos, apontando diferenças e semelhanças dessas duas modalidades, sem, no entanto, contemplar nas disciplinas os gêneros orais e as questões referentes ao modo como trabalhá-los na escola. Essa realidade não parece muito distante do que ocorre em outras instituições.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados pelo MEC como forma de basilar o currículo para o ensino fundamental. Ainda que seu conteúdo não seja totalmente novo para os professores, são fundamentados por teorias recentes da linguística e trazem uma série de termos a serem deglutidos pelos professores, tais como: temas transversais, análise linguística, gêneros textuais, dialogia, enunciado, letramento, dentre outros. Esse documento trouxe à tona opiniões favoráveis ou desfavoráveis à sua existência. Concordando ou não com os Parâmetros, o fato é que eles existem como referência e precisamos olhar para eles de modo atento para saber reconhecer suas qualidades (ou ainda, aquilo que serve para nosso contexto) e suas falhas (o que podemos desconsiderar). Todavia, o que vemos é que – e isso consideramos grave – a formação inicial, mesmo depois de mais de dez anos de surgimento dos PCN, simplesmente fez “vista grossa”. Poucos são os cursos de formação que buscam a leitura, a compreensão e a discussão de seu texto. Achamos, portanto, que se faz necessário aos currículos dos cursos de licenciatura contemplar os aspectos teóricos e metodológicos por eles apresentados.

Os PCN de Língua Portuguesa para o ensino fundamental dividem-se em duas partes. Na primeira, “Apresentação da área de língua portuguesa”, definem-se as linhas gerais da proposta. Contextualizando a proposta em torno dos principais problemas do ensino de língua e da necessidade de reorientação curricular, os PCN mostram, portanto, que o ensino de língua materna no Brasil tem sido pautado em práticas tradicionais com ênfase em regras gramaticais e/ou em ensino de metalinguagem descontextualizado. Diante desse quadro, propõem: “de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem”. (BRASIL, 1998, p. 18). A partir disso, apresentam a concepção de linguagem como interação social:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. (BRASIL, 1998, p. 20).

Ainda na primeira parte, indicam-se os objetivos e conteúdos para o ensino fundamental. Como objetivo principal, cita o domínio ativo do discurso nas mais variadas formas comunicativas, sugerindo para tanto atividades que possibilitem ao aluno a escuta e a

produção de textos orais, assim como a leitura e a produção de textos escritos. Acreditamos ser a inserção dos textos orais uma contribuição dos Parâmetros, uma vez que a oralidade foi sempre vista pela escola como forma secundária e desprestigiada, em comparação com a escrita. Porém, no contexto formativo por nós focalizado, a oralidade é referendada teoricamente, embora não exista sequer uma disciplina cuja ementa volte-se para ela, mesmo assim continua sendo dada pouca importância quando se trata de uma discussão sobre prática de atividades voltadas para textos orais.

Um outro aspecto que nos chama a atenção no corpo dos PCN diz respeito à organização dos conteúdos em dois eixos: uso e reflexão. Essa divisão toma por base os estudos de Geraldi (1997), que propõe três unidades básicas para o ensino de Português: prática de leitura, prática de produção textual e análise linguística. Apesar de a análise das ementas não nos fornecer essa informação, é importante destacar que poucos alunos da formação inicial estudada têm conhecimento dessa proposta, tampouco de que os saberes disciplinares próprios da área de ensino de Português são em algum momento pensados em torno desses eixos. Contudo, não estamos querendo dizer com isso que a organização curricular do Curso de Letras/Português da UFRN deva ser estruturada exclusivamente em função desse documento.

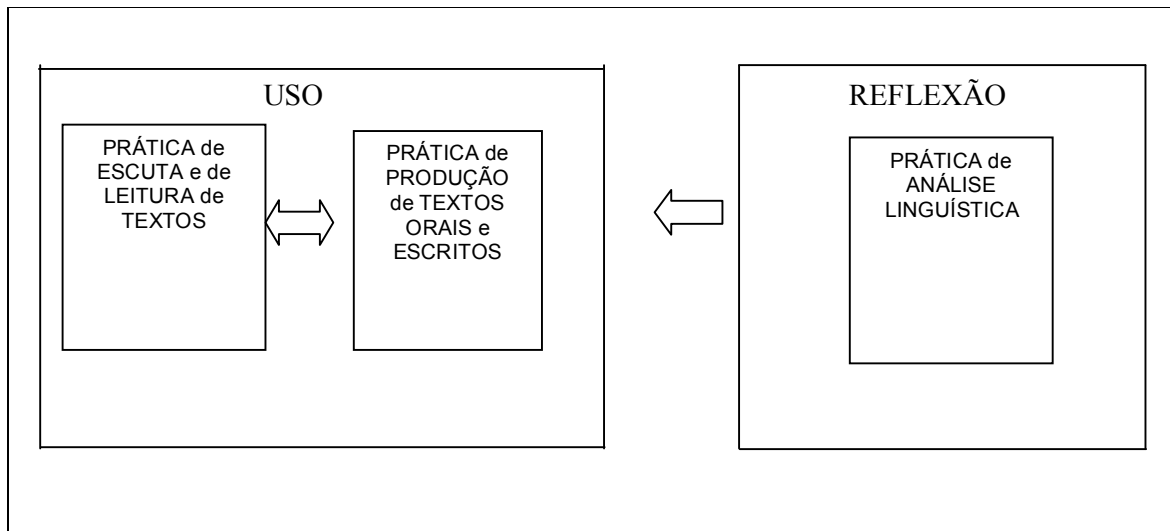


FIGURA 3– Articulação dos conteúdos em eixos
Fonte: BRASIL, 1998, p. 35.

Na segunda parte, “Língua Portuguesa no terceiro e quarto ciclos”, caracterizam ensino e aprendizagem nesses ciclos, definem objetivos e conteúdos específicos para essa fase e apresentam orientações didáticas para as três unidades apresentadas na figura acima. Além

disso, especificam as relações existentes entre o ensino de Língua Portuguesa e as tecnologias da comunicação e, para finalizar, propõem-se os critérios de avaliação.

Nessa segunda fase, dão ênfase à necessidade de se utilizar o texto como elemento base para o ensino-aprendizagem de Português.

Antes de apresentar os conteúdos a serem desenvolvidos nas Práticas de escuta de textos orais e de Leitura de textos escritos e Produção de textos orais e escritos, são sugeridos alguns gêneros como referência básica a partir da qual o trabalho com os textos – unidade básica de ensino – precisará se organizar, projetando a seleção de conteúdos para a Prática de análise linguística. (BRASIL, 1998, p. 53).

Após essa observação, destacam que os gêneros são muitos e, portanto, não seria possível trazer todos como objeto das atividades escolares. Dizem ainda que priorizarão alguns, cujo domínio consideram fundamental para que haja uma efetiva participação social.

Como já falamos, o projeto político-pedagógico foi elaborado e reestruturado ainda sem as orientações das Diretrizes Curriculares instituídas para os cursos de Letras, bem como sem a existência dos PCN. Observamos que, em muitos aspectos, esse currículo tem encaminhamentos técnicos, pois as questões sociais, culturais e epistemológicas praticamente não são contempladas em seu texto. Podemos dizer que se trata de uma preocupação em lidar com aspectos formais, que visam claramente um currículo que se equivale a uma grade curricular, pois ao longo de suas páginas a tônica gira em torno da substituição de uma grade por outra, mostrando as equivalências das disciplinas e as diferenças entre a grade anterior e a atual. Tomando a noção de currículo apresentado no início deste capítulo, o percurso seguido para a elaboração de uma proposta curricular deve levar em consideração os alunos, o tipo de professor que se quer formar, o contexto de atuação, as condições físicas e materiais da universidade, ou seja, um projeto adaptado às necessidades da vida econômica e social.

O projeto atual, que substituiu o documento sobre o qual nos debruçamos, tem grade curricular já instituída, mas seu texto ainda se encontra em processo de reelaboração, apresentando-se com mais elementos de discussão curricular:

As posições assumidas neste projeto encontram respaldo nas decisões do colegiado do curso e do departamento de Letras, nos dispositivos legais, como a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e nos documentos do MEC, como o PARECER CNE/CES, de 2001 sobre as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras e as resoluções CNE/CP (n^{os} 1 e 2/2002) que instituem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Acrescente-se a esses, documentos concernentes à política acadêmica, como os diversos volumes da Coleção

Pedagógica da UFRN. (COLEGIADO DO CURSO DE LETRAS, 2005/2006, p. 20).

Queremos ressaltar, ainda, que nossa visão, embora crítica, é deveras respeitosa. O desenho que é apresentado pelo projeto político-pedagógico não é reflexo do curso, diz muito a respeito dele, mas não há uma equivalência linear, uma vez que os professores podem dar encaminhamentos diversos e, assim, construir um percurso pedagógico diferente daquele sinalizado pelo currículo. Por essa razão, em uma outra fase de nossa pesquisa, entrevistamos alguns professores formadores e alunos dos últimos períodos da graduação em Letras, a fim de trazermos outras vozes, outros pontos de vista. No entanto, seria mais adequado um projeto que melhor representasse a proposta dos professores e as necessidades dos alunos.

Acerca dos dois contextos analisados, Portugal e Brasil, é interessante observar alguns aspectos que os aproximam e outros que os afastam. No caso de Portugal e do Brasil, notadamente, os documentos analisados surgem nesse contexto de regulamentação supranacional em função das necessidades de reestruturação do capitalismo. Vemos claramente o afastamento de uma legislação advinda de um interesse exclusivo pela educação para aquela que está subjugada a interesses econômicos. Em Portugal, a maior parte dos documentos analisados que visam a modificação da formação se relacionam com a proposta contida no chamado Tratado de Bolonha. No Brasil, a regulamentação gira em torno da LDB, da qual provêm os PCN e as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, advindos, principalmente, das propostas do Banco Mundial para educação.

Assim, a constituição do professor de Português, em termos de regulamentação, se dá de uma forma um tanto nebulosa. Os sistemas educativos dos países buscam se ajustar às necessidades econômicas e instituem, de um modo bastante acelerado, novos direcionamentos que devem ser acolhidos pelas instituições formadoras para que se ajustem às novas diretrizes. Muitas vezes, ainda estão em processo de ajuste a normas anteriores. Encaminhadas dessa forma, essas instituições desenvolvem atividades mais mecânicas, formais, sem envolver processos de reflexão e discussão. Como resultado, tem-se uma indefinição na identidade do profissional docente, que acaba não tendo clareza sobre o estatuto da sua profissão.

Pela análise dos documentos mencionados, sem incluir o documento institucional (o projeto político-pedagógico), na realidade brasileira temos um pouco mais claro o que significa ser professor de Português. Poderíamos identificar as assertivas que dão conta dessa área do ensino:

- a) trabalhar com situações reais de uso da linguagem, tomando com base a linguagem enquanto prática social;
- b) trabalhar com gêneros textuais variados;
- c) trabalhar com leitura, escrita e análise linguística, tomadas como prática, uma vez que a linguagem é prática social;
- d) trabalhar sem dar ênfase à gramática prescritiva.

No Brasil, embora discursivamente essas visões das quatro assertivas citadas sejam coerentes e absorvam os discursos das pesquisas em Linguagem e em Educação, o que observamos é que as instituições de formação apontam, também, serem essas assertivas as tarefas do professor de Português, embora em plano teórico. Os alunos queixam-se muito de que não são suficientemente instrumentalizados para darem conta dos saberes implicados nessas assertivas. Assim, ter esses direcionamentos mais bem definidos e claros em termos textuais não significa que haja uma correspondência direta nos processos formativos e, portanto, na constituição do profissional dessa área de ensino.

Em Portugal, a legislação é mais geral, ficando a cargo das instituições de formação definirem as concepções que embasam, fundamentam, o currículo, o perfil do professor que se quer formar, as competências e os saberes implicados. Porém, na medida em que propõe um conjunto de programas para o ensino básico sob a égide das avaliações como o PISA, direciona, de certo modo, a formação de professores naquele país. Diante disso, depreendemos que ser professor em Portugal é:

- a) preparar os alunos para obterem bons resultados nas avaliações;
- b) trabalhar com as capacidades de ler, escrever, falar e compreender oralmente;
- c) dar bastante atenção ao ensino de literatura, pois é instrumento de identidade e unificação nacional;
- d) trabalhar com diferentes tipos de textos.

No contexto de Portugal, o que pudemos observar é que muitos documentos que visam propor encaminhamentos para a formação do professor de Português e/ou para o ensino-aprendizagem dessa disciplina partem da necessidade de melhorar os resultados dos alunos nos sistemas avaliativos, principalmente no PISA. Além disso, há uma interação entre os discursos mais ligados ao ensino tradicional (ênfasis no ensino de literatura), relacionado à forma e preocupado com a unidade nacional através da língua, e os mais atuais (trabalhar com

diferentes tipos de textos), parecendo não haver ainda clareza do que cabe ao professor de Português.

No que diz respeito às grades curriculares das instituições em estudo, observamos, por meio das disciplinas oferecidas, que a formação da Universidade do Minho caracteriza-se por ser mais geral e humanística, se levarmos em consideração os três primeiros anos de formação, enquanto que a UFRN prioriza uma formação mais especializada, o que nos faz pensar que basta saber a língua para ser professor, assim, parece não haver preocupação com a contextualização, nem da sociedade nem do conhecimento que vai ser explorado no processo formativo. Porém, devemos ressaltar que a configuração atual da universidade portuguesa, sob o regime de Bolonha, aponta para essa formação mais geral no primeiro ciclo e para um direcionamento em relação a questões pedagógicas no segundo ciclo. O interessante é que essa formação mais geral constituirá, ao menos no plano da oferta de disciplinas, a formação de quem trabalhará com línguas, não só o professor de Português.

Quanto à regulamentação proveniente dos Ministérios da Educação dos países, cabe-nos dizer, ainda, com base em Shiroma, Campos e Garcia (2005), que as semelhanças discursivas nos documentos são reflexos de uma tendência à homogeneização em nível mundial das políticas educacionais. Essas autoras chamam atenção para o fato de que sob o nome de “reformas” esses documentos passam a ideia de que visam a transformações qualitativas, o que pode ser entendido como estratégia para a sua legitimação. Como já foi dito, embora de cunho normativo, recorrendo a argumentos de autoridade, esses textos dão abertura para significações e ressignificações variadas. Diante disso, podemos indagar: assim sendo, como esses documentos podem gerar as transformações a que se propõem?

Segundo essas autoras, para compreendermos esses documentos, precisamos entender que sua linguagem não é transparente, sendo necessário lermos o que dizem e também o que não dizem, haja vista que são frutos de estratégias discursivas que objetivam criar uma realidade para disfarçar as contradições a partir da utilização de termos, tais como: cidadãos, capacidades, competências.

5 SER PROFESSOR DE PORTUGUÊS: O DISCURSO DE PROFESSORES FORMADORES DA UMINHO E DA UFRN

Nesta fase de nosso estudo, passamos à análise das entrevistas individuais realizadas com alguns professores formadores das duas instituições mencionadas. Inicialmente, gostaríamos de fazer algumas considerações sobre entrevista. Ghiglione e Matalon (1993), em um capítulo em que trata desse tema, oferece-nos uma boa linha reflexiva para diferenciar entrevista de questionário. Segundo eles, a diferença situa-se em um campo bastante tênue, de modo que, por vezes, podemos em um mesmo contexto de coleta de dados misturar as duas técnicas. Assim, em uma tentativa de distingui-las, dizem ser o grau de diretividade por parte do entrevistador que dirá se estamos nos utilizando de uma técnica ou de outra. Com base neles, assim compreendemos:

Grau de diretividade

menor _____ maior
entrevista não diretiva entrevista semi-diretiva questionário aberto questionário fechado

Esses autores diferenciam as entrevistas de estudo, que envolvem relações entre entrevistador e entrevistado, daquelas em que há uma relação de ajuda (como médico/paciente). No caso da entrevista com objetivo investigativo, o entrevistado (e) não se submete à entrevista esperando qualquer benefício ou por qualquer necessidade, e o entrevistador (E) não pretende tratar os resultados a partir de uma classificação.

Em uma situação de entrevista com fins investigativos, há fatores implicados na interação E-e que precisam ser considerados. Há **fatores referentes à situação**, por exemplo, que estão ligados ao lugar em que se realiza a entrevista. O local onde se desenrola não é indiferente para a situação de entrevista: “é pois necessário conciliar o objecto do estudo e os lugares da entrevista, na medida do possível”. (GHIGLIONE; MATALON, 1993, p. 77). A situação envolve também o tempo de duração da entrevista, assim, é importante anunciar ao entrevistado o tempo que precisará dispor para responder às perguntas. Ghiglione e Matalon (1993) destacam também os **fatores associados ao entrevistado**, entre os quais se encontram fatores culturais (linguagem, etnia, classe social), fatores conjunturais (pertinência do tema, por exemplo), fatores mnemônicos (capacidade de reconstituir a realidade objetivamente), cognições e afetos (linguagem conceptual, conhecimento do tema e percepções do entrevistado, respectivamente) e fatores motivacionais.

Ainda de acordo com os autores mencionados, há os **fatores associados ao entrevistador**. Nesse grupo, eles destacam as características físicas do E, tais como sexo, idade e aparente pertença a um grupo social específico como tendo um papel no desenrolar da entrevista. Há ainda outro elemento, que é o quadro de referência do entrevistador. Outro tipo de variável refere-se à competência técnica do entrevistador. Um último grupo de **fatores** destacado pelos autores refere-se àqueles **associados à linguagem**. Para eles, a linguagem deve: 1) ser acessível; 2) permitir uma resposta; 3) motivar o entrevistado a responder; e 4) ser mais próxima possível do universo linguístico do entrevistado.

Recorremos, ainda, a esses autores para fazer a distinção entre os tipos de entrevista, segundo a seguinte estruturação: não diretivas (ou livres), semidiretivas e diretivas ou estandarizadas. Na entrevista não diretiva, o entrevistador, comumente, não utiliza um roteiro, limita-se a colocar o tema, geralmente de caráter amplo, e a ouvir o entrevistado mais do que falar. Segundo Ghiglione e Matalon (1993, p. 95), esse tipo de entrevista tem as seguintes características: 1) “Ela é adequada para investigar a estrutura do quadro de referência de um sujeito e a intensidade dos seus afectos relativamente a um problema”; e 2) “Não é sensível às diferenças de linguagem entre investigador (e, em princípio, entrevistador) e entrevistado, e pode ser utilizada qualquer que seja a população a estudar”. Quanto à semidiretiva, possui um roteiro de entrevista, porém dá liberdade ao entrevistador de poder modificar a ordem, acrescentar perguntas e/ou pedir esclarecimentos. Já a diretiva é constituída de questões abertas, mas padronizadas e colocadas em uma ordem invariável, pressupondo respostas curtas e com pouca ambiguidade.

Portanto, o que fizemos, nesta fase da pesquisa, foi entrevistas individuais e semidiretivas. O fato de não haver controle total sobre a extensão, a forma e o conteúdo permite ao sujeito entrevistado encaminhar a discussão como melhor lhe aprouver, fato importante para que pontos de vistas distintos e tópicos diferenciados afluam. Porém, apesar dessa certa liberdade, temos de reconhecer que, no âmbito de uma entrevista para fins investigativos, o sujeito não é totalmente livre para dizer o que quiser, uma vez que de certa forma está condicionado à própria pergunta.

Desse modo, o que buscamos foi a compreensão desses enunciados, para atingirmos o objetivo primeiro desta tese. Para Oliveira (2008) a noção de compreensão e de interpretação são essenciais para orientar as pesquisas em ciências da linguagem – e, aqui, generalizamos para as ciências humanas. A compreensão, para além da explicação, manifestação de uma só voz, uma consciência, é sempre dialógica, pois diz respeito a duas consciências, dois sujeitos. Não pretendemos tratar o enunciado apenas no sentido restrito, do ponto de vista meramente

funcional, uma vez que olhamos para os enunciados dos professores não apenas como um reflexo de uma realidade previamente criada e acabada, mas também como uma realidade inexistente antes deles. (BAKHTIN, 2003).

[...] o sentido de compreender para aquele autor assume algumas especificidades, entre as quais, gostaríamos de destacar primeiramente o entendimento de que compreender não significa reproduzir o outro, mas dar uma resposta ao outro, ou seja, a compreensão para ele é um fenômeno que se processa entre duas consciências ativas, não se restringindo simplesmente a um movimento de empatia em relação ao outro, nem mesmo a colocar-se no lugar do outro. (OLIVEIRA, 2008, p.17).

Assim, ressaltamos que o fato de não utilizarmos um método de análise típico – por assim dizer –, mais bem sistematizado no meio científico nos estudos que envolvem educação e linguagem, não significa que não tenhamos um direcionamento para nossa análise. Tendo em vista que ao longo do texto nos fundamentamos nos estudos de Bakhtin e de seu círculo, decidimos usar uma abordagem coerente para a análise dos textos das entrevistas. Portanto, dizemos que fazemos uso de uma análise do discurso fundamentada nos princípios de Bakhtin e de seu círculo. Embora esses estudiosos tenham princípios essencialmente filosóficos, neles encontramos pistas de como analisar os enunciados. Tomamos, então, a materialidade do discurso como sendo o enunciado, “a real unidade da comunicação discursiva”. (BAKHTIN, 2003, p. 274).

Dito isso, para compreender esses enunciados, seguimos o seguinte percurso metodológico: 1) imersão na transcrição das entrevistas; 2) descrição dos enunciados, vistos de nosso ponto de vista como pesquisadores, mas situando o lugar de onde fala o entrevistado; 3) desvelamento das vozes sociais presentes nos enunciados; e 4) posicionamento axiológico. A fase de imersão no material a ser analisado é, de um modo geral, parte de toda investigação; constitui o momento inicial desse processo, o que diferenciará é o modo como esse material será tratado. A descrição também importa nas análises, visto que ela vai possibilitar uma compreensão da situação comunicativa e fornecerá uma espécie de retrato da interação, sendo útil para o investigador e para o leitor. As vozes sociais se revelam nos textos, ora se reproduzindo, ora se desconstruindo e se reconstruindo. Sobre o posicionamento axiológico, entendemos ser o ponto de vista dos autores, mas como passa pelo filtro da pesquisadora, é um posicionamento recriado.

5.1 O QUE DIZEM OS FORMADORES DA UNIVERSIDADE DO MINHO/PORTUGAL

Para a realização dessas entrevistas, elaboramos um roteiro com a função de nos guiar. No entanto, em algumas situações, questões foram acrescentadas ou reformuladas. Esse roteiro, colocado logo abaixo para visualização, partiu da compreensão de que uma área de atuação profissional pode ser definida por: 1) seus objetivos e conteúdo ensinado – ser professor implica conhecer (em sua formação) o conteúdo e os objetivos do ensino da língua – ; 2) perfil – ser professor deve atender a alguns requisitos que comporiam seu perfil profissional; e 3) contexto formativo – ser professor significa conhecer o currículo e o processo formativo. Obviamente, outros componentes poderiam estar inseridos, mas selecionamos esses, pois acreditávamos que, ao falarem em torno desses elementos mencionados, iriam, de alguma forma, circunscrever o campo de atuação profissional do professor de Português e, portanto, chegaríamos ao que significa ser professor para esses formadores. Poderíamos perguntar-lhes diretamente: “Para o senhor/senhora, o que significa ser professor de Português hoje?” Porém, perderíamos toda a problematização e o surgimento de outros aspectos para serem pensados e compreendidos.

QUADRO 5
 Roteiro de entrevista para professores da Universidade do Minho

Objetivo	Objeto	Pergunta
Compreender o que os professores pensam ser os objetivos do ensino de Português. O que esperamos é que os professores ao falarem sobre quais pensam ser os objetivos do ensino de Português possam pensar o sujeito que se tem formado para dar conta desse objetivo. Obviamente, pensando de qual lugar esse formador fala, e que sua visão é, pelo menos nesse momento, a sua verdade.	Objetivos do ensino de Português.	1. Em sua opinião, quais devem ser os objetivos fundamentais do ensino do Português na escola básica (9 anos: 4+2+3)? E na escola secundária (3 anos)?
Fazer emergir no discurso dos professores	Relação entre objetivos do	2. Em sua opinião, esses objetivos têm correspondência no perfil dos alunos que

<p>a problemática da relação entre objetivos propostos/desejados e concretizados.</p> <p>Aqui, queremos que os professores tragam à tona a discussão sobre se esses objetivos desejados têm correspondência com o que se ensina na escola básica e secundária.</p>	<p>ensino e perfil dos alunos.</p>	<p>saem das escolas básicas e secundárias? Quais são as razões explicativas que podem avançar para o seu diagnóstico?</p>
<p>Obter a opinião dos professores sobre qual deve ser o perfil do professor de Português.</p> <p>Aqui, trata-se de, uma vez pensados os objetivos, refletir sobre o perfil de modo a correlacionar com os objetivos propostos para essa área de ensino.</p>	<p>Perfil desejado do professor de Português.</p>	<p>3. Em sua opinião, qual deve ser o perfil desejável do professor de Português? Por quê? Ou, ao término da formação inicial, que saberes deve ter o formando para atuar como professor de Português?</p>
<p>Fazer emergir no discurso dos professores a opinião sobre o perfil formativo na UMinho com vistas a obter seu posicionamento axiológico.</p> <p>Aqui, do mais geral, chegamos ao locus de formação investigado. Agora, uma vez pensados os objetivos e o perfil, refletir sobre como ocorre a formação dos professores na UMinho na visão desses professores. Buscamos um lugar fértil para problematizarmos a formação inicial.</p>	<p>O perfil do professor formado pela UMinho.</p>	<p>4. Em sua opinião, a formação de professores de Português na UMinho tem garantido esse tipo de perfil, segundo o modelo integrado? Quais as razões explicativas que podem avançar para o seu diagnóstico? [formação de base dos alunos; desenho do currículo; concretização do currículo; avaliação; características do estágio profissional].</p> <p>5. Se não há, por quê?</p> <p>6. Há clareza no currículo da UMinho sobre o perfil do professor de Português que se quer formar?</p>

<p>Obter posicionamento dos professores acerca do modelo integrado e do atual, que tem por base o Tratado de Bolonha.</p> <p>De modo mais sutil, buscamos perceber qual o posicionamento dos professores acerca dos modelos, de modo a obter opinião sobre qual modelo formativo pode dar conta do perfil e dos objetivos acima propostos.</p>	<p>Modelos formativos – integrado e com base no processo de Bolonha.</p>	<p>7. Em sua opinião, quais são as vantagens/desvantagens dos dois principais modelos de formação que conheceu aqui na universidade – modelo integrado <i>versus</i> mestrado em ensino?</p>
<p>Obter posicionamento dos professores acerca do processo de transição do modelo integrado ao modelo instituído através do Tratado de Bolonha.</p> <p>Nesse item, buscávamos compreender a transição, de modo a conseguir desvelar os elementos próprios do processo, incluindo as questões problemáticas que o envolvem.</p>		<p>8. Em sua opinião, quais foram os aspectos mais característicos do processo de transição do modelo integrado para o modelo adequado ao Processo de Bolonha (no que se refere à organização departamental, ao posicionamento dos professores, por exemplo).</p>

Para ter mais clareza do que pretendíamos, o roteiro foi elaborado destacando o objeto e o objetivo de cada questionamento, conforme aparece acima. Embora para todos os entrevistados tenhamos usado o mesmo roteiro, as questões variaram um pouco, como já mencionamos, em função da necessidade de esclarecimento, por parte do entrevistado, ou de maior discussão, por parte do entrevistador. Para todos, fizemos uma pergunta inicial que visava “quebrar o gelo”, preparar para as questões principais e obter informações acerca do lugar de onde fala cada um dos entrevistados: poderia me situar rapidamente sobre o lugar de onde fala, especificamente, do ponto de vista de sua experiência acadêmica na UMinho: há quanto tempo leciona aqui, em que áreas tem atuado etc.?

Precisamos ressaltar, ainda, que em nosso questionário usamos o termo perfil por duas razões: a) intencionávamos estudar o perfil do professor de Português; e b) entendemos perfil não como um conjunto fixo de características. No decorrer da pesquisa, o interesse pela compreensão do perfil dá lugar ao entendimento do que significa ser professor de Português. Assim, embora nosso questionário tenha sido elaborado para compreendermos o perfil, entendemos que pensar na constituição desse perfil profissional deveria passar pela reflexão sobre os seguintes elementos: **saberes, crenças, contexto de atuação, objetivos e contexto formativo** (conforme figura abaixo).

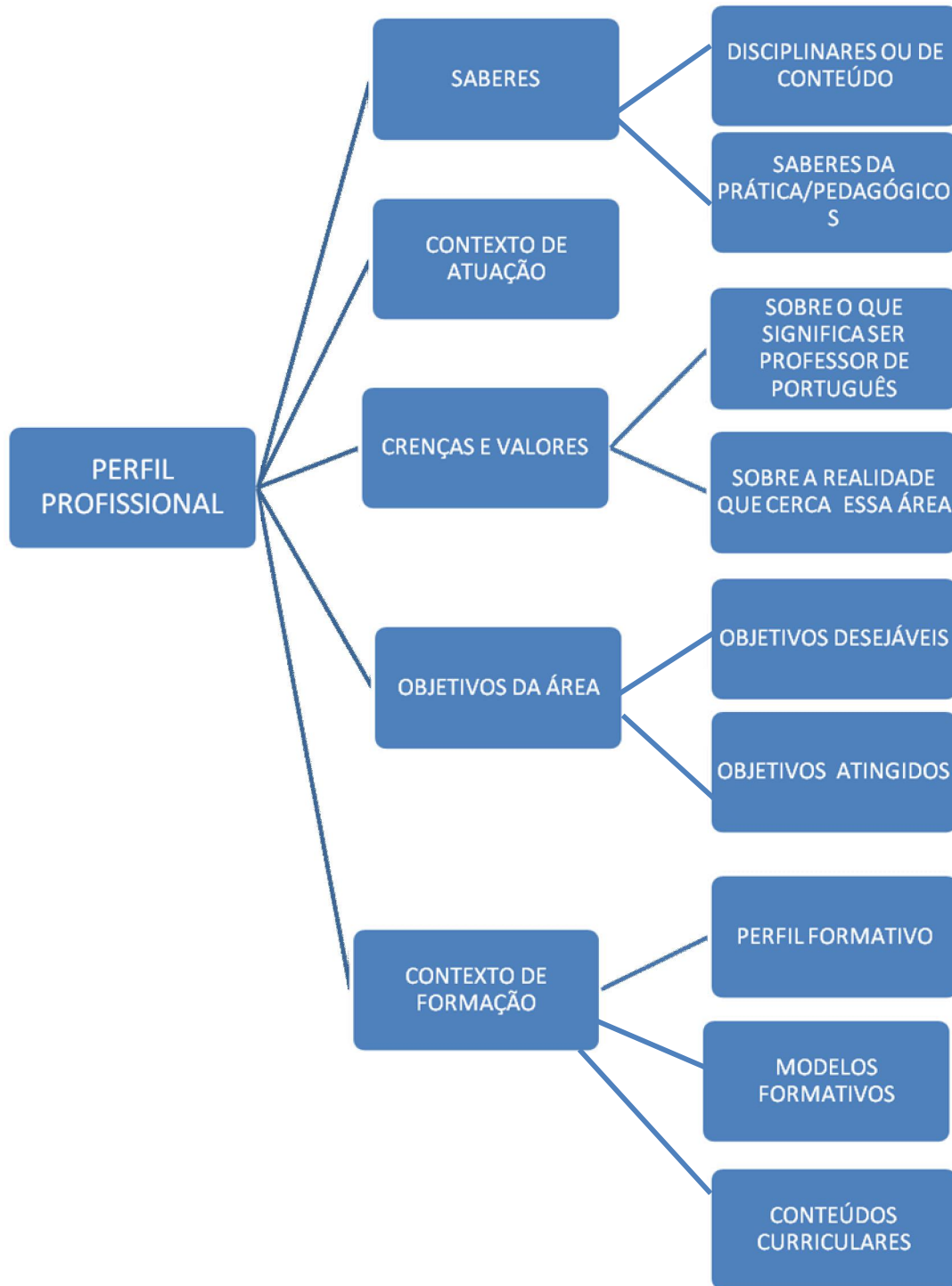


Figura 4: Elementos constituintes do perfil do professor

O primeiro dos constituintes do perfil diz respeito ao conjunto de **saberes** necessários para se exercer um dado ofício, uma vez que não existe ofício sem saberes. Tomamos aqui a

visão de Tardif (2005), e entendemos também que o saber necessário à profissão docente é plural, porém elegemos os **saberes disciplinares** (ou de conteúdo) e os **saberes pedagógicos**.

Um outro elemento constituinte são as crenças, embora esse conceito seja permeado por certa nebulosidade, uma vez que não é consensual. Estamos entendendo, de um modo bem simplificado, que crenças são:

[...] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p. 18).

Assim, não podemos pensar na construção de um perfil sem incluir uma visão, mesmo que projetada, do **contexto** em que esse profissional irá atuar. Talvez isso seja o que comumente ocorre nos processos formativos iniciais, há pouca ou nenhuma reflexão sobre onde os futuros professores trabalharão. Não estamos querendo com isso dizer que esses contextos são todos definidos e/ou definidos com clareza, ou seja, não estamos querendo dizer que são fixos e todos previsíveis, mas precisam ser minimamente pensados e discutidos. Só a título de exemplificação, existe, na área de ensino de língua materna, alguns contextos: ensino público, privado, ensino fundamental, ensino médio, entre outros. Tais contextos vão, por conseguinte, requisitar saberes e objetivos específicos. Além disso, o contexto implica uma determinada realidade histórico-social que precisa ser levada em conta na formação.

Um outro fator trata-se do objetivo da área de atuação. Precisamos ter claro o objetivo do porquê se ensinar Português nos variados contextos. Ora, são os objetivos que farão emergir os saberes, tanto os de conteúdo quanto os pedagógicos, necessários para se atingir tal objetivo. Acreditamos que, na área do ensino de Português, há uma certa ambiguidade acerca dos objetivos. Primeiro, há uma maneira de compreender que faz pensar que existe um único objetivo. Na verdade, coexistem objetivos variados e por vezes divergentes, mas que são tomados como sendo únicos. Depois, não se põe com clareza de que, para cada realidade, deve se pensar em um objetivo. Aqui, destacamos, tendo em vista o interesse de nossa análise, os objetivos pretendidos e os atingidos. Por objetivos pretendidos, entendemos que seriam aqueles desejáveis para um determinado contexto de atuação do docente de Português. Geralmente, esses objetivos coincidem com os mencionados nos discursos dos investigadores e da academia, os quais tomam por base os resultados de pesquisas de cunho teórico e/ou prático. Já os atingidos dizem respeito aos que de fato são concretizados em sala de aula, que podem até coincidir com os pretendidos.

Por fim, destacamos entre os elementos constituintes o **contexto de formação**. Nesse caso, estamos pensando no contexto em que ocorre a formação inicial, embora compreendamos que a formação é um processo contínuo e que a formação inicial, apesar de ser chamada assim, não constitui de fato o início da formação, uma vez que há saberes experienciais que precedem a formação universitária. Do contexto formativo, observamos os modelos formativos, os conteúdos curriculares e o perfil formativo.

Passamos agora a comentar as entrevistas realizadas com os docentes. Os professores foram contatados e agendaram a data e o local conforme sua conveniência. As entrevistas aconteceram entre os meses de fevereiro e março de 2009. Em relação aos três primeiros professores, as entrevistas ocorreram em seus gabinetes, tendo o último docente preferido realizá-la no pátio do Instituto de Letras. A entrevista iniciava-se sempre agradecendo aos entrevistados pela sua disponibilidade e garantindo a confidencialidade das informações. O objetivo da entrevista e o tempo de duração eram informados no momento em que entrávamos em contato com os professores.

A seguir, apresentamos rapidamente cada um dos professores entrevistados e as nossas apreciações sobre seus enunciados. Como falamos na introdução, foram quatro professores selecionados no contexto de Portugal, todos com mais de dez anos de experiência como professores formadores. A fim de preservarmos as suas identidades, serão denominados de P1, P2, P3 e P4.

O primeiro professor entrevistado, na verdade uma professora, é atualmente docente associada da Universidade do Minho, onde começou a lecionar desde 1985 como assistente estagiária¹³. Conforme nos falou, tem um percurso bem diversificado, uma vez que sua primeira formação foi em Estudos Humanísticos, voltados para inglês e alemão. Porém, logo opta por ser professora de inglês e, posteriormente, faz outra graduação, uma licenciatura em Ensino de Português e Inglês na universidade onde hoje trabalha.

Então, fiz a profissionalização em Português e Inglês, fiz o estágio depois em Português e em Inglês. Fiz o estágio em uma escola, mas depois, imediatamente, abandonei o Inglês e continuei por 2 anos a seguir o meu estágio em uma escola secundária, porque até então eu tinha sido professora por vários anos depois de ter acabado a graduação em Inglês e Estudos Anglo-americanos, e depois fiz o estágio e logo fui professora de Português. Mas eu só fui professora de Português por 1 ano porque logo me surgiu o convite para vir para a universidade onde comecei como assistente

¹³ Essa e outras informações não encontradas na entrevista foram obtidas através do *Curriculum DeGóis*, disponível na internet, porém não informaremos o endereço a fim de manter resguardada a identidade do entrevistado. O acesso foi feito em 5 nov. 2009.

estagiária, que é o primeiro degrau, e fiz aqui na universidade toda a minha formação. Fiz o mestrado... foi o mestrado, a altura, em Ensino de Português, e chamava-se mesmo assim, Mestrado no Ensino da Língua Portuguesa. Era um mestrado em educação, mas que era participado, metade metade, pela área de Português e de Educação e metade pelas Letras, linguística e literaturas, e depois fiz o doutoramento aqui, em Educação e na Metodologia do Ensino. Mas se for para contar desde que comecei a dar aulas... comecei a dar aulas em 1974... estava a terminar a minha primeira graduação.

Em seu doutorado na área de Metodologia do Ensino de Português, essa professora estuda a construção escolar acerca da comunidade de leitores. Possui muitos livros e artigos publicados, todos dedicados a questões relacionados ao ensino-aprendizagem de Português.

Achamos importante destacar que procuramos nos instrumentalizar sobre os processos envolvidos nas entrevistas para fins investigativos, por isso, nessa situação, seguimos o roteiro quase que rigorosamente e, de certo modo, deixamos escapar algumas questões que, posteriormente, achamos que deveriam ter sido mais bem exploradas – retomadas, esclarecidas etc. Além disso, foi uma conversa interrompida duas vezes para que a professora atendesse ao telefone.

Um aspecto que destacamos na fala dessa professora diz respeito ao que ela chama de descontinuidade entre o discurso oficial e as práticas. P1 acredita que aquele objetivo que, ao menos no nível do pretendido, deve ser o do ensino de Português não se efetiva na prática. A razão explicativa para isso não diz respeito apenas à questão da formação de professores, mas também a uma tradição da disciplina de Português. Diz não entender por que essa tradição tem custado muito a mudar.

Portanto, para mim, é estranho e quase inexplicável esta descontinuidade, esta discrepância entre aquilo que é hoje, até o discurso da base oficial, até aquilo que são as práticas, não é? E eu não sei se é uma questão de formação de professores. Eu penso que não. Eu creio que vai muito além disso. Eu acho que é uma tradição da disciplina de Português que tem custado muito a mudar.

Acrescenta que não percebe os movimentos de inovação, pois assiste a aulas que parecem com as de 20 anos atrás.

Eu não consigo perceber quais são os movimentos de inovação. Eu cada vez, eu estou a assistir aulas neste ano que parecem aulas de há 20 anos, não são diferentes de aulas de há 20 anos atrás. Em 91, do programa de 91 até agora são 18 anos, e logo nos primeiros anos começa e é como se não existisse. É como se não existisse! É como se não tivesse existido. Não tivesse deixado

nada. Deixou uma retórica que aparece em planificações. Mas ao nível de sala de aula...

Mais à frente, a professora busca na formação inicial uma justificativa para manutenção da tradição da disciplina:

E nossa formação de professores, em qualquer dos lugares em que ela tenha existido, mesmo que na Universidade do Minho, ela era muito herdeira da Filologia. E, portanto, este peso da Filologia, eu acho que é aquilo que alimenta a tal tradição do Português, porque mesmo com as reformulações nós não conseguimos mudar esta base da Filologia e por isso há todo um currículo, como dizia Paulo Freire, de coleção em que é um conjunto de disciplinas, saberes que se vão acumulando sobre a literatura, sobre a linguística, mas nem se quer os conhecimentos que poderiam, na minha perspectiva..., poderiam ser mais produtivos para depois a prática do ensino, por exemplo.

Além disso, na continuação dessa fala, diz que a noção de língua é, em grande parte, decorrente da Filologia e não se abriu a uma visão mais sociológica. Assim, sugere que se esse modo de compreender a língua pelo viés social estivesse mais presente na formação inicial talvez pudesse contribuir para a transformação da prática. Há, aqui, uma certa contradição em sua fala, uma vez que havia no trecho anterior, que acabamos de mostrar, uma dúvida da entrevistada a respeito do fato de ser a formação inicial a responsável pela falta de relação entre teoria e prática, acreditando que essa era mais uma questão relacionada à tradição do ensino de Português. No entanto, nesse trecho já diz que a clássica formação docente pautada na Filologia alimenta a cultura do ensino de Português. Aponta, ainda, que a visão da Linguística não se abriu à Sociolinguística. Se pensarmos que os currículos, na maioria dos casos, não partem do mundo concreto no qual os futuros professores vão atuar, podemos dizer que essa é uma responsabilidade da formação sim, embora outros fatores sejam intervenientes.

Ainda em sua fala, questiona a própria prática formadora ao dizer que encontra alunos que parecem não ter sido formados pela UMinho. Destaca que o currículo da formação dá muita ênfase à literatura, o que contribui para a construção de uma visão de que a literatura é a única maneira de se formar leitores.

Do discurso da P1, depreendemos as seguintes assertivas – “ser professor de Português é”:

1) Levar ao desenvolvimento da competência comunicativa

“[...] eles não estavam bem explicitados, mas o desenvolvimento da competência comunicativa era... estava subjacente ao programa do ensino básico de 91. E eu concordo genericamente com este objetivo”.

P1 retoma explicando o que entende por desenvolvimento da competência comunicativa, assim, diz ser no sentido de conseguir “enfrentar as diversas situações de comunicação do cotidiano”. Os documentos reguladores oficiais de Portugal estão em consonância com os termos e noções constantes na regulação que constitui a nova ordem mundial, aqui, estamos nos reportando à noção de competência. No texto dos programas para o ensino básico, que já não são os de 1991, datam de 2008, do qual falamos no capítulo anterior, ressaltam competências gerais e específicas de que precisam os alunos no tocante à área de Português como disciplina. Trazem, ainda, a noção de competência linguístico-comunicativa, assim entendida:

As competências linguístico-comunicativas são aquelas que permitem a um indivíduo agir, utilizando instrumentos linguísticos, para efeitos de relacionamento com os outros e com o mundo. As actividades linguísticas abrangem a competência comunicativa em língua oral ou escrita, em práticas de recepção ou de produção. (PROGRAMAS DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO, 2008, p. 15).

Notemos que mesmo buscando definir essa competência utilizam o termo competência comunicativa, supondo que é do conhecimento de todos, uma vez que o explicam, sem retomá-lo. Cabe lembrarmos que a noção de competência foi primeiramente apresentada pelo Gerativismo de Chomsky, podendo, portanto, serem atribuídos sentidos diversos e conflitantes. Esse termo passa a incorporar as discussões sobre o ensino de língua com as pesquisas ligadas ao ensino de língua estrangeira.

- 1) Fazer os alunos falarem, escreverem, compreenderem e serem eficientes no uso de suas práticas comunicativas

“O que eu poderia dizer assim de uma forma genérica é fazer com que os falantes em vários momentos fossem falantes que falassem, escrevessem e que fossem eficientes no uso de suas práticas comunicativas”.

O item dois é, na verdade, desdobramento do um, ainda relacionado com o desenvolvimento da competência comunicativa, mas agora de forma mais ampliada. P1 diz, em relação a esse termo, que há diferença para o ensino básico (em Portugal, ensino básico equivale aos nossos fundamental 1 e 2) e para o secundário (nível médio), porém no secundário haveria mais “sofisticação” nas situações a serem mobilizadas, ou seja, haveria maior complexidade em termos de reflexão sobre os gêneros textuais. Afirma que supostamente o currículo da UMinho deveria formar professores capazes de formar alunos conforme o expresso no item 2, uma vez que trabalhava com o modelo integrado (saberes disciplinares e pedagógicos integrados desde o início do curso). Porém, embora já se voltasse para o ensino desde o início do curso, o que estava contemplado era a formação do professor no geral, não exclusivamente a do professor de Português, pois as disciplinas de Educação que compunham o currículo eram muito gerais. Declara, ainda, não acreditar que as mudanças no ensino-aprendizagem de Português sejam possíveis através dos currículos. Quanto a esse ponto, entendemos que o currículo por si só não pode mesmo mudar a realidade da disciplina de Língua Portuguesa. No entanto, se tiver sido elaborado de modo contextualizado, ou seja, pensando no professor que se quer formar para atender as necessidades da sociedade atual e atuar em dados contextos, acreditamos que poderá criar as condições para se oferecer uma formação docente que seja capaz de promover algumas melhorias no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

O segundo entrevistado, P2, é professor auxiliar do Departamento de Estudos Portugueses, do Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho, onde leciona desde 1993. Licenciado em Filologia Hispânica (Galego-Português), possui mestrado em Ensino da Língua e Literatura Portuguesas, pela Universidade do Minho (Braga), e doutorado em Ciências da Linguagem – Linguística Aplicada¹⁴.

Sou licenciado em Português pela universidade de Santiago de Compostela e foi por este motivo que depois de acabar a licenciatura vim cá pra universidade de o Minho ahm.. vim como professor de espanhol, mas minha ideia era vir cá e aprender um bocado mais de português, não? E depois voltar pra Galiza ou pra Espanha e para lecionar Português como língua estrangeira. Aconteceu que cheguei e acabei por fazer um mestrado em Português e depois fiz um doutoramento, acabei por ser convidado para dar aulas de linguística no departamento de estudos portugueses, deixei de dar aulas de espanhol com o tempo e neste momento, pois estou a dar aulas de lexicografia, principalmente, mas não só, terminologia, questões de linguística, linguística teórica, linguística aplicada [...].

¹⁴ Informações obtidas no *site* do ILCH da Universidade do Minho. Acesso em: 1º nov. 2009.

Na entrevista de número dois, encontrávamo-nos mais à vontade com a situação. Porém, outro aspecto precisa ser mencionado, o professor durante toda a entrevista quis destacar a falta de familiaridade com a sala de aula do ensino básico e secundário: “Como disse não tenho experiência como profissional, não é? Posso ter alguma experiência como pai, né? Mas não como profissional”. Isso nos fez, em alguns momentos, não insistirmos em aprofundar algumas discussões que emergiram da entrevista.

Alguns pontos merecem destaque nessa entrevista. Um deles refere-se à principal dicotomia existente no contexto de ensino de língua materna em Portugal: ensino centrado em questões de linguagem ou em literatura. Esse professor notadamente se coloca contra a ênfase nos conteúdos literários, especialmente pelo fato de se enfatizar escolas literárias com sua historiografia e seus autores.

Então, temos duas coisas, por um lado língua e por outro lado literatura, não? Ehm, se calhar, e isso eu sei que há polêmica à volta desta questão, não é? Sobre o Português se é língua ou literatura ou mais literatura então depende de como interpretemos o que é isso de aulas de português [...] portanto é uma aula que se calhar deve ter menos conteúdos de literatura portuguesa ou os conteúdos de literatura portuguesa têm que ser para ajudar nesses objetivos, né?

Contudo, esse profissional não se posiciona contra o ensino de literatura. Adiante, esclarece como acha que os tópicos literários devem ser considerados em sala de aula, não apenas no sentido de garantir a língua nacional ou de manter uma tradição, mas como um trabalho de leitura dos textos literários que auxiliaria o aluno a se expressar por escrito ou através da fala:

Essas ferramentas passam também exatamente pelo estudo de textos literários, mas não só, não é? mas também pelo estudo de textos literários e principalmente no campo da literatura dos textos literários passaria especialmente por aprender a gozar os textos literários se aquilo há interesse, se há qualquer prazer na leitura dos textos literários que essa é outra questão, eu tenho dúvidas que isto não está na escola, o estudo da literatura não está na escola por uma questão de porque aquilo pode dar prazer está por outras razões, podemos falar delas agora e... se há portanto algum prazer na leitura desses textos, o professor tem de ensinar ao aluno a descobrir o prazer dessas leituras, não é? ehm o problema é que não está a literatura não está nos currícula por isso está por outras questões, está porque temos que construir um discurso nacional e é por isso que se dedica dinheiro, não é? Para lecionar a literatura nas escolas [por várias razões] ehm talvez eh se/é um problema e ainda por cima que esse discurso hoje esse discurso nacional hoje é construído doutras maneiras não é através da literatura é através sei lá

esse sentimento nacional ou esse discurso nacional ehm se calhar eh...uma ferramenta mais útil a seleção de futebol ou qualquer outra coisa e não ao texto portanto e não ao texto literário também que esse é um problema também grave, não é? que está por trás dessa crise dessa chamada crise das humanidades.

Essa discussão sobre a centralidade da literatura no currículo português é recorrente e invade esferas (como a mídia, por exemplo) não só educacionais. Aqui, ele explora mais o ensino do que a formação. Tomando por base sua fala, **literatura é compreendida como leitura por fruição, não como um domínio constituído por gêneros textuais para serem trabalhados em sala, tendo em vista o uso da linguagem.** Bem, acreditamos que a literatura deve contribuir para a construção do prazer pela leitura, mas ela não deveria entrar nas aulas de Português apenas com essa função.

Menciona, também, a crise das humanidades. A questão da crise das humanidades no contexto universitário português tem se apresentado, principalmente, através da pouca procura aos cursos de licenciatura. Os motivos para esse fato podem estar relacionados à imagem negativa que envolve esses cursos, ao desprestígio da formação alcançada nas escolas de Humanidades, na falta de campo de trabalho para os licenciados e à dificuldade de esses cursos adaptarem-se às novas linguagens e às novas tecnologias – continua-se a oferecer um ensino meramente livresco para as gerações do *orkut*, *youtube* e *twitter*. Assim, quando P2 diz que o fato de a literatura ser um discurso menos nacionalista do que a seleção do futebol, o que é um problema grave que está por trás da crise das humanidades, pode estar se referindo ao desprestígio dos saberes próprios desse campo.

Um outro ponto merece destaque nessa entrevista, qual seja, o que diz respeito à transição dos dois modelos formativos. Mais do que os outros professores, este vivenciou de forma mais “dramática”, digamos assim, essa passagem, pois o seu instituto é, basicamente, responsável pelo primeiro ciclo, composto por três anos que certifica em nível de graduação, mas não oferece o segundo, equivalente ao mestrado, que confere o grau de mestre e dá a possibilidade de ser professor, diferente do outro ciclo. Para alguns professores, essa transição envolveu disputa de espaço e um certo temor de ficar sem aulas para dar.

Hum (rindo), eu chamo de guerra civil, eu vivi isso muito diretamente na altura, eh: não é tão/ o processo não é assim tão limpo como eu gostava de poder dizer que foi, não? Há muitas guerras, ehm guerras territoriais, guerras por territórios [...]. Possivelmente um processo para ser bem feito tem que vir de fora ou de cima pra baixo ou de fora e não construído de baixo pra cima justamente por isso por essas guerras de/ e muito frequentemente essa/

ehm o produto final, é mais produto aqui está a minha fatia de bolo, aqui está a tua fatia de bolo ehm estou a falar eh: eh não só a nível de por um lado essas unidades curriculares do Instituto de Letras e por outro lado as unidades curriculares do Instituto de Educação, estou a falar até dentro do instituto de Letras as unidades da literatura e da linguística e dentro da literatura se tem que ir mais de [incompreensível] ou se tem que ir mais de contemporânea e dentro da linguística se tem que ir mais sintaxe ou mais semântica ou se tem que ir mais.

P2 levanta o fato de o “currículo” ser “distribuído” em partes para atender a objetivos que talvez não sejam propriamente o de “formar professores”, mas o de “fatiar bolo”, como ele mesmo disse, em fatias iguais. Desse modo, o currículo perde de vista a formação e o conjunto de saberes e competências que são necessários para atuar nas salas de aula de Língua Portuguesa. De um modo geral, reportamo-nos a faculdades de formações diversas, em vários países não existe no trabalho universitário uma cultura generalizada de colaboração. São espécies de tribos com suas lutas internas por espaços de poder, o que acaba por repercutir na formação dos professores, impedindo a colaboração e a interdisciplinaridade. (BOLÍVAR, 2006).

Da entrevista com P2, as seguintes assertivas foram retiradas:

1) Ensinar o aluno a aprender a codificar em Português

“A aula esta aula de português tem que ser principalmente para aprender a codificar em Português para aprender a decodificar em Português”.

P2 diz reiteradas vezes que, em aulas de Português, deve-se levar o aluno a codificar. Então, perguntamos o que estava entendendo por codificar, daí vem a assertiva dois, como uma explicação para o seu entendimento sobre o que é codificar.

2) Desenvolver a capacidade do aluno de se exprimir oralmente ou por escrito

“Pura e simplesmente exprimir oralmente ou por escrito o que tem que dizer na aula de Português, na aula de Geo/História, na aula de Matemática, pura e simplesmente isso”.

P2 diz que o ensino básico (fundamental e médio) não tem dado conta de cumprir com o que acredita ser o objetivo do ensino de Português: “levar os alunos a decodificarem em português”. Usa como argumento para tal visão o fato de os alunos terem chegado à universidade com muitas dificuldades, não tendo muitas ferramentas para escreverem. No entanto, quando oferece exemplo, diz que os alunos com maior destaque são aqueles que conhecem a terminologia gramatical, que conseguem identificar um objeto, um complemento,

ou seja, ao explicar, comenta sobre a capacidade de alguns alunos de dominarem a terminologia gramatical e de reconhecerem um sujeito da oração e um complemento direto.

3) Ser um bom conhecedor da língua

Que chamamos gramáticas e dicionários conhecer também a gramática e o léxico ehm já não como produtos, mas como sistemas de regras, não é? Gramática, por exemplo, portuguesa como sistema de regras e o léxico, não é? Ser um bom conhecedor da língua é talvez conhecer alguns desses uhm produtos da literatura, não é?

Quando fala sobre o conhecimento da língua, parece entender sob uma perspectiva formal, pois não menciona aspectos mais discursivos a respeito da adequação ao interlocutor, ao gênero textual etc.: “um bom professor de Português tem que saber/conhecer a língua, as ferramentas? Conhecer a gramática portuguesa”.

4) Ter uma boa capacidade de argumentação

“Deve ter uma boa capacidade de argumentação deve saber ehm captar o público [incompreensível], deve saber chegar, deve ter uma boa capacidade de empatia com eles”.

Sobre esse quarto ponto, P2 diz que a aula de Português deve se aproximar de uma aula de retórica, pois **o professor deve saber “vender o peixe”**, buscar empatia com os alunos e mostrar que o que está ensinando é interessante. Nesse momento, P2 está apontando para saberes pedagógicos, que dizem respeito ao saber fazer, no entanto questiona se esse saber é aprendido ou é inato: “Eu costumo lembrar que com isso estou a dar ehm uma ajuda aos colegas da educação, né? Porque estou a dizer que esta parte também é importante, ehm agora, tenho se isso é inato, não é? ou se se aprende, não é? a ser um bom professor não sei”. Quando se parte da crença de que o saber fazer do professor é algo inato, retira-se da formação a responsabilidade por tal competência, por tal saber. Para Bolívar (2006), bons professores não nascem com um dom, mas são formados, e o ponto de partida é a formação inicial.

O entrevistado P3 é professor associado do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, onde trabalha desde 1989. Licenciado em Ensino de Português e Inglês, possui mestrado em Educação com especialidade em Ensino de Língua Portuguesa e

doutorado em Educação, com especialidade em Metodologia do Ensino de Português. Atualmente, dedica-se aos estudos relacionados com a escrita em contextos pedagógicos.

Em termos de trabalho propriamente dito, ehm tenho estado ligado à formação de professores na didática do português, faço também algum trabalho na área das metodologias de investigação, sendo que::, em termos de investigação propriamente dita, o meu objeto de interesse é a escrita. Primeiro numa perspectiva da sua didática, ehm da promoção da competência escrita em contexto pedagógico, nos últimos anos, ehm um pouco também ehm:: na questão da escrita como ferramenta de aprendizagem, numa perspectiva da transversalidade, e também na questão/portanto, da escrita académica. Portanto, eu diria que a escrita académica e a escrita como ferramenta de aprendizagem são esses os meus objetos principais. No trabalho em termos de investigação e de alguma docência. Embora muitas vezes em contextos menos formais do que os habituais, uma vez que essas dimensões são mais trabalhadas em cursos breves cursos eh:: cursos eh: embora tenha também uma outra disciplina onde a questão é central.

No trecho acima, o entrevistado situa o seu objeto de estudo em termos de investigação, aspecto que se revela importante na medida em que nos esclarece sobre o lugar de onde fala. P3 destaca em sua fala a falta de correspondência entre aquilo que se ensina nas aulas de Português e as necessidades dos seus alunos em situações reais de uso da linguagem. Além disso, acrescenta que a universidade nos seus processos formativos contribui para tal realidade:

E digo já, em primeiro lugar, porque acho que a formação nas várias vertentes nomeadamente do domínio da linguística e da literatura põem a tônica num saber de natureza teórico e declarativo e não no saber associado ao uso. E a própria transmissão dos saberes na universidade ehm:: de alguma maneira fortalece esta visão das coisas.

E mais:

E, portanto, [incompreensível] entre um saber, eu diria quase que o saber que a universidade transmite é para muitos alunos visto como algo que é completamente externo, que é um saber quase que o mesmo tipo de saber quais as características de um objeto numa rocha ou um conjunto de datas dum/referente a fatos históricos. Eu diria que muitos alunos olham pra os saberes que a linguística e outros sobretudo na área das disciplinas da linguística como outros olham pra saberes que têm a ver com objetos que são que nos são eu diria [incompreensível], portanto há uma coisa que eu sei que é, mas que depois/mas que não tem nada a ver com o uso que faço com isso mesmo, isso parece-me ser um dos problemas. E naturalmente quando colocados em situações de terem que ensinar ehm: língua a perspectiva

se/que adotam seja a mesma portanto, isto é, um saber é algo que eu consigo objetivar totalmente e que pode ser aprendido quase que por depósito na memória e não como algo que tenha implicações em diferentes aspectos de minha vida.

Nesses dois fragmentos, surge com mais força a questão da formação, como compreende e interpreta a posição dos alunos. São questionamentos bem próximos aos que pesquisadores brasileiros têm feito sobre o processo formativo de professores de língua materna. Para ele, os alunos da formação inicial têm dificuldade de transpor e/ou didatizar os saberes que lhe são ensinados, por isso quando se tornam professores acabam por levar para suas aulas saberes de natureza teórica, declarativa. Isso decorre do fato, como diz P3, de que a formação inicial tem colocado seu foco em um saber teórico e declarativo, e não em um saber associado ao uso.

Perguntamos ao professor o que poderia ser feito para transformar o quadro por ele apresentado, assim, ele responde:

Eu penso que uma formação ehm: linguística que valorizasse a língua e os usos, e os seus usos com, por outro lado, um conhecimento dos processos subjacentes aos usos da linguagem, como dizia há pouco, quer na perspectiva da recepção, ler e ouvir, quer na perspectiva do falar e do escrever e que, portanto, ehm, portanto, conhecimento esse que naturalmente teria que ser considerado quando, em contexto de sala de aulas, os alunos tivessem/ os alunos, agora professores, que trabalhar essas dimensões. Ehm: seria, por exemplo, no caso do uso da escrita. No ensino da escrita, o que nós temos, muitas vezes, é o apresentar de modelos ou de características de um determinado gênero textual do tipo ehm o texto argumentativo é isto, é isto, na assumpção de que se o aluno souber estas características imediatamente é capaz e as/implicar as características imediatamente no uso que faz da língua. Ora, naturalmente, que no ensino dos processos subjacentes à produção textual, neste caso da escrita, é evidente que se percebe que esse tipo de conhecimento não/embora possa ser relevante não será imediatamente, por razões várias, implicado, portanto, na própria produção do aluno. E, portanto, este tipo/todo, este tipo de conhecimento sobre o que são os processos de produção verbal seria relevante para/na formação de professores.

O que observamos nessa fala é que dialoga com a discussão que realizamos no capítulo primeiro sobre uma concepção de língua e de linguagem capaz de formar professores que possam formar leitores e escritores proficientes. Utilizamos naquele capítulo a noção de linguagem enquanto interação, tendo por base os estudos de Bakhtin e seu círculo, porém, quando o professor diz: “uma formação linguística que valorize a língua e seus usos”, notadamente ela passa pelo viés social e, portanto, pela relação entre os sujeitos.

Outro ponto de discussão levantado pelo entrevistado que merece destaque diz respeito às disciplinas próprias da Educação no currículo de Letras/Português. Ele afirma que, historicamente, disciplinas como Didática têm pouco espaço no currículo ou, ainda, por ser trabalhada por um professor da área de Literatura ou de Linguística, ele valorizará os saberes mais para uma área do que para outra. Diz ainda que há 20 anos essa disciplina era trabalhada por professores que vinham do secundário como convidados, e, muitas vezes, reproduziam os modelos que na universidade se colocava em causa, em xeque. Desse modo, essas disciplinas da Educação eram vistas pelos alunos como secundárias, como se fossem proferidoras de saberes de segunda classe.

Sendo que aquilo que as disciplinas de educação me transmitiam nem sempre era considerado o mais importante, não é que fosse considerado irrelevante, mas era pouco valorizado. Eu diria que nós olhávamos pras disciplinas da área de educação um bocado como algo de segundo plano, quando, isso pra não ser mais/prá não usar outros termos que nós usávamos na altura que muitas vezes eu ouvia, que ouvi muitas vezes depois alunos meus usar também. Ehm:: sendo que eu praticamente ainda fiz Didática numa altura em que esta disciplina tinha um estatuto um pouco indefinido no plano de estudos, ainda na altura se chamava Didática mesmo, e ainda por cima era dada por professores que vinham/professores do secundário, que vinham lecionar a disciplina ehm como convidados e, portanto, tendiam a reproduzir os modelos que, de alguma maneira, punhamos em causa.

Da entrevista com P3, depreendemos as seguintes assertivas:

1) Desenvolver as competências verbais nos diferentes domínios: ouvir, falar, ler e escrever

“Eu diria basicamente o objetivo central da disciplina de português deveria ser o da promoção das competências verbais eh::: nos diferentes domínios ouvir, falar ler escrever ehm::”

P3 assume uma perspectiva mais ampla, por assim dizer, uma vez que apresenta as habilidades de produção (falar e escrever) e compreensão (ler e ouvir), discursivamente em consonância com o que dizem os Programas de Português do Ensino Básico. Acrescenta que o conhecimento literário não deve aparecer no currículo na perspectiva do saber em si mesmo, mas como um espaço “textual” privilegiado para a promoção de competências (termo usado pelo entrevistado) no domínio da leitura e da escrita. Sua fala traz o discurso contrário à ênfase/centralidade da literatura no currículo português.

2) Preparar para a vida, pois linguagem e uso da língua constituem exigências essenciais

[...] o ensino/portanto a escola deve preparar pra vida, não é? E ehm: a língua/a linguagem e o uso da língua constituem uma das exigências essenciais da nossa vida, quer na nossa relação com os outros, quer na nossa estruturação da nossa própria maneira de ser pensar de existir e etc. e nessa medida a língua desempenha papel fundamental sendo que ehm: há um conjunto variado de contextos em que o/enquanto melhor o uso da língua melhor desempenho e não só ehm potência, não é?

Entende a linguagem como sendo constitutiva do ser, para além de uma compreensão imanente e formal. Logo, na medida em que a escola trabalha com o que o entrevistado chama de saberes declarativos, entendidos por nós como sendo aqueles que se voltam para falar sobre a língua, está colocando à parte esse preparo para a vida. Desse modo, a disciplina de Português se assemelha a outras disciplinas voltadas essencialmente para construção de conceitos. Assim, os alunos têm dificuldade de transpor esses saberes em situações de interação pela linguagem. “E, portanto, vê-se claramente que aquilo que a escola ensinou não é ehm: relevante na maioria das situações” (P3).

3) Ser usuário competente da língua: ser bom leitor e bom escritor

Eu diria que o professor de Português antes de mais nada deveria ser um usuário competente da língua, não é? Muitas vezes não é, eu vejo na formação de professores, nós temos encontrado alunos que têm, que são maus leitores, escrevem mal, e que se expressam mal também oralmente ehm::

P3 aponta para as dificuldades que os professores de Português, por vezes, têm: não são competentes no uso da língua, falam e escrevem mal. Para ele, a escola não tem conseguido cumprir esse objetivo e aponta como possível justificativa o fato de se trabalhar de modo semelhante a quando a escola era destinada à elite, continuando, assim, a valorizar conhecimentos declarativos. Portanto, as aulas de Português não têm conseguido suprir as necessidades dos alunos que não têm acesso a práticas de letramento diversificadas.

4) Saber promover as competências para os usos da língua em seus alunos

Eu acho que um professor de Português deveria ser um/ competente no uso da língua e competente, pois na promoção das competências para esses usos nos seus alunos. Agora, [incompreensível] não são aqueles que mais lhe interessam em termos da docência, processo de ensino-aprendizagem.

Aqui, P3 insinua uma discussão sobre os aspectos pedagógicos, referentes ao saber fazer, que só desenvolve mais à frente.

5) Possuir conhecimento relevante no âmbito dos saberes linguísticos, das diferentes dimensões da língua e da gramática

Eu penso que deveria ter um conhecimento relevante no âmbito, por exemplo, dos saberes linguísticos, das diferentes dimensões da língua e da gramática nas suas várias componentes e ao mesmo tempo nos saberes sobre os processos eh:: subjacentes ao usos da língua quer na perspectiva da produção, quer na perspectiva de recepção seja oral, seja escrita.

Nesse fragmento, P3 reflete sobre aspectos referentes à formação inicial do professor de Português, a qual deveria fornecer saberes linguísticos, porém ligados ao uso e perspectivados em torno das salas de aula onde atuarão. A esse respeito, diz que os alunos (futuros professores) adquirem um conjunto de saberes em sua formação, mas não são capazes de transformá-los em competências ensináveis. Afirma que a UMinho não tem garantido os saberes necessários para dar conta de uma formação adequada, ou seja, para que forneça aos alunos as ferramentas para a transposição didática, pois privilegiam saberes de natureza teórico-declarativa. Acrescenta que o saber que a universidade transmite é, para muitos alunos, visto como completamente externo, como um objeto, uma rocha, por exemplo. Assim, quando se veem na posição de professores, os alunos adotam a mesma perspectiva.

A entrevista com P4, diferentemente da dos demais professores que foram entrevistados em seus gabinetes, ocorreu no pátio do Instituto de Letras e Ciências Humanas (ILCH). P4 é docente do Departamento de Estudos Portugueses do instituto desde 1986, onde leciona disciplinas nos cursos de licenciatura e de pós-graduação, relacionadas à literatura portuguesa da Idade Média e do Renascimento. Possui vários livros e artigos publicados. Trata-se, de fato, de uma grande referência em Portugal quando se fala em estudos literários.

Eu sou professor do Departamento de Estudos Portugueses do Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho. Designação: Letras e Ciências Humanas, em grande parte honorífica, porque “Letras” não é propriamente Ciências Humanas. Nós temos apenas lá Filosofia que até colabora com alguns discursos de lá, mas também colabora com outros cursos de outros Institutos, de outras escolas desta universidade.

P4 chama atenção para uma problemática que atinge Portugal: não há mais mercado suficiente para novos professores, os quais sofrem com o processo de proletarização através

de perdas de benefícios e de baixa nos salários, motivo por que as salas de aula nos cursos de licenciaturas de algumas universidades já estão vazias.

[...] em segundo lugar [pausa para pensar], em segundo lugar acontece que a profissão, as saídas profissionais saturaram. Neste momento não há... O Ministério da Educação, que era o grande empreendedor dos cursos da Universidade do Minho, deste tipo de curso, não emprega mais.

Acrescenta:

Eu vim para aqui com uma certa perspectiva, que era dar ajudar na formação de professores. E agora estou em outra situação em que, basicamente, suponho eu, nós podemos afirmar que estamos a formar uma espécie de proletariado de reserva, um proletariado com um mínimo de formação, que talvez possa ocupar, e isto é muito..., não é muito..., enfim, a *certidade* da afirmação não será muito grande, porque mesmo isto falhará. Estamos a formar basicamente *coringos brancos*...

Outro ponto levantado por P4, que é importante destacar, diz respeito a como a educação deve favorecer a emancipação dos indivíduos, principalmente aqueles provenientes das classes menos abastadas. A educação deve promover a ascensão social por meio de boas aulas e de bons professores. O que tem acontecido, no entanto, segundo o entrevistado, é a formação de um proletariado de reserva, o que se deve à pouca formação humanística. Logo, substituir o ensino de literatura pela feitura de memorandos, em aulas de Português, é confinar os alunos à sua classe de origem; a escola tem garantido os diplomas, mas não a ascensão social.

Mas o que eu vejo é isto: indivíduos que foram, por assim dizer, forçados a fracassar porque a escola já não funcionava bem, que foram forçados a fracassar e a literatura e as artes e a ciência desempenharam um papel instrumental bastante forte nisso porque, como disse há pouco, os alunos são classificados a partir do momento em quem contactam com objetos deste tipo e entre aspas não estão a altura deles, mas quando uma escola, de repente, com estes alunos que ela mesma, por assim dizer, fracassou, resolve despachá-los para curso de Culinária, de Ecologia Ambiental, que quase não tem nada de Biologia, para armazenistas, contabilistas ou coisas desse gênero, a escola está apenas a manter a sua classe de origem e não fez nada por eles a não ser dar-lhes um diploma que provavelmente não tem curso, não terá curso social. Não irão fazer nada de especial. Isto é assustador. Isto é desolador.

Diz que a escola não tem conseguido formar leitores e escritores proficientes, porque, segundo ele, massificou mal, já que não conseguiu acompanhar a entrada na escola de pessoas provenientes de outras classes sociais. Menciona também a necessidade de recrutar

rapidamente professores nesse processo de expansão do ensino, o qual levou alunos ainda em formação a atuarem como professores.

Nós não conseguimos... acompanhar a entrada na escola, ou a escolarização de uma série de indivíduos que anteriormente não tinham a possibilidade de fazer... tinham equipamentos, não tínhamos professores, faltava-nos tudo. De modo que nós chegamos a uma situação em que... uma situação perfeitamente nominalista, por assim dizer, que era o fato de haver indivíduos que eram designados por professores, e como eram professores passaram a ser representados pelos empregadores do Ministério e que passaram a ser representados pelo sindicato dos professores que supostamente defenderia seus interesses. Esses indivíduos, a partida, não tinham formação para serem professores numa boa proporção.

Outra reflexão interessante que faz P4 diz respeito às políticas de educação. Segundo o entrevistado, é extremamente fácil mexer na educação. Tomemos como exemplo o número de documentos reguladores, propondo mudanças de forma tão rápida que não permitem às comunidades escolares sequer pensarem nas propostas.

Voltando ao início, uma boa explicação deste fracasso que estamos a falar vem das mudanças introduzidas no sistema ano após ano, quase, de uma forma fenomenalmente acentuada ultimamente, porque já não se considera sequer que exista uma comunidade escolar capaz de interagir e de resolver problemas de uma forma mais ou menos universal e solidária, com uma grande... todas as reformas, numa certa altura, tendem a introduzir o individualismo, um índice de desconfiança dos professores perante outros professores, dos professores perante os alunos, dos alunos perante os professores... e uma boa porção das últimas reformas vão nesse sentido.

Para P4, a educação tem servido de “fachada” para a inoperância do governo em outras áreas, como uma espécie de álibi para as mudanças que não foram feitas.

De P4, depreendemos as seguintes assertivas:

1) Fazer ler e escrever

“Vou extrapolar, com certeza, um pouco das minhas competências acadêmicas, que não citam o problema neste campo nem nesta fase. Em princípio, dos níveis mais básicos: saber ler e escrever”.

Notemos que P4 diz “em princípio”, e pelo decorrer de seu discurso compreendemos que fazer ler e escrever seria um dos objetivos das aulas de Português, para não dizer que seria algo elementar e primário. Porém, não pararia por aí, pois o central e nuclear seria fornecer uma formação universal.

2) Ensinar, como a educação em geral, o que há de mais universal: a literatura

Como sou professor de literatura, eu tenho a ideia de que, na escola, seja básica ou secundária, uma escola deve ser um lugar, uma vez que a sociedade é uma sociedade dividida em classes, raça e gênero e sobretudo em classes, porque não há nada que seja mais classe do que classe. Eu acho que uma escola, independente do grau, seja secundário ou superior, deve garantir a todos os alunos o acesso àquilo que há de mais universal, aquilo que é mais universal é a ciência e não a desvirtuação da ciência, aquilo que é mais universal é a arte e não a desvirtuação da arte. E, portanto, o mais universal é a literatura e não as desvirtuações da literatura. Eu acho que substituir o acesso à literatura pela feitura de, por exemplo, memorandos, de atas, de artigos de jornal ou de confinar, em grande, às pessoas a sua classe de origem e este confinamento é já reforçado pela escola.

P4, falando do lugar de professor de literatura, entende a formação literária como essencial no ensino de Português, por garantir aos alunos o que há de mais universal. Vemos em sua fala um diálogo, no sentido de oposição, com os discursos que dizem que se deve trabalhar com gêneros textuais variados, especialmente com aqueles que tenham maior relação com o cotidiano e com as necessidades mais imediatas dos alunos. O professor deve ter um conjunto não muito delimitável de capacidades que provêm do contato com objetos de arte.

3) Ser culto e ter gosto educado, para que possa fazer juízo de valores

Basicamente, creio que um professor de Português deva ser culto. Deve ser culto. Com um leque... isto para contrapor um outro aspecto. A partir de uma certa altura o português desperta arrogância. O professor tornou-se quase um professor de moral perfeitamente dispensável a este nível. Uma espécie de generalista no campo da moral e dos costumes. Eu creio que podemos manter uma certa dimensão desta configuração do generalista. Mas transportando este aspecto para o campo da cultura, um professor deve ter um conjunto de capacidades que não são muito contáveis, não são muito numeráveis, não são muito delimitáveis, mas que provêm do contato com toda uma série de objetos; objetos de arte, objetos de literatura, da boa literatura e da má literatura também, de outras artes e por pensar em outras artes muito mais arrogantes hoje em dia do que a literatura como a música e tudo aquilo que faz parte da banda sonora e da banda visual dos nossos dias. Tentar e ter uma certa educação. E tudo isto que possa mais ou menos configurar como uma educação de gosto... uma educação de gosto. Ter um certo gosto educado. Um gosto que lhe permita fazer juízo de valores.

Esse ponto está ligado ainda à questão da formação universal, na medida em que pontua a necessidade de o professor de Português ter uma formação “generalista” que possa dar conta da música, da literatura, da pintura, enfim, da arte. Essa visão não encontra respaldo no perfil geral do aluno de Letras da contemporaneidade. Por um lado, temos alunos advindos de classes menos abastadas com pouco acesso a bens culturais, por outro, a própria configuração da cultura atual – meio de comunicação, principalmente internet –, que forma outros tipos de leitores e de consumidores de cultura.

Assim, após a análise dos enunciados, podemos dizer que ser professor de Português é:

- 1) Levar ao desenvolvimento da competência comunicativa;
- 2) Fazer os alunos falarem, escreverem e compreenderem e serem eficientes no uso de suas práticas comunicativas;
- 3) Ensinar o aluno a aprender a codificar em português;
- 4) Desenvolver a capacidade do aluno de se exprimir oralmente ou por escrito;
- 5) Ser um bom conhecedor da língua;
- 6) Ter uma boa capacidade de argumentação;
- 7) Desenvolver as competências verbais nos diferentes domínios: ouvir, falar, ler e escrever;
- 8) Preparar para a vida, pois linguagem e uso da língua constituem exigências essenciais;
- 9) Ser usuário competente da língua: bom leitor e bom escritor;
- 10) Saber promover as competências para os usos da língua em seus alunos;
- 11) Possuir conhecimento relevante no âmbito dos saberes linguísticos, das diferentes dimensões da língua e da gramática;
- 12) Fazer ler e escrever;
- 13) Ensinar, como a educação em geral, o que há de mais universal: a literatura;
- 14) Ser culto e ter gosto educado, para que possa fazer juízo de valores.

Há, porém, alguns enunciados que, de certa forma, assemelham-se em seu conteúdo, apesar de na materialidade linguística apresentarem-se diferentes. Ao mesmo tempo, se pensarmos do ponto de vista do lugar de onde fala cada entrevistado e do que disseram na entrevista, analisada como um todo, eles se afastam no tocante ao sentido. Como exemplo, quando P1 diz que o professor de Português deve “levar os alunos a falarem, escreverem, compreenderem e serem eficientes no uso de suas práticas comunicativas”, está se referindo à competência comunicativa. Logo, levar os alunos a produzirem e a compreenderem em suas

práticas comunicativas do cotidiano é uma forma de desenvolver essa competência. P2 defende que o ensino de Língua Portuguesa deve “desenvolver a capacidade do aluno de se exprimir oralmente ou por escrito”, o que para ele é o mesmo que codificar em português. Nesse entendimento, vemos um certo paradoxo, pelo menos no nível do texto materializado, porque codificar é apontar para uma relação muito linear e formal com a língua, enquanto a capacidade de expressão diz respeito a uma visão mais discursiva, mais funcional. Porém, se considerarmos o todo da entrevista, uma noção de língua como sistema, mais formal, subjaz ao discurso de P2.

Para P3, por outro lado, significa “desenvolver as competências verbais nos diferentes domínios: ouvir, falar, ler e escrever”. Segundo esse entrevistado, a promoção dessas habilidades torna o indivíduo mais preparado para a vida, uma vez que a linguagem representa um elemento fundamental nas nossas atividades cotidianas. Por isso, as aulas de Português não podem se centrar em atividades declarativas. Por fim, na visão de P4, o professor de Português deve “fazer ler e escrever”. Esse entrevistado enuncia muito ligeiramente essa frase, voltando-se logo para uma compreensão de que o professor de Português, assim como os outros profissionais em educação, deve levar ao desenvolvimento do que há de mais universal por meio da literatura.

Portanto, esses exemplos mostram que, de fato, o dizer desses professores tem relação clara com o lugar de onde falam: de sua formação e de seu campo de atuação. Podemos observar em P1 e P3 mais reflexões sobre questões de ensino e maior contato com as propostas e programas para o ensino de Português. Ambos têm formação em Letras, mas atuam em disciplinas na área de Metodologia do Ensino de Português e são professores do Instituto de Educação e Psicologia. P2 tem formação na área de Linguística e leciona disciplinas voltadas para os estudos do léxico. P4, pesquisador, estudioso e professor de literatura, direciona seu discurso para uma formação mais ampla do indivíduo, que seja capaz de fazê-lo romper com os limites que a realidade lhe apresenta, promovendo transformações, uma vez que acredita que o professor de Português deve “ter um certo gosto educado. Um gosto que lhe permita fazer juízo de valores”.

5.2 O QUE DIZEM OS FORMADORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE/BRASIL

Os mesmos princípios que orientaram a pesquisa realizada na Uminho foram utilizados para o contexto da UFRN. No entanto, adaptamos o roteiro para que pudesse melhor dialogar com o contexto brasileiro e o dessa instituição, conforme vemos abaixo.

QUADRO 6

Roteiro de entrevista para professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Objetivo	Objeto	Pergunta
<p>Compreender quais os objetivos que os professores pensam ser do ensino de português.</p> <p>O que esperamos é que os professores, ao falarem sobre quais pensam ser os objetivos do ensino de Português, possam pensar o sujeito que se tem formado para dar conta desse objetivo. Obviamente, é importante levarmos em consideração de qual lugar esse formador fala e que sua visão é, pelo menos nesse momento, a sua verdade.</p>	<p>Objetivos do ensino de Português.</p>	<p>1. Em sua opinião, quais devem ser os objetivos do ensino de Português para o nível fundamental I e II? E para o nível médio (3 anos)?</p>
<p>Fazer emergir no discurso dos professores a problemática da relação entre objetivos propostos/desejados e concretizados.</p> <p>Aqui, queremos que os professores tragam à tona a discussão sobre se esses</p>	<p>Relação entre objetivos do ensino e perfil dos alunos.</p>	<p>2. Em sua opinião, esses objetivos têm correspondência com o perfil dos alunos que saem das escolas do ensino fundamental e médio? Justifique.</p>

<p>objetivos desejados têm correspondência com o que se ensina na escola básica e secundária.</p>		
<p>Suscitar opinião dos professores sobre qual deve ser o perfil do professor de Português.</p> <p>Aqui, trata-se de, uma vez pensados os objetivos, refletir acerca do perfil de modo a correlacionar com os objetivos propostos para essa área de ensino.</p>	<p>Perfil desejado do professor de Português.</p>	<p>3. Em sua opinião, qual deve ser o perfil desejável do professor de Português? Por quê? Ou, ao término da formação inicial, que saberes deve ter o formando para atuar como professor de Português?</p>
<p>Fazer emergir no discurso dos professores a opinião sobre o perfil formativo na UFRN com vista a obter seu posicionamento axiológico.</p> <p>Aqui, do mais geral, chegamos ao locus de formação investigado. Agora, uma vez pensados os objetivos e perfil, refletir sobre como ocorre a formação dos professores na UFRN na visão desses professores. Buscamos aqui um lugar fértil para problematizarmos a formação inicial.</p>	<p>O perfil do professor que tem sido formado pela UFRN.</p>	<p>4. Em sua opinião, a formação de professores de Português na UFRN tem garantido esse tipo de perfil? Se não há, por quê?</p> <p>5. Há clareza no currículo da UFRN sobre o perfil do professor de Português que se quer formar?</p>
<p>Obter posicionamento dos professores acerca das modificações por que passou o currículo da UFRN.</p>	<p>Relação currículo atual e currículo antigo.</p>	<p>6. Em sua opinião, quais são os avanços do currículo atual em relação ao antigo? Quais são as diferenças e quais implicações podem ter na formação docente?</p>

<p>Nessa questão, de modo mais sutil, buscamos perceber qual o posicionamento dos professores acerca dos modelos de modo a obter opinião sobre qual modelo formativo pode dar conta do perfil e objetivos acima propostos.</p>		
<p>Buscar obter a opinião dos professores sobre a relação do currículo de Letras da UFRN com os encaminhamentos das Diretrizes e dos PCN – Língua Portuguesa. Nessas duas questões, interessávamo-nos saber como os professores relacionavam esses documentos com o currículo do curso.</p>	<p>Diretrizes Curriculares para o curso de Letras e PCN.</p>	<p>7. As Diretrizes Curriculares para o curso de Letras oferecem alguns encaminhamentos, por exemplo: o curso deve formar profissionais críticos, aliar teoria e prática, formar profissionais capazes de lidar com as variedades linguísticas, fundamentar-se em uma noção de língua enquanto prática social. Em sua opinião, de que maneira esses encaminhamentos se fazem presentes na formação do professor de Português da UFRN?</p> <p>8. Quanto aos PCN, de que modo eles estão presentes no currículo de Letras – Língua Portuguesa? Como são trabalhados na formação?</p>

As entrevistas aconteceram entre novembro e dezembro de 2009. Foram quatro os professores entrevistados. O critério do tempo de trabalho como formador com mais de 10 anos manteve-se, e buscamos, ainda, conversar com professores de áreas de atuação diferentes para que pudéssemos obter pontos de vista diversos. Assim, dentre esses quatro, há docentes que trabalham com Linguística, com Língua Portuguesa, com Literatura e com o que os próprios professores da UFRN chamam de núcleo duro (disciplinas como sintaxe, morfossintaxe, morfologia, entre outras). Novamente, chamaremos os professores de P1, P2, P3 e P4.

P1 trabalha como professor formador na UFRN desde 1982, na área de Literatura. Tem mestrado e doutorado em Literatura Brasileira. Antes, porém, foi professor do ensino fundamental e médio.

O mestrado foi em Teoria da Literatura e o doutorado em Literatura Brasileira. Bom, quando eu estava afastado para o doutorado aí fechou o

Campus de Nova Cruz, e aí quando eu terminei o doutorado eu já vim pra cá, para o departamento de letras em 97, e aqui eu mudei de área, em vez de ficar com Teoria da Literatura, eu passei para Literatura Brasileira, e até hoje estou com Literatura Brasileira.

A entrevista ocorreu tranquilamente, sem interrupções, e, por isso, ficamos à vontade para buscarmos esclarecimento quando achamos necessário. Fizemos assim, como com os professores da Uminho: destacamos, inicialmente, algumas questões que emergiram da fala do professor, as quais pensamos serem relevantes para pensar a formação inicial de professores de Língua Portuguesa.

Um dos aspectos trazidos pelo professor diz respeito à separação da Literatura da Língua Portuguesa, notadamente no ensino médio, o que, segundo o entrevistado, é um complicador no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Então, eu compreendo assim, que o ensino de Língua Portuguesa, ele tem que estar voltado para questões de habilidades de escrita e de leitura e compreensão. Então, nisso a literatura entraria, porque aí teria uma formação mais humanística das pessoas, quer dizer, um aluno que aprende questões gramaticais se ele não tiver uma formação literária também de algum modo, então isso dificulta mais.

Embora o professor tenha apontado essa realidade como problemática, é interessante notar que também há a mesma separação e distanciamento na organização curricular e departamental dessa universidade. A Literatura é uma área à parte da Língua Portuguesa. Esse fato distancia a área da Literatura das questões de ensino, como lembra o entrevistado:

Então, o conteúdo da licenciatura mesmo, a questão do ensino, ele é pouco trabalhado nas nossas disciplinas de literatura brasileira. Então, é uma questão assim, que ela não está nem nos programas. Então a gente trabalha. Alguns professores trabalham isso; outros não, por decisão própria.

Se já na formação as questões de ensino não são apontadas nas disciplinas de Literatura, torna-se difícil haver um diálogo encontrado no ensino básico. Desse modo, nesse nível, são enfatizados aspectos historiográficos em detrimento do ensino literário aliado ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Segundo Martins (2006), para melhor compreender a problemática da inserção da literatura nas aulas de Português, precisamos distinguir leitura da literatura e ensino de literatura. A leitura literária está ligada à experiência do leitor no ato da leitura, enquanto ensino de literatura diz respeito ao estudo estético da obra literária. Para essa autora, as duas atividades deviam se fazer presentes nas aulas de Língua

Portuguesa, no entanto a segunda parece ser a mais enfatizada, o que gera a impressão de que o texto literário possui um significado próprio, distanciado do leitor que vê o texto como objeto a ser admirado, mas não “curtido”, vivenciado.

Destaca que nas disciplinas ligadas à Literatura muitas vezes as questões sobre ensino-aprendizagem não se fazem presentes devido ao perfil dos professores formadores, geralmente pesquisadores que desconhecem a realidade do ensino básico ou, ainda, professores que não cursaram Letras. Conforme expressa:

Nós damos conta muito bem das questões culturais, da forma literária, mas da questão que a gente está trabalhando com gente que vai ser professor, que é professor, quer dizer, essa questão não está interferindo muito não nos nossos conteúdos.

Sobre o currículo, P1 vê avanços no atual no tocante à sua flexibilidade, uma vez que as disciplinas não estão condicionadas a pré-requisitos.

Utilizaremos o mesmo procedimento realizado com os enunciados dos professores da Universidade do Minho, qual seja, o de retirada das assertivas acerca do que é ser professor de Português.

De P1, depreendemos as seguintes assertivas – ser professor de Português é:

1) Desenvolver as habilidades de leitura e de compreensão

“No ensino fundamental é que é tudo muito junto. Então, eu compreendo, assim, que o ensino de Língua Portuguesa, ele tem que estar voltado para questões de habilidades de escrita e de leitura e compreensão”.

Para P1, o texto literário, nesse ínterim, deve ser o mais trabalhado, uma vez que tem grande poder de síntese e ajuda na capacidade de expressão e compreensão do mundo. Além disso, acredita que com outros textos, como crônicas e textos do cotidiano, os alunos já têm contato no dia a dia, e, assim, o texto literário traria maior contribuição no aperfeiçoamento da língua. Notemos que essa visão coaduna com a do professor da mesma área de atuação da UMinho por nós entrevistado. P1 diz, ainda, que o texto literário pode contribuir para a produção/compreensão de textos mais complexos. O entrevistado não discute, porém, como o texto literário tem sido trabalhado nas aulas de Português.

Temos, aqui, a constante problemática do lugar atribuído à literatura na sala de aula – geralmente tem sido dada enorme atenção ou, ao contrário, pouca. A questão principal que, às vezes, é deixada de lado nas discussões é o objetivo principal de se ensinar Português, o qual, obviamente, só pode ser pensado em função do contexto e dos alunos. A partir disso,

podemos pensar nos textos ou, para melhor dizer, nos gêneros textuais a serem levados para a sala de aula. O texto literário cumpre uma função importante para se pensar a capacidade de compreensão e, *a posteriori*, outras formas de expressão através da linguagem. Porém, o modo como esse texto tem sido utilizado em sala de aula, de um modo geral, não tem cumprido essa função.

2) Ter assimilado um patrimônio cultural e linguístico

“O professor de Português, pra mim, ele deve ter assimilado um patrimônio cultural, linguístico. Então, é uma pessoa que deva ser capaz de opinar sobre questões de linguística, sobre questões de cultura, sobre questões de literatura”.

Segundo P2, um professor de Português tem de ter adquirido saberes referentes ao que chama de patrimônio cultural e linguístico para que possa discutir e tratar em sala de aula de questões sobre a gramática, a diacronia etc. Reforça que precisa conhecer o tradicional, ainda que seja para se colocar contra ele, uma vez que necessita saber se posicionar. Podemos trazer para esse ponto uma reflexão sobre as questões referentes ao ensino de Português com ênfase na gramática normativa ou em questões estruturais. Há aspectos da estrutura da língua que devem ser conhecidos pelos alunos (futuros professores), mas, por outro lado, não precisam ser levados para as salas de aula do ensino básico.

3) Saber escrever e ler bem

“É necessário que o professor de português saiba escrever bem, é necessário que ele tenha habilidade da compreensão também, da leitura, porque ele é um profissional”.

Para P1, o perfil do aluno que procura o curso de Letras dificulta esse saber, pois muitos entram no curso sem verdadeiro interesse, não gostariam de ser professores. Ademais, alguns não conseguem entrar na universidade com as habilidades de leitura e de escrita desenvolvidas. Porém, entende que são múltiplas as razões para tal realidade, dentre elas as que têm origem macroestrutural e que, portanto, estão de certo modo longe do alcance da escola.

P2 leciona na UFRN desde 1979, não tendo atuado nos níveis fundamental e médio. Possui mestrado em Filologia e Língua Portuguesa e especialização em Linguística Textual e Língua Portuguesa. Tem trabalhado, principalmente, com a disciplina de Leitura e Produção de Textos.

Bom, então, a importância que eu vejo na minha atividade acadêmica com a minha prática, pra mim, foi muito grande. A relação muito grande com o que eu estudei durante esses anos, pontualmente, nesses cursos, aliás, os cursos de especialização para mim foram excelentes, nesse sentido em que de certa forma você se atualiza diante as teorias que estão sendo desenvolvidas, do momento, das teorias linguísticas, e claro que isso traz/tem uma importância muito grande, tem uma influência muito grande no seu trabalho.

Um dos pontos que destacamos na entrevista com a professora é quando relata que as dificuldades no ensino de Língua Portuguesa relacionam-se à dificuldade de transposição didática. O aluno precisa, segundo coloca, de “outras habilidades”, uma delas é a de se adaptar ao contexto de atuação, pois esse processo não é mera transferência dos conhecimentos adquiridos na graduação:

Eu acho que as teorias estão aí. De certa forma auxiliam o professor pra definir melhor... e eu acho também que esse professor vai ter que se adaptar, de uma certa forma, pensar num projeto na própria escola em que trabalha. Não ter, vamos dizer assim, postura isolada. Eu acho que isso não vai levar muito... Não vai levar a lugar nenhum, mas tem que pensar num projeto pra escola, o envolvimento dos professores. Você tem que pensar determinadas teorias ou concepções teóricas que eu relaciono elas com relação à sua prática. Ela precisa ter um projeto pedagógico, vamos dizer assim, para a Língua Portuguesa, pensando isso em termos de escola... pensando na extensão da escola.

Porém, não foi mencionada a maneira como a formação inicial pode contribuir para que os futuros professores possam ter os saberes necessários para realizarem esse processo de transposição. Aqui, precisariam mobilizar saberes curriculares, pedagógicos e disciplinares. (TARDIF, 2005). No entanto, parece-nos que a formação inicial não consegue depreender e especificar esses saberes.

Outro aspecto que consideramos significativo na fala da professora refere-se às alterações ocorridas no currículo, pois, como já mencionamos, o currículo atual foi implantado em 2006, embora continue sofrendo alterações. Segundo P2, as alterações positivas foram mais ligadas à dispensa de alguns pré-requisitos e à possibilidade de o aluno compor o seu currículo. No entanto, no geral, as modificações foram mais estruturais do que nos seus pressupostos:

Eu não percebo, por exemplo, essa mudança na questão de perfil de profissional, essa mudança em termos de fundamentos e pressupostos teóricos. Eu vejo mais essas mudanças estruturais... umas mudanças estruturais que, às vezes, nem afetam muito essa formação. Não há essa preocupação, eu acho, de um perfil... me parece que não.

Ao falar do processo de reforma do currículo, a entrevistada apresenta uma problemática referente à luta por se manter certas disciplinas apenas pensando em garantir um lugar ali, sem se preocupar com a contribuição para a formação do aluno. Cada professor busca garantir suas disciplinas no currículo:

Me parece que há uma preocupação em... é como se cada um quisesse garantir a sua presença no currículo e lutam com unhas e dentes por esse espaço. Então eu não sei até que ponto isso é importante que o aluno tenha, não sei quantas disciplinas obrigatórias naquele núcleo específico, daquela área específica, daquele conhecimento específico e você não deixa para o aluno aquele currículo mais flexível. Me parece que a gente pensa uma coisa e na prática está fazendo outra como professor. Cada área está o tempo inteiro querendo incluir mais disciplinas obrigatórias. Cada vez mais você tem... os professores acham que aquilo é indispensável, aquele conhecimento é indispensável. E assim o aluno vai ficando com um currículo muito... com pouca margem, por exemplo, para disciplinas complementares, com o núcleo muito extenso com disciplinas obrigatórias.

Entende, portanto, que há falta de interação entre as áreas, apesar de o discurso corrente na universidade ser o interacionismo. Percebe a existência de pequenos “guetos” dentro da própria área de Língua Portuguesa. Desse modo, perde-se de vista a finalidade do curso, o perfil do profissional que se quer formar e outros fatores essenciais para a formação inicial. No fragmento acima, P2 traz à tona a questão da flexibilidade do currículo, conforme sugerem as Diretrizes Curriculares, que, na medida em que os professores acreditam que há um conjunto grande de disciplinas que são indispensáveis, acaba por ficar prejudicada, por não se efetivar de fato.

Outro aspecto relevante levantado pela professora diz respeito ao Estágio Supervisionado. Segundo P2, o fato de esse componente curricular ser do Departamento de Educação gera pouca interação entre a disciplina e a filosofia do curso, o que pode causar conflito entre aquilo que se estuda ao longo do curso e a abordagem trabalhada no estágio:

Porque fica realmente um pouco... Porque o que garante a você... Porque você tem, por exemplo, uma linha teoricamente no curso dos professores de Letras que te garante, por exemplo, a você, que este professor de outro departamento que de certa forma segue/vai seguir as mesmas linhas definidas ou estabelecidas pelo departamento de Letras. É um pouco difícil se você...

Aliás, essa disciplina foi – e de certa forma ainda é – a principal responsável pela prática nos cursos de licenciatura. Embora o currículo mais recente do curso de Letras busque

diluir a prática nas disciplinas, ainda persiste a visão de que é aqui apenas que a prática é oferecida, tanto é que, talvez de modo condicionado, P2 trouxe à tona a questão do estágio quando questionamos sobre a relação teoria e prática:

A questão de teoria e prática, por exemplo, eu vejo aí tem um grande entrave nosso no currículo de Letras, que eu acho é que as disciplinas de estágio, vamos dizer assim, estão sobre a responsabilidade dos professores de educação. Eu acho que esse é um grande problema.

Para P2, ser professor de Português é:

1) Promover a ampliação da competência comunicativa

“[...] seria promover a ampliação da competência comunicativa desses alunos. Me parece que esse é o objetivo maior. Porque você vai ampliar, você estende, no caso, essa competência que ele já tem”.

Segundo P2, a competência comunicativa é a capacidade de um indivíduo de conscientemente “controlar” (conforme coloca) a linguagem em função da situação de comunicação, ou seja, ser capaz de se comunicar de acordo com as circunstâncias. Acredita que as aulas de Português não têm dado conta desse objetivo, pois os alunos que chegam à universidade parecem desconhecer a própria estrutura frasal.

2) Saber ler e escrever bem

“Bom, eu acho que em primeiro lugar um professor que saiba ler e escrever bem. Eu acho isso importante. São duas, vamos dizer assim, competências... a escritura e a leitura... não estou falando aqui de nenhum literato, nenhum escritor, mas na escritura proficiente, no caso”.

Novamente, saber ler e escrever bem são colocados como saberes necessários ao professor de Português. Ao final deste capítulo, falaremos um pouco sobre esse fato.

3) Saber descrever as estruturas da língua

“A segunda coisa é ele ter o mínimo de conhecimento, para que ele consiga descrever as estruturas linguísticas em todos os sentidos, nos níveis da língua, claro... tem que ter esse conhecimento”.

P2 aponta o saber descrever as estruturas da língua que, em princípio, está garantido, uma vez que a universidade oferece diversas disciplinas que visam à descrição. Porém, devemos ressaltar que esse saber é relevante para que o professor compreenda melhor os textos de seus alunos e possam melhor orientá-los de modo que busquem ser produtores de

textos mais eficientes, e não para reproduzirem em sala de aula essa descrição, ou melhor, a descrição pela descrição.

4) Conhecer algumas teorias linguísticas

“Ele precisa, por exemplo, também, conhecer um pouco de, uma certa forma, o conhecimento da área da Sociolinguística [...]. Ele precisa conhecer também, por exemplo, alguns fundamentos da Psicolinguística [...] e também até conseguir entender, por exemplo, a questão de Fonologia [...]”.

Segundo P2, o professor precisa ter conhecimento de certas teorias linguísticas para que possa compreender fenômenos relacionados à linguagem e, desse modo, melhor proceder no processo de ensino-aprendizagem. A Sociolinguística daria os subsídios para compreender os fenômenos relacionados à variação linguística, a Psicolinguística evidenciaria fundamentos sobre a aquisição da linguagem e a Fonologia forneceria os fundamentos para entender por que os alunos trocam alguns sons da língua e algumas letras no processo inicial de aquisição da língua escrita.

P3 é professor da UFRN na área de Linguística desde 1993. Tem mestrado e doutorado em Linguística e segue a linha teórica da Linguística Cognitiva. P3 nunca deu aulas nos níveis fundamental e básico.

Ultimamente, a gente tá acompanhando uma linha teórica, que de uma forma bem geral é conhecida como linguística cognitiva. Embora hoje essa abordagem não tenha ainda um contorno muito determinado, como o gerativismo, o estruturalismo, o próprio funcionalismo, sociolinguística, porque nós temos, na verdade, pesquisas trabalhando a partir desse referencial teórico, mas o fato é que, apesar das diferenças, existem vários pontos em comum.

Uma discussão levantada por P3, que aqui destacamos, diz respeito ao que chamamos de “efeitos da democratização”. Segundo P3, como forma de compreender as debilidades do ensino básico, a universidade tem sido permissiva, no sentido de facilitar o percurso formativo para o aluno, de modo que ele consiga concluir o curso. P3, embora entenda toda a problemática que circunda a formação advinda do ensino básico e seja favorável à democratização, acredita que cabe à universidade instigá-los e “desequilibrá-los” provisoriamente para levar ao aprendizado:

De forma alguma, e isso seria muito estranho se eu me posicionasse aqui contrário a essa democratização, só que me parece que a gente precisa ter um certo cuidado, porque se não em vez da gente tentar resolver, ou pelo menos minimizar, questões que há algum tempo já fazem parte de um ensino

médio, de um ensino fundamental, a gente vai reproduzir esses mesmos problemas, a gente vai perpetuar esses problemas na universidade.

Continua:

E, assim, a reação desses alunos quando você é levado a tratar questões mais teóricas, questões que necessariamente exigem que o aluno faça relações, há uma resposta muito negativa de boa parte desses alunos e é sempre assim: “eu prefiro disciplina tal, eu prefiro área tal porque não tem tanta coisa assim pra gente pensar”. A gente escuta isso e isso me parece bastante preocupante. A universidade está dando alternativas aos alunos de um caminho onde não se precisa pensar.

Aqui, é mencionada a problemática do ensino universitário. No tocante ao processo de democratização iniciado na década de 1970 e dado continuidade nas décadas seguintes, temos, especialmente nos cursos da área de Ciências Humanas e das licenciaturas em geral, alunos provenientes das camadas mais baixas, economicamente falando. Sendo assim, são alunos vindos das escolas públicas e cujos contextos de letramento são distintos daqueles exigidos nos contextos educacionais formais, daí a dificuldade na produção leitora e escrita. Além disso, são alunos que precisam trabalhar e, por isso, têm pouco tempo de estudar o material proposto pelo professor.

P3 destaca, ainda, a questão da exigência da dimensão prática, por meio das 200h que podem complementar a carga horária do curso através de atividades outras que não só as de ensino, como pesquisa e extensão, para o currículo novo. Segundo o entrevistado, tem ocorrido uma questão mais quantitativa, na medida em que os alunos buscam esse complemento por meio de cursos e de outras atividades que não vão lhes ser significativos para o exercício da docência:

Devem ter 200 horas de dimensão prática. Então o aluno de Letras pode fazer, enfim, um seminário sobre a importância do carnaval... Pronto! Digamos que um curso de Antropologia abra um seminário sobre a importância do carnaval na cultura brasileira. Excelente curso! Excelente curso. Mas o que eu vejo muitas é “eu vou fazer para poder completar a carga horária das práticas”. Pra mim é muito complicado. É muito complicado.

Assim, uma mudança ocorrida no sentido de flexibilizar a estrutura do currículo, permitindo ao aluno que vá construindo sua própria formação, acaba por não se efetivar. A nosso ver, essas atividades deveriam se relacionar a áreas de interesse do curso e ser

relevantes para as atividades futuras em sala de aula. P3 questiona a noção de prática e ressalta que ela deve se fundamentar em uma teoria, não podendo ser a prática pela prática.

Quando perguntado sobre a diferença entre o currículo antigo e o atual, o professor diz que a diminuição na quantidade de disciplinas obrigatórias, em princípio, representa um avanço deste sobre aquele. Porém, salienta que, infelizmente, a escolha das optativas se dá por conveniência de disponibilidade de horário e não por acreditar na relevância de uma optativa ou mesmo por identificação.

Então, vai ser oferecida alguma optativa nos dois últimos horários de segunda e quarta? Se tiver, eu estou lá! Isso pode ser de Literatura, de Linguística, de Língua Portuguesa, pode ser Latim, pode ser Grego. Se eu preciso cumprir essa carga horária de optativas, então, o que acaba prevalecendo é a disponibilidade de horários. Então, aquilo que motivou a oportunidade para que o aluno possa encaminhar e terminar de organizar a sua própria formação acaba sendo totalmente comprometido.

P3 destaca a rigidez do currículo antigo no sentido de pensar a formação em etapas, em níveis. Assim sendo, o aluno só poderia cursar uma disciplina de Semântica depois de ter passado pela Fonética, Morfologia e Sintaxe, o que segundo P3 não se sustenta mais, pois não pode se pensar na língua por partes.

Mas, enfim, não sei se isso ainda continua, mas antes havia uma rigidez muito grande, por exemplo, com relação à Morfologia e à Sintaxe com o entendimento, que hoje é bastante questionado, da necessidade de primeiro o aluno discutir questões relacionadas à Morfologia pra só depois ter condições de discutir questões relacionadas à Sintaxe, que é uma coisa que não se sustenta mais hoje. Você tá trabalhando com questões da língua. Você não pode pensar a gramática toda fragmentada, por partes.

É interessante observar que tal ponto de vista expresso por P3 se opõe ao que diz P4, nosso último entrevistado. Ele será apresentado a seguir, após mostrarmos a divergência de pensamento aqui mencionada. P4 vê como falha essa organização no currículo novo de as disciplinas não seguirem uma sequência hierarquizada:

Eu acho que deveria haver uma melhor distribuição dessas disciplinas. E um ordenamento, uma sequência lógica e hierarquizada, porque a gente, por exemplo, aluno vem cursar Fonologia, às vezes, já tem cursado Morfologia. Tem aluno que já está no final do curso querendo fazer Fonologia. Então, se você tem os níveis de funcionamento da língua, você deveria ter também de prezar por esse ordenamento das disciplinas, que iam dar sustentação, aprofundamento, encadeamento aos conteúdos.

De P3, retiramos as seguintes assertivas:

1) Desenvolver as competências linguística, semântica e pragmática do aluno

“É desenvolver a competência linguística, semântica, pragmática desse aluno”.

P3 esclarece o que entende por desenvolver essas competências. O aluno deve desenvolver habilidades comunicativas, de modo a articular o conhecimento linguístico ao discursivo. Desse modo, o aluno se coloca como sujeito social via uso adequado da linguagem.

2) Levar o aluno à compreensão de que não há ruptura entre o que se ensina e a vida

“E, claro, que tenha a sensibilidade de a partir desse conhecimento utilizar ferramentas necessárias em sala de aula para levar os alunos à compreensão de que aquela situação específica de ensino não representa uma ruptura dolorosa com relação a um conhecimento que esse aluno já traz”.

Aqui, P3 sinaliza para o problema de em aulas de Português serem trabalhadas atividades com a língua que se distanciam muito dos usos e das práticas discursivas reais, com as quais o aluno tem contato. Além disso, esse entrevistado ressalta que, nessa perspectiva, podemos pensar na relação teoria-prática. O futuro professor precisa ter um acervo cultural que o “sensibilize” a utilizar os meios necessários para que realize atividades com seus alunos que não representem um abismo entre o Português – o que se ensina – e o português – o que se usa nas práticas sociais dos indivíduos. Precisa, ainda, levar o aluno a compreensão de que o ensino de língua não precisa estar distante de suas práticas cotidianas.

3) Entender que a língua não é uma estrutura autônoma

“O ideal é que o professor compreenda cada vez mais que não se trata de uma estrutura autônoma. A língua não é uma estrutura autônoma”.

Para P3, o trabalho com a linguagem passa pela compreensão de que essa ferramenta está vinculada às práticas sociais e, portanto, às experiências dos alunos. Como ilustração, P3 traz a situação em que os alunos têm de escrever “redações” sobre determinado tema, sem que se leve em consideração o que o tema suscita nesse aluno e sem tomar como base suas estruturas sociocognitivas.

P4 é professor da UFRN desde 1993, tem mestrado e doutorado na área de Linguística Funcional e trabalha com as disciplinas ditas como pertencentes ao núcleo duro: Morfologia e

Sintaxe. Leciona, ainda, Semântica e Estilística. Porém, antes de ser professor universitário, trabalhou durante quase dez anos nos níveis fundamental e médio.

P4 destaca que no currículo antigo algumas disciplinas acabavam por repetir conteúdos, ou seja, disciplinas distintas possuíam conteúdos idênticos. No currículo novo, esse problema foi detectado e tem se buscado corrigi-lo.

Bom, a partir do que eu sei, posso dizer até o seguinte: é que no currículo antigo havia uma sobreposição de disciplinas, de conteúdos que dava para você repetir em disciplinas diferentes conteúdos idênticos e isso não beneficiava o aluno e também faziam que os professores tivessem ministrando conteúdos idênticos. Talvez fosse uma perda de tempo. É um problema que, com certeza, estava presente.

P4 afirma que muitos alunos de suas turmas são profissionais de áreas diversas – soldados, vendedores etc. –, os quais, por vezes, não pretendem ser professores. Segundo ele, esse perfil por demais heterogêneo é um complicador. Acredita que o curso precisa se reestruturar, de modo a deixar claro que está formando professores.

Você tem bancários, policiais, tem gente que trabalha no comércio. Quando você se dá conta, tem apenas 3 ou 4 professores numa turma ou então estudantes que ainda estão se decidindo o que vão ser. Essa clareza logo de início definiria o perfil do aluno que vai entrar no curso de Letras. Talvez ficasse mais fácil o trabalho... delineado o trabalho do professor.

Essa heterogeneidade no perfil dos alunos da graduação é algo constitutivo de outros cursos, não apenas de Letras. A questão que parecer ser complicadora diz respeito ao fato de muitos alunos verem o curso como meio para adquirir diploma universitário, sem pretensão de serem professores.

P4 traz à tona uma discussão sobre os PCN. Segundo o entrevistado, embora esse documento possua boas intenções, o distanciamento existente entre aqueles que elaboraram (pesquisadores e especialistas) e aqueles que vão transpor esse conteúdo para as salas de aula (professores) é um fator problemático. Por isso, muita coisa se perdeu.

Você tem experiências excelentes, mas são experiências isoladas. Você não vê isso daí... Mas, se olhar desde os PCN pra cá, o Governo já lançou tanta campanha, tanto projeto, que os PCN ficaram lá tipo um projeto, um livro na estante.

Além disso, diz que, na formação inicial, poucos são os professores que discutem o conteúdo desse documento e poucos trabalhos são realizados com base nos PCN.

Eu acho que não há assim trabalhos sistemáticos não, infelizmente, porque poderia ser assim uma maneira de, não de resgatar, mas de dar consolidação à intenção do Governo de fazer essa reformulação do ensino, não só na área de Letras e Língua Portuguesa, mas na História, na Geografia, por exemplo.

Para P4, ser professor de Português é:

- 1) Trabalhar com as questões semânticas, dos usos diversos no ensino fundamental

“Então, partir de um princípio em que se deva colocar, primeiramente, o estudo das questões semânticas, das questões de uso dos diversos ambientes sociais”.

Segundo P4, no nível fundamental, o ensino de Português deve ser mais lúdico, em atividades ligadas à linguagem tal como é utilizada no dia a dia, sem ênfase nas questões prescritivas e metalinguísticas.

- 2) Levar o aluno ao domínio da linguagem em situações de uso mais complexas no ensino médio

“No ensino médio, eu acho que deve se incrementar mais isso aí. Buscar o aperfeiçoamento, o domínio da linguagem em estruturas mais complexas nos discursos, com gêneros textuais”.

Para P4, no ensino médio, os alunos irão avançar no tocante às possibilidades de uso da linguagem, através de atividades com gêneros textuais que apresentem estruturas mais complexas. Além disso, ele acredita que instrumentalizar o aluno nesse sentido é promover a emancipação via uso da linguagem.

- 3) Ter formação humanística

“[...] e que tivesse também uma formação humanística, vamos dizer assim, do ponto de vista da valorização dos aspectos da pessoa humana, da Psicologia”.

O entrevistado entende formação humanística como sendo a capacidade de interagir com os alunos, principalmente em situações problemáticas em sala de aula ligadas aos relacionamentos humanos. Além disso, tem a compreensão de que o aluno é um ser complexo, que tem sentimentos/emoções que influenciam na aprendizagem. Entende, ainda, que o professor de Português precisa ter uma boa formação acadêmica, um bom volume de leituras, sem restrições.

Para finalizar este capítulo, realizaremos uma breve comparação entre os dois contextos analisados. Em que medida as discussões que emergiram dos enunciados dos professores da Universidade do Minho e dos da UFRN se aproximam e se afastam?

É interessante observar o quanto esses professores levantam questionamentos que são semelhantes, mesmo fazendo parte de contextos tão distintos. Foi recorrente no discurso dos professores das duas universidades o apontamento para o fato de que os alunos atualmente têm uma formação básica com lacunas, especialmente no tocante à leitura e à escrita, o que dificulta o trabalho dos formadores na graduação. Os professores reconhecem que a universidade tem procurado contribuir com o processo de democratização ao tentar facilitar a aprendizagem desses alunos, mas acreditam que precisa continuar se colocando como instituição produtora de saber, de conhecimento. Os professores entrevistados, em sua maioria, entendem que o professor de Português precisa saber ler e escrever bem, porém a realidade que se lhes apresenta na formação inicial é contrária a esse perfil.

No Brasil, em especial, uma realidade bem própria dos cursos de licenciatura, embora também se apresente em outros, é que os alunos que buscam por esses cursos são aqueles advindos das camadas mais carentes economicamente e, por isso, tiveram menos contato com livros e com práticas de letramento mais próximas dos contextos formais.

Alguns formadores, especialmente aqueles que trabalham com Literatura, destacam a necessidade de os professores de Português precisarem ter uma formação humanística, que tenham conhecimento e contato com as diversas linguagens artística. Da mesma forma com o que ocorre com a necessidade de serem leitores e escritores proficientes, essa formação humanística está cada vez menos presente no perfil dos alunos de Letras, futuros professores.

Os professores dos dois contextos acreditam que o objetivo primeiro do ensino de Português no nível fundamental e médio é levar os alunos a se tornarem leitores e produtores de textos proficientes, ou seja, que se tornem capazes de compreender e produzir textos pertencentes a gêneros textuais variados. Porém, quando fazem reflexões sobre o currículo, geralmente destacam a necessidade de se dar maior importância a uma ou outra disciplina, sem, no entanto, fazerem relação com esse objetivo, isto é, não parecem refletir conscientemente sobre como essa disciplina vai contribuir para a formação de professores capazes de atingir esse objetivo em suas aulas. Ao mesmo tempo, em algumas entrevistas, os professores formadores criticam que na organização e reestruturação curricular há disputa pela manutenção ou valorização de suas áreas de atuação.

Outro aspecto semelhante diz respeito ao fato de alguns professores formadores entrevistados não terem tido qualquer experiência no ensino básico, pois advêm de uma

formação para pesquisadores, o que não quer dizer que não possam levar os seus alunos a pensarem e refletirem sobre a sala de aula. Um aspecto que nos causa estranhamento no discurso desses entrevistados, porém, é, quando fizemos questionamentos sobre esse nível de ensino, responderem que não sabem muito bem falar sobre, uma vez que nunca lecionaram nesse nível ou que o fizeram há bastante tempo. Esse distanciamento parece dificultar uma maior integração entre teoria e prática no processo formativo. Sobre a relação teoria-prática, é interessante notar que ela não se coloca como problemática no discurso dos entrevistados, que, em sua maioria, entendem que nas suas disciplinas a dimensão prática tem sido satisfatoriamente atendida. Eles levam, ainda, o seu olhar para a disciplina de Estágio Supervisionado, apontando as falhas ocorridas.

Por fim, devemos ressaltar, que esses formadores reconhecem os problemas que cercam o ensino de Português e a formação de professores dessa área. Entendem as dificuldades por que passa o ensino universitário. Além disso, buscam, cada um a seu modo, fazer e/ou sugerir modificações para promoverem melhorias.

6 SER PROFESSOR DE PORTUGUÊS: O DISCURSO DE ALUNOS DA FORMAÇÃO INICIAL DA UMINHO E DA UFRN

Nesta seção, direcionamos o nosso olhar para os discursos dos alunos em processo formativo nas duas instituições estudadas. Conforme entendemos, nosso trabalho investigativo não poderia se realizar sem buscar compreender como os alunos pensam, refletem e discutem sobre a sua formação, e como compreendem a sua profissão. Esse outro lado da moeda, “a formação inicial do professor de Português”, que é, de fato, para onde, de um modo geral, todos os discursos desembocam, vai receber e ressignificar essas vozes através de sua tela. Assim sendo, o que vamos ouvir desses alunos não é simples simulacro do que leram, ouviram, discutiram, mas sim, muito mais, uma modificação disso, uma vez que irão atribuir sentidos a esses discursos, que, por vezes, podem ser até conflitantes. Por isso, não poderíamos buscar uma compreensão do ser professor de Português sem passar pelos alunos em formação.

Nosso objetivo, inicialmente, era realizarmos com os alunos em formação dois tipos de entrevista: uma individual e outra coletiva. Diante da dificuldade de agendar horário com eles, só foi possível realizarmos a entrevista coletiva. Em função dessa realidade, decidimos, então, substituir o momento individual por questionário, o qual foi entregue no dia da entrevista coletiva. Esse questionário objetivava, digamos assim, traçar um perfil dos alunos para que, no momento da análise dos seus enunciados, pudéssemos perceber o lugar de onde falam e ver o centro valorativo deles. Tratava-se de um questionário bastante simples, não se buscava através dele fazer muitas ponderações, pois acreditávamos que seria a entrevista que iria nos oferecer mais dados para nossa análise. Porém, não “funcionou” como prevíamos, já que nem todos os entrevistados entregaram. Em Portugal, duas alunas retornaram o questionário respondido e, no Brasil, somente três alunos. Assim, para tentar preencher tal lacuna, conversamos informalmente com os professores responsáveis pelo grupo no horário em que fizemos a entrevista a fim de sabermos se algum deles já atua como professor, se participa de grupos de pesquisa e de congressos ou de outros eventos voltados para sua formação.

A opção pela entrevista coletiva se deu em virtude da dificuldade de conseguir agendar horário com os alunos individualmente; por se mostrarem mais à vontade de fornecer entrevista em conjunto com seus pares; por se configurar um momento de construção coletiva do discurso; e por permitir o diálogo entre os participantes, que iam aproveitando a fala do outro para construir a sua própria. Assumimos um posicionamento semelhante ao de

Kramer (2007, p. 66), para quem as entrevistas coletivas têm como objetivos: “[...] identificar pontos de vista dos entrevistados; reconhecer aspectos polêmicos (a respeito de que não há concordância); provocar o debate entre os participantes, estimular as pessoas a tomarem consciência de sua situação e condição e a pensarem criticamente sobre elas”.

Tal como fizemos para a elaboração do roteiro de entrevista para os professores, o roteiro para os alunos ancorava-se na compreensão de que ser professor de uma determinada área (nesse caso, de Língua Portuguesa) se constrói nos seguintes domínios: pelos objetivos e conteúdo ensinado – ser professor implica conhecer (em sua formação) o conteúdo e os objetivos do ensino da língua; pelo perfil – ser professor deve atender a alguns requisitos que comporiam seu perfil profissional; e pelo contexto formativo – ser professor significa conhecer o currículo e o processo formativo (conforme justificamos no capítulo anterior). Todos esses domínios envolvem saberes docentes, os quais esperávamos que emergissem.

6.1 O QUE DIZEM AS ALUNAS DA UMINHO

Conforme dissemos na introdução, no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, em Braga/Portugal, já se vive o processo de formação de professores com base no Modelo de Bolonha. Como queríamos investigar a licenciatura já com uma configuração baseada nos princípios desse tratado, restou-nos apenas um grupo de quatro alunas, que estão em nível de mestrado licenciando-se como professoras de Português e Línguas Clássicas. Havia outros grupos, mas estavam voltados para a formação de professores de Língua Estrangeira.

Segundo conversa informal no contexto da Universidade do Minho, há certa homogeneidade, pois nenhuma das alunas entrevistadas tem experiência de ensino, participa de grupos de pesquisa, nem apresentou trabalho ou fez curso ligado à sua formação. Na verdade, o pretendido, inicialmente, como dissemos, era realizar entrevistas individuais para que as alunas pudessem falar um pouco de si e do seu percurso formativo para, depois, seguir a entrevista coletiva. Porém, elas não aceitaram e decidiram apenas participar de entrevista coletivamente. O contato com o grupo se iniciou em março, e a entrevista foi realizada em 28 de abril de 2009. Houve certa dificuldade em agendarmos um horário, já que esse grupo só ia à universidade duas vezes por semana, estando bastante atarefado nesses dias.

Abaixo, colocamos o roteiro utilizado para a entrevista coletiva, semiestruturada. Tendo em vista os posicionamentos das alunas durante a entrevista, algumas questões foram suprimidas, outras acrescentadas, para buscarmos discussão e/ou esclarecimentos.

QUADRO 7
Roteiro de entrevista para alunos da Universidade do Minho

Objetivo	Objeto	Pergunta
Saber o que pensam os alunos da formação inicial sobre quais devem ser os objetivos do ensino de Português.	Objetivos do ensino de Português.	1. Qual(is) deve(m) ser o(s) objetivo(s) do ensino de Português para o terceiro ciclo e para o secundário?
Confrontar os objetivos pretendidos teoricamente com os efetivados em sala de aula.	Relação entre os objetivos pretendidos e aqueles realmente efetivados em sala de aula.	2. Esses objetivos coincidem com aqueles adotados nas salas de aula do terceiro ciclo e do secundário? Justifiquem.
Saber o que pensam os alunos da formação inicial sobre quais devem ser os conteúdos das aulas de Português.	Conteúdo do ensino de Português.	3. O que se deve ensinar em aulas de Português no terceiro ciclo e no secundário?
Obter a opinião dos alunos acerca do que pensam ser o perfil desejável do professor de Português.	Perfil do professor de Português.	4. Em sua opinião, qual deve ser o perfil do professor de Português hoje? Ou, ao final da graduação, que competências e saberes deve ter o formando para atuar como professor de Português?
Saber a opinião dos alunos a respeito da formação inicial na UMinho.	Relação entre objetivos, conteúdos e currículo.	5. O currículo da UMinho (a sua formação inicial) prepara para que o professor possa dar conta desses objetivos e conteúdos?
Saber dos alunos se eles têm clareza a respeito do perfil do professor que a universidade quer formar.	Clareza do perfil.	6. Açam que o perfil de formação que se pretende conseguir com o curso está suficientemente claro para vocês? Justifiquem.

Saber dos alunos qual é o perfil que entendem que o currículo da universidade quer formar.	Perfil percebido pelas alunas.	7. Qual é o perfil percebido? Ou seja, que perfil de professor de Português a UMinho quer formar ou obter?
Ver relação entre teoria e prática.	Relação entre conteúdos e prática de sala de aula.	8. De que maneira os conteúdos trabalhados na formação se relacionam com a realidade das salas de aula do terceiro ciclo e do secundário? Há preocupação no processo formativo em relacionar “conteúdos” com seu exercício futuramente em sala de aula? Justifique.
Ver, ainda, articulação entre teoria e prática.	Relação entre as componentes do curso.	9. Como avalia as componentes do curso e sua articulação (componentes científicas, pedagógicas e práticas)? O que modificaria?
Perceber como os alunos se veem como professor na contemporaneidade.	Compreensão do que é ser professor por parte dos alunos.	10. Como você se vê enquanto professor de Português face a resultados negativos dos estudantes portugueses em algumas avaliações, nomeadamente o PISA?

No início, houve uma certa demora para que se sentissem mais confiantes com essa situação interativa, de tal modo que apenas duas entrevistadas falavam mais, porém, ao longo da entrevista, as outras duas foram se sentindo mais à vontade e, por fim, as respostas eram “construídas” coletivamente, as falas iam se constituindo em função das falas de outrem.

O que destacaremos agora são alguns pontos que consideramos relevantes, os quais emergiram da entrevista. Tratam-se de discussões que cercam o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e a formação inicial de professores de Português.

1 Aspectos ligados ao ensino de gramática

As entrevistadas, por vezes, trazem à tona a discussão referente ao ensino de gramática tradicional, conforme observamos nos trechos abaixo:

- a) Aluna 2: “Porque até o terceiro ciclo nós damos gramática, verbos, construção sintática, enquanto que no secundário já a gramática é um bocado posta de lado, vamos mais para a literatura”.
- b) Aluna 1: “Com relação à gramática, eu pouco me interessa que um aluno saiba que ‘amava’ é o pretérito imperfeito [...]. O importante é ele saber identificar o que é que significa: ‘eu amava’, ‘eu amei’ e ‘eu amarei’”.
- c) Aluna 1: “Podemos fazer sopa de letrinhas, por exemplo, para os miúdos pequeninos, com os tempos verbais”.

Embora em Portugal, igualmente ao Brasil, haja questionamentos sobre a ênfase dada aos aspectos gramaticais em aulas de Português, é bastante recorrente no discurso das alunas o assunto gramática. Vemos, então, o paradoxo entre a manutenção de uma tradição (da correção linguística por meio do ensino de gramática) *versus* uma visão mais funcional (voltada para a formação de alunos leitores e escritores). A formação inicial não consegue dar conta de resolver essa confusão, parece manter a dúvida dos alunos entre ensinar ou não gramática. É interessante destacar que, no item “b”, a aluna diz que classificar um verbo não lhe é interessante, já em “c”, a mesma aluna sugere que se poderia fazer sopa de letrinhas para os alunos mais novos. Ao que nos parece, há aqui uma contradição, a qual também é bastante recorrente nos discursos de alunos e professores brasileiros. Os estudos e os documentos apontam para a necessidade de se afastar de um ensino com ênfase na gramática, no entanto o fazer e o pensar sobre o fazer, de um modo geral, giram em torno desse ensino. Para Geraldi (2006a), as exigências gramaticais têm função de silenciar, manter a correção e a ordem na língua. Nesse sentido, embora o autor fale que vivemos em uma época de retorno a essas exigências, acreditamos que elas nunca saíram da ordem do dia.

2 Questões sobre a concepção de leitura

As alunas também levantam a discussão sobre o ensino de leitura. De um modo geral, compartilham do ponto de vista de que prevalece nas aulas de Português uma concepção de

leitura autoritária, que não dá oportunidade ao aluno para se expressar, priorizando questões de compreensão com respostas pontuais, não contribuindo, portanto, para o progresso dos alunos.

- a) Aluna 4: “Havia poemas e nós não tínhamos a liberdade de interpretar um poema, por exemplo, como nós queríamos. Era sempre segundo os parâmetros que estavam no livro, era a interpretação da professora e não a nossa e, no entanto, eu não fiz o ciclo e secundário há tanto tempo, e ainda hoje muitas vezes é assim. E eu acho que isso daí tem que ser contornado, porque uma interpretação não é igual para todos, as palavras não significam o mesmo para todos”.
- b) Aluna 2: “Eles têm que ter mais criatividade. É o tal clichê: mil leituras, mil interpretações. Se eles argumentarem, e estes se sustentam o que têm a dizer, é claro que é aceitável”.
- c) Aluna 2: “Era aquilo e não há outra interpretação, quando que na realidade não é assim. Eu acho que se for bem fundamentado, o texto e o poema, é claro se o aluno estiver a falar alhos e bogalhos não tem nada a ver”.

Em suas falas, porém, emerge uma visão de leitura como interpretação, centrada no leitor que, se fundamentada a sua interpretação, deve ter seu ponto de vista aceito. A leitura não parece ser entendida como construção de sentido, de compreensão no sentido bakhtiniano, pois, para Bakhtin (2003), todo ato de compreensão é uma resposta, assim sendo, é sempre ativo. O discurso das alunas parece carecer de uma fundamentação teórica que possa guiá-las na prática. Não estamos dizendo que um saber teórico obrigatoriamente influencia de forma positiva na prática, mas acreditamos que pode melhor instrumentalizá-la no sentido de se saber o que está sendo feito e por que.

3 Aspectos ligados ao ensino de literatura

Na fala das alunas, do mesmo modo que ocorre na de alguns professores entrevistados, vemos a discussão sobre a primazia da literatura em oposição aos outros conteúdos no ensino de Língua Portuguesa em Portugal. Segundo a aluna 2, mais importante que um saber acerca da literatura é saber adaptar os discursos aos contextos de uso, conforme o exemplo do item “a” abaixo. Não sabemos exatamente o que está entendendo como literatura, mas acreditamos ser o enfoque para datas, autores e historiografia literária.

- a) Aluna 2: “É muito melhor um aluno saber falar, saber estar fundamentado bem, adaptar corretamente os discursos, do que propriamente saber literatura, literatura, literatura... Para que vai fazer literatura, se depois, numa situação do cotidiano, não sabe impor a sua... falar, escrever, seja o que for”.
- b) Aluna 4: “Não é só chegar ali e conhecer um autor, onde ele nasceu, a corrente em que se insere, essas coisas. Isso faz falta sim, mas também temos que os encaminhar para o contexto fora da sala de aula”.

De acordo com as alunas, é mais importante trabalhar com outras questões de uso da linguagem como escrever cartas pessoais, fazer reclamações por escrito etc.: “fazer uma reclamação por escrito, por exemplo, encontra-se muito pouca gente que, mesmo com o décimo ano e até mesmo na universidade, que não consegue fazer uma coisa tão prática como uma reclamação”. Como discute Castro (2007a), conforme mencionamos no capítulo 1, o ensino de Português em Portugal, no nível discursivo, gira em torno de duas perspectivas: uma mais funcional e outra mais humanística. As entrevistadas estão, aqui, pondo em questão essa perspectiva humanística pela ênfase da literatura no currículo português. Entendemos que um ensino de Português pensado no sentido de formar leitores e escritores proficientes e voltado para práticas de letramento centradas nos gêneros textuais resolve essa questão porque os textos literários por meio de seus gêneros textuais devem ser abordados como objeto de leitura, não apenas para compor uma formação humanística no sentido de fazer parte do repertório da comunidade daquele país.

4 Aspectos ligados aos manuais de ensino

Quanto a esse tópico, as alunas acreditam que se fala em mudanças acerca do ensino de Português, mas as aulas ainda ocorrem tomando por base, quase que exclusivamente, os livros didáticos.

- a) Aluna 3: “Eu acho que sim, porque assim, a partir do momento em que os professores estão presos ao programa e ao manual, jamais consegue uma outra modalidade de ensino”.
- b) Aluna 2: “Qualquer pessoa dá aulas, não é? Pega o manual, ainda por cima o manual dos professores que já têm as dicas de lado, não é?”
- c) Aluna 1: “Como é que todos os professores da escola conseguem ler atentamente o manual, ver se é o melhor ou se não é. Não tem tempo”.

Nessas três falas, percebemos pontos de vista diferentes sobre o manual didático (termo usado em Portugal). Em “a”, a entrevistada menciona que a prisão ao manual não favorece a mudanças no ensino. Embora não prossiga na discussão, suscita então a problemática de o manual ser, muitas vezes, o único recurso didático utilizado nas aulas. Em “b”, conforme coloca a aluna, tendo um manual com respostas em mãos, qualquer um pode dar aulas de Português, o que acaba por reforçar a ideia de que o manual é o meio didático mais importante. Em “c”, a entrevistada aponta para a problemática da escolha do manual, que é feita sem muito critério, uma vez que os professores dispõem de pouco tempo para fazerem análise e seleção.

O manual didático ainda figura como o instrumento de maior importância nas aulas, visto como detentor de um saber que vai além do conhecimento do professor. Dessa maneira, aquilo que ele aborda precisa ser seguido e respeitado, confunde-se com o próprio programa a ser trabalhado nas escolas.

5 Aspectos ligados à formação inicial

Quando refletem sobre a formação inicial, as alunas ressaltam a distância entre o conteúdo de suas aulas na universidade e a prática que lhes aguarda. Destacam, principalmente, que o primeiro ciclo, referente à licenciatura, oferece conteúdos que não se relacionam com o que efetivamente trabalharão em suas salas de aula, uma vez que não há reflexão/discussão sobre aspectos ligados às práticas de ensino-aprendizagem. No tocante ao segundo ciclo, referente ao mestrado, as alunas dizem que este já oferece discussões que acreditam ser relevantes para o futuro ofício.

- a) Aluna 2: “[...] há professores que limitam a dar-nos teoria e mais teoria, que foi o que nós tivemos nos quatro, três anos de licenciatura, porque aplicabilidade prática: zero. No mestrado, já estamos a ter mais práticas, já fazemos coisas que futuramente iremos fazer...”
- b) Aluna 1: “É mais pedagógico [referindo-se ao nível de mestrado], isso é mais familiar. E até gostamos mais porque estávamos só na teoria e teoria, e agora nós estamos a falar de prática, como é que temos que atuar, o que é que temos de fazer. São coisas mais práticas. Isso é o que realmente importa”.

A pouca relação teoria-prática é sempre destacada pelos alunos entrevistados nos dois contextos pesquisados, ao passo que na fala dos professores formadores esse não parece configurar um problema da formação inicial. O envolvimento dos docentes em oferecerem conteúdos da disciplina pela qual são responsáveis é tal que, por vezes, esquecem que estão formando professores. De fato, parece-nos prevalecer uma visão de professor como técnico, o qual, tendo acumulado um conjunto de saberes advindos das várias ciências, será capaz de atuar em suas aulas. Sobre o professor técnico, assim se posicionam Ramalho, Núñez e Gauthier (2004, p. 58): “[...] A formação era fragmentada, havendo um abismo entre a formação acadêmica e o trabalho prático. A teoria e a prática estavam dissociadas. Não existia a pesquisa na sala de aula que desse pistas e fornecesse um referencial a prática do professor”.

6 Crenças acerca do ensino de Português

Um outro ponto que nos chama a atenção na fala das alunas diz respeito ao fato de apresentarem crenças acerca do ensino-aprendizagem bastante pautadas no senso comum, o que nos faz pensar no papel da formação no sentido de substituir tais crenças por visões baseadas no saber científico.

- a) Aluna 3: “Antes de mais, não ter a ideia de que o professor de Português é único, sabe de tudo e não pode errar. Acho que isso é uma ideia muito ... muito errada”.
- b) Aluna 4: “Eu acho que a principal qualidade de um professor de Português é a humildade, primeiro. Tem que admitir que erra”.
- c) Aluna 1: “Um mal professor é aquele que não nasceu para ensinar, e há pessoas que definitivamente não nasceram pra ensinar”.

Vemos em “c” a crença de que para ser um bom professor é preciso ter dom, o que coloca em xeque a importância da formação inicial no sentido de contribuir e/ou construir esse profissional. Essa visão vai de encontro a uma noção de professor que precisa passar pelos processos de profissionalização, como se a formação não fosse necessária, visto que os professores já nascem com o dom para ensinar. Em “b”, a entrevistada aponta que o professor precisa ter humildade. Perguntamo-nos: quais são os saberes que a formação inicial pode oferecer que possibilitem “ser humilde”? Assim, a fala das entrevistadas apresentam-se destituídas de um embasamento teórico acerca do que é ser professor e do que é o processo de

ensino-aprendizagem. Ressaltamos novamente que, de fato, a formação inicial não é a primeira nem a última no processo formativo, mas, a nosso ver, é de fundamental importância para oferecer os saberes necessários para ser professor.

Uma vez que trouxemos algumas discussões que emergiram das respostas das alunas sobre o ensino de Português e a formação docente, passamos a levantar as posições a respeito do que significa ser professor de Português. Assim, a estratégia por nós utilizada é semelhante ao que fizemos anteriormente, selecionamos algumas assertivas retiradas das falas das alunas que apontam para o significado do ser professor. Ser professor de Português é...

1 Desenvolver a língua materna dos alunos

Perguntamos o que significa desenvolver a língua materna, e a aluna 1 responde: “nos aspectos escritos, falado... em todos os aspectos”. Quanto ao aspecto da leitura, como já mencionamos acima, as alunas falam da falta de oportunidade que é dada ao aluno de se exprimir, de ter liberdade para fazer a sua leitura, pois os professores se prendem ao manual, revelando uma visão de leitura autoritária. No tocante à escrita, destacam que a escrita de textos ligados às situações cotidianas podem ser mais relevantes para os alunos. Acreditam, também, que no fundamental (terceiro ciclo na realidade portuguesa) o ensino de Português deve possibilitar ao aluno a aquisição de vocábulos, enquanto no secundário deve dar oportunidade de aplicar o que foi aprendido. Esse ponto de vista revela uma noção segundo a qual o desenvolvimento das habilidades com relação à língua ocorre via aquisição dos seus níveis (letras, vocábulos, frases e textos) cumulativamente. O currículo dos alunos da formação inicial contribui para tal concepção ao organizar sua grade de disciplinas em “Fonética”, “Morfologia”, “Sintaxe”, “Semântica”, em gradação.

2 Levar os alunos a saberem usar a língua em situações práticas

A relação entre ensinar um saber teórico *versus* ensinar um saber prático é bem recorrente na fala das alunas, tanto quando estão falando de sua formação quanto do que se deve ensinar nas aulas de Português da educação básica: “Para que que vai fazer literatura, se depois, numa situação do cotidiano, não sabe impor a sua... falar, escrever, seja o que for”. Ao mesmo tempo, a fala das entrevistadas dá-nos a entender que, na verdade, elas não sabem quais seriam essas situações práticas nem como estas seriam encaminhadas didaticamente.

Por isso, essa reflexão parece carecer de meios metodológicos e teóricos que possam orientar essas situações.

3 Levar o aluno a ser mais ativo

As entrevistadas acreditam que o ensino preso aos manuais impede que os alunos possam exercer um aprendizado mais ativo, uma vez que não possibilita a liberdade de expressar a opinião, especialmente quando se trata da atividade de leitura. Assim, cabe aos professores “darem voz aos alunos” para que possam “ser mais ativos” em sala.

4 Ter uma boa base científica

Quando perguntamos sobre o que é ter uma boa base científica, a aluna 1 responde: “Para nós é sabermos tudo aquilo que vamos dar, sabermos contextualizar e intertextualizar. Sabermos o que vamos dar, pelo menos”. Segundo as alunas, ser professor de Português significa, entre outras coisas, dominar o conteúdo a ser trabalhado. Contudo, quando perguntadas sobre que conteúdos devem ser trabalhos, dizem que é algo a ser aprendido com a experiência. Aluna 2 diz: “Isso é uma coisa que eu acho que só com a experiência é que vamos lá, né?” Já a aluna 1 responde: “Vamos adquirindo isso. Temos que conhecer a turma. No diário da turma que temos é que poderemos ver o quanto que podemos ir com eles”. Nesse ponto, emerge a visão de que só a prática possibilita saber ensinar.

5 Saber transmitir o conteúdo

Quando falam que os professores devem ter uma boa base científica, as entrevistadas lembram que também precisam saber como ensinar. Aqui, as alunas estão se referindo aos saberes pedagógicos, ao saber fazer. Aluna 4 diz: “E também estarmos preparados para explicar uma coisa de várias formas”. A aluna 2 afirma que há professores que têm um boa base científica, e a aluna 3 completa: “mas que não sabem transmitir”. No entanto, na continuidade da entrevista não explicitam o que seria saber transmitir ou como se faria para se transmitir adequadamente. Usamos aqui o termo transmitir porque é como se referem as entrevistadas. O uso desse termo pode revelar uma visão de ensino-aprendizagem bancária, segunda a qual o professor detém o saber e transmite, transfere para os alunos que recebem, processam e armazenam a fim de utilizarem quando necessário.

6 Tem de ter dom

Esse pensamento sobre o que é preciso para ser professor foi recorrente na fala de algumas entrevistadas, conforme expressa a aluna 4: “Portanto que de toda a forma nem todo mundo tem jeito para desenhar, portanto ser arquitecto, nem toda a gente tem jeito para ensinar e para ser professor”. A aluna 1 declara: “E depois tem que ser uma pessoa que goste de ensinar. Um mal professor é aquele que não nasceu para ensinar, e há pessoas que definitivamente não nasceram pra ensinar”. Trata-se de um ponto de vista compartilhado pelo senso comum, o que se afasta da ideia de profissão para qual se tem uma formação. Isso destitui um pouco a formação inicial de sua responsabilidade, como se esse nível formativo servisse apenas para regulamentar o exercício docente. Quando questionadas sobre os saberes que devem ter um professor, mencionam saberes que parecem baseados em crenças do tipo: “devem ter consciência de que não sabem tudo”, “devem ter humildade”.

6.2 O QUE DIZEM OS ALUNOS DA UFRN

Os alunos selecionados para entrevista no contexto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte encontravam-se no segundo semestre de 2009, cursando o último período de graduação em Letras – habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas – no horário noturno. Havia a possibilidade de fazer a entrevista com um grupo de mesmas características do turno matutino, mas encontramos dificuldade de manter contato com este. O grupo entrevistado é constituído por alunos formados segundo o currículo antigo, comentado no capítulo três (item 4) deste trabalho.

Contactamos, em princípio, a professora formadora responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado, que muito colaborou para que pudéssemos realizar a entrevista, tanto que abriu mão de um momento de sua aula. Do contrário, seria praticamente impossível combinar outro horário com o grupo, uma vez que alunos em período de conclusão de curso frequentam pouco a universidade e estão, em muitos casos, inscritos em disciplinas diferentes, a fim de concluir os créditos necessários ao encerramento do curso. Assim, tivemos um único contato, dia 07 de dezembro de 2009, quando explicamos o objetivo da pesquisa e perguntamos do interesse em participar da entrevista coletiva. Trata-se de uma turma de poucos alunos. No início de nossa conversa, havia apenas quatro, com os quais iniciamos a entrevista. Porém, com mais ou menos 27 minutos transcorridos, um quinto aluno quis

participar, o que nos foi bastante válido, pois era o único com experiência em sala de aula; os demais só a tiveram durante o Estágio Supervisionado.

O questionário para definir o perfil de cada aluno foi entregue ao fim da entrevista, em decorrência do pouco tempo disponível para responder no mesmo dia. A professora formadora ficou responsável por recolher os questionários e nos repassá-los. Porém, nem todos devolveram, por isso não serão comentados aqui. No entanto, em conversa informal com a professora, ela nos disse que se trata de um grupo bastante heterogêneo, composto por alunos que trabalham em outras atividades, como no comércio, e que têm dúvida se querem continuar no exercício da docência. Como trabalham durante o dia, têm dificuldade de participar de outras atividades acadêmicas, como seminários, congressos e outros cursos ligados à sua formação.

A seguir, apresentamos o roteiro utilizado durante a entrevista.

QUADRO 8
 Roteiro de entrevista para alunos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Objetivo	Objeto	Pergunta
Saber o que pensam os alunos da formação inicial sobre quais devem ser os objetivos do ensino de Português.	Objetivos do ensino de Português.	1. Qual(is) deve(m) ser o(s) objetivo(s) do ensino de Português para o fundamental 2 e para o ensino médio?
Confrontar os objetivos pretendidos teoricamente com os efetivados em sala de aula.	Relação entre os objetivos pretendidos e aqueles realmente efetivados em sala de aula.	2. Esses objetivos coincidem com aqueles adotados nas salas de aula do fundamental 2 e do médio? Justifiquem.
Saber o que pensam os alunos da formação inicial sobre quais devem ser os conteúdos das aulas de Português.	Conteúdo do ensino de Português.	3. O que se deve ensinar em aulas de Português no fundamental 2 e no médio?
Obter a opinião dos alunos acerca do que pensam ser o perfil desejável do professor de Português.	Perfil do professor de Português.	4. Em sua opinião, qual deve ser o perfil do professor de Português hoje? Ou, ao final da graduação, que saberes deve ter o formando para atuar como

		professor de Português?
Saber a opinião dos alunos a respeito da formação inicial na UFRN.	Relação entre objetivos, conteúdos e currículo.	5. O currículo da UFRN (a sua formação inicial) prepara para que o professor possa dar conta desses objetivos e conteúdos?
Saber dos alunos se eles têm clareza a respeito do perfil do professor que a universidade quer formar.	Clareza do perfil.	6. Açam que o perfil de formação que se pretende conseguir com o curso está suficientemente claro para vocês? Justifiquem.
Ver relação entre teoria e prática.	Relação entre conteúdos e prática de sala de aula.	7. De que maneira os conteúdos trabalhados na formação se relacionam com a realidade das salas de aula do ensino fundamental do ensino médio? Há preocupação no processo formativo em relacionar “conteúdos” com seu exercício futuramente em sala de aula? Justifique.
Perceber como os alunos se veem como professor na contemporaneidade.	Percepção/visão dos alunos sobre o que é ser professor na contemporaneidade.	8. Como você se vê enquanto professor de Português face a resultados negativos dos estudantes brasileiros em algumas avaliações, nomeadamente o PISA?

A entrevista ocorreu da forma esperada para uma entrevista coletiva, bastante interativa e de construção conjunta dos enunciados. Obviamente, alguns alunos falam mais que outros, mas, de modo geral, todos participaram e puderam emitir suas opiniões.

A seguir, destacaremos algumas discussões relevantes que cercam o ensino de Português e a formação docente, as quais emergiram da entrevista.

1 Sobre o ensino de gramática

É interessante observar que, por mais que os entrevistados digam que o ensino de Português deve focalizar questões ligadas à leitura e à escrita, a discussão sobre gramática está fortemente presente, fazendo emergir um ponto de vista ainda ambíguo acerca do ensinar ou não gramática em aulas de Português.

- a) Aluno 4: “Eu traria textos e trabalharia a gramática em si, porque eles têm uma dificuldade muito grande nisso. A gente fica dizendo assim: ‘tem que ler vários textos’, ‘tem que ler isso tudo e tal’, mas a gente percebe que se a gente não souber fazer aquela análise sintática, que se a gente não souber fazer entender como aquela oração está inserida naquele texto, eles não vão conseguir interpretar texto”.
- b) Aluno 2: “Tem umas coisas que são absurdas. Você fala tal e tal é um verbo transitivo. ‘Professora, o que é um verbo transitivo?’, ‘Professora, o que é regência verbal?’ Alunos do terceiro ano”.
- c) Aluno 4: “Poxa, você tem que saber o que é um substantivo ou um adjetivo, porque lá na frente eu vou/você vai precisar em outro texto, em outro contexto”.

Assim, pela leitura dos enunciados dos entrevistados, percebemos que a concepção de ensino de gramática, muitas vezes expressa, volta-se para a gramática descritiva e prescritiva, tendo conteúdo ligado ao ensino de questões de morfologia e de sintaxe (análise sintática). Logo, embora esses alunos passem toda a graduação questionando a validade desse ensino, o que está incultido no seu imaginário, no significado de uma aula de Português, é o ensino da gramática da língua portuguesa. Desse modo, tudo o que foi estudado durante a graduação, a formação inicial, parece prevalecer menos do que aquilo que os alunos – futuros professores – aprenderam quando eles próprios eram alunos do ensino básico.

2 Sobre o currículo da UFRN

Os alunos também fizeram reflexões sobre o currículo do curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas da UFRN:

- a) Aluno 2: “O novo [currículo], eu não sei, mas o antigo é mais um bacharelado do que uma licenciatura”.
- b) Aluno 1: “[...] não sei como é o currículo novo, mas se tiver até uma conscientização dos próprios professores da universidade de que estão formando professores e não somente pesquisadores”.
- c) Aluno 4: “O que falta pra gente é essa questão do direcionamento profissional do curso. A gente tá aqui pra se formar pra ser professor”.
- d) Aluno 1: “Você, aqui na universidade, pelo menos em nosso currículo antigo, você é colocado em uma visão de bacharel, você vai conhecer a história da língua portuguesa, você vai conhecer uma linguística cognitiva, as teorias literárias mais complexas e quando você chega lá na sala de aula está com uma bazuca para atirar numa mosca”.

Segundo a opinião dos alunos, a organização curricular do curso tem uma feitura mais próxima de um curso de bacharelado, com ênfase para a formação do pesquisador. Assim sendo, faltam discussões em sala de aula, por parte dos formadores, voltadas para questões de ensino-aprendizagem e parece não se ter clareza de que se está preparando alunos para serem professores. Conforme vemos em “d”, os alunos acreditam que têm contato com saberes complexos durante a graduação, mas estes não os habilitam plenamente ao exercício docente.

Em relação ao modo como as disciplinas se articulam entre si, assim os entrevistados se posicionam:

- a) Aluno 1: “A gente até teve uma experiência muito boa de pegar uma linguística, um mesmo professor, três linguísticas com o mesmo professor. Você segue uma ordem de pensamento ótimo. Mas, por exemplo, se a gente pega quem estudou aqui Linguística 1, Linguística 2, passou pela Linguística 3 você vê diferença”.
- b) Aluno 2: “Por exemplo com uma disciplina de literatura e linguística, que os meninos até já tocaram nesse ponto. Aqui ainda existe até uma divisão, sendo que lá fora não se cobra essa divisão. Não tem uma articulação clara, nem dentro da mesma área tem, imagine em áreas diversas”.

Conforme expressam os alunos, as disciplinas que compõem o currículo não parecem se integrar entre si, nem mesmo dentro de uma mesma área, como a Linguística, por exemplo,

a não ser, segundo diz o aluno 1, quando cursam com um mesmo professor diversas disciplinas que constituem essa área. Outro aspecto relevante destacado refere-se à relação entre as áreas de Linguística (ou de Língua Portuguesa) e Literatura. Para eles, no currículo por meio do qual estão se formando, é clara a separação entre essas duas áreas, enquanto que no campo de atuação a necessidade é de interação entre elas. Um dos alunos (aluno 1) chama a atenção inclusive para o aspecto relacionado ao campo científico: “E o pior é que a gente vê uma nova maneira de se estudar a ciência se formando. É diferente. A gente vê que os conhecimentos vão se integrando”. Essa falta de articulação, em grande medida, tem relação com o fato de que se perde de vista o objetivo do curso e o profissional que se quer formar para atuar no contexto atual. Além disso, reflete a própria estrutura gestora do curso, organizado em múltiplos departamentos, os quais não dialogam entre si.

3 Sobre a relação teoria-prática

Segundo os alunos, muitas disciplinas que compõem o currículo do curso de Letras da UFRN não apresentam relação com o que se vai trabalhar em sala nas aulas de Língua Portuguesa.

- a) Aluno 2: “Assim, e essa formação é importante, mas ela deve se tornar em uma coisa mais prática. A gente tem que saber como aplicar esses conhecimentos no ensino médio e fundamental”.

- b) Aluno 4: “Algumas disciplinas devem continuar. Agora, eu acho que deve dar ênfase nessas disciplinas de como aplicar isso que você está aprendendo aqui, como aplicar isso em sala de aula. Se você está ensinando variações linguísticas, você tem que saber como, não basta só dizer: Linguística é isso, a Literatura, o Modernismo foi isso. Como você vai ensinar isso em sala de aula?”

Esse problema levantado pelos alunos, no sentido de que as disciplinas não parecem apontar para uma prática, ou seja, para o exercício docente futuro, está bastante ligado ao aspecto anterior. Na medida em que não se define com clareza o objetivo do curso, o de formar professores de Português para atuarem no ensino básico, o conjunto de disciplinas colocadas à disposição dos alunos elege saberes importantes, mas que em grande medida não conseguem instrumentalizar os alunos para o ofício da docência ou para a transposição dos saberes vistos na graduação, os quais serão necessários em sala de aula.

Ao falarem sobre a relação teoria-prática, os alunos trazem à tona a discussão acerca da disciplina de Estágio Supervisionado e das disciplinas da área de Educação, as quais são vistas nos últimos períodos.

- a) Aluno 2: “Eu acho um absurdo isso ficar no final do curso [falando do Estágio Supervisionado], porque eu acho que você tem que ter a consciência do que você vai ser já no início da atividade acadêmica”.

- b) Aluno 5: “Então, quando chega no final do curso é, pelo menos com esse currículo, bombardeado com as disciplinas de educação e algumas pessoas até reclamam que é uma coisa muito repetitiva”.

Para os alunos, o fato de os Estágios Supervisionados I (voltado para o fundamental II) e II (voltado para o ensino médio) ocorrerem apenas nos dois últimos períodos é problemático, pois acreditam ser pouco o tempo destinado a uma prática que não se relaciona com o que viram ao longo do curso. Os entrevistados, de fato, colocam como sendo um transtorno ter de encarar uma sala de aula e dizem não saber como agir, nem preparar uma aula, conforme colocam os alunos 1 e 3. Quanto às disciplinas de Educação, que, a rigor, deveriam prover saberes pedagógicos, essenciais para o processo de transposição didática, oferecem conteúdos repetitivos e desprovidos de sentido para os alunos, deixando de atender às suas expectativas e necessidades. Além disso, como são disciplinas oferecidas por professores de outro departamento, não permitem, embora devessem, um maior diálogo com o conteúdo a ser trabalhado nas aulas de Português. Aqui, temos claramente um currículo com uma estrutura fragmentada, pois as disciplinas têm, cada uma, os seus objetivos, os quais não se voltam para um objetivo primeiro, nem se relacionam.

4 Sobre o perfil do professor formador

Os entrevistados levantaram a questão referente ao perfil de seus professores formadores.

- a) Aluno 3: “Ele não vai ter contato com alunos de ensino médio, alunos de ensino fundamental, como é que ele vai ensinar a mim a dar aula àqueles alunos que ele nunca teve o mínimo contato. Muitos deles nunca entram em sala de ensino médio, ensino fundamental. Como é que eles vão conseguir? Quais os desafios que um professor tem que enfrentar? Como é que ele vai saber que desafios são esses? A gente tem que ser preparado pra isso também, porque não é só questão conteudística. É questão de saber como ajudar aquele aluno a se interessar por aquilo”.

Como o aluno 3 expressa, no contexto formativo da UFRN, há professores formadores que nunca tiveram experiência no ensino básico. A rigor, isso não se configura um problema, porém há docentes que tiveram formação acadêmica para serem pesquisadores e, em grande medida, parecem desconhecer a realidade que cerca as salas de aula. Segundo questiona o aluno 3, como esse professor saberá do contexto de atuação e conhecerá os desafios a serem enfrentados? Entendemos que apenas ter tido experiência na educação básica não é suficiente para oferecer uma formação inicial de qualidade, mas pode contribuir para se discutir sobre a realidade de ensino-aprendizagem e oferecer parâmetros para tal discussão.

Uma vez que trouxemos algumas discussões que se fizeram presentes nas entrevistas, passemos agora para a visão dos entrevistados sobre o que significa “ser professor de Português”.

1 Levar os alunos a terem capacidade de interpretação

Na visão de A1, essa característica estaria mais relacionada ao ensino fundamental. Agregado a isso, o professor deveria levar esses alunos a conhecerem gêneros textuais variados, terem contato com textos variados, a fim de reconhecerem a diversidade textual. Segundo colocam os entrevistados, o objetivo é proporcionar aos alunos um primeiro contato com os gêneros textuais. Não esclarecem como seria esse primeiro contato, mas, pelo que falam no decorrer da entrevista, seria apresentar aos alunos desse nível de ensino gêneros textuais variados, de modo a reconhecerem a diversidade de gêneros textuais existentes. Sobre esse primeiro ponto, acrescentamos que, embora possa ser apenas uma questão terminológica, o termo “interpretação” não contempla uma visão de leitura como prática social, segundo a qual ler significa assumir uma posição.

2 Levar os alunos a serem capazes de julgar o próprio texto

Ainda para A1, no ensino médio a interpretação se complexifica, cabendo aos alunos também um julgamento do próprio texto, agora, como produtor. Assim, de acordo com essa visão, só depois de ter contato com textos variados é que o aluno seria capaz de produzir seus textos e emitir julgamento. Tanto o ponto 1 quanto o 2 dizem respeito à leitura. Cabe observar que, em 1, a noção de interpretação parece ser substituída de visão crítica, como se os alunos no nível fundamental não fossem capazes de uma tal visão. Assim, aos alunos desse nível, não cabe o posicionamento axiológico acerca dos textos, tampouco a produção, como se fosse

necessário um processo inicial de internalização do potencial comunicativo/discursivo da língua, de modo mais passivo, para uma posterior atitude responsiva-ativa.

3 Levar os alunos a terem capacidade de leitura/formar leitores

Para A2, concordando com A1, a ênfase no ensino de Português deve se voltar para o ensino de leitura, entendida por A2 como sendo um pilar. Segundo diz, nas turmas em quem fez observação no Estágio Supervisionado, reparou que não se faz atividade de leitura. Em muitas salas de aula de Português, a leitura de um texto ocorre via “leitura silenciosa” e/ou em voz alta para, posteriormente, ser respondido um conjunto de perguntas, as quais nem sempre se voltam para aspectos de compreensão do texto, mas para aspectos pontuais. Acreditamos que a noção de leitura que subjaz às práticas de sala de aula, em muitos casos, ainda se relaciona com aquela visão segundo a qual a resposta encontra-se no texto, fonte de tesouro, cabendo aos alunos captarem o sentido já posto.

Outros entrevistados também apontam formar leitores como sendo a atividade central do professor de Português, e ressaltam que essa ênfase deve ocorrer desde as primeiras séries.

4 Levar os alunos a analisarem os vários gêneros textuais

Segundo A4, no ensino fundamental II, os professores deveriam proporcionar aos alunos a leitura de gêneros textuais variados. No médio, predominaria a análise de gêneros textuais, de modo a perceber os aspectos referentes à composição e ao estilo. Segundo diz: “por que ele usou essa palavras?”, “se ele usasse essa aqui mudaria o sentido?”. Mais uma vez, o posicionamento dos entrevistados revela uma visão de que, primeiro, os alunos adquirem um dado saber e, depois, criticam, assumem posição crítica. Assim, primeiro, armazena-se, acumula-se um conhecimento e, depois, com mais maturidade, assume-se uma visão crítica do que se está estudando. Portanto, quando dizem levar a leitura de gêneros variados, faz-nos entender que leitura não implica reflexão sobre o texto e posicionamento crítico.

5 Levar os alunos a produzirem textos de gêneros textuais variados

Na visão dos entrevistados, somente depois de muito contato com os gêneros textuais no fundamental é que os alunos estariam preparados, digamos assim, para a produção escrita.

Essa visão baseia-se em uma noção segundo a qual um bom leitor será também um bom escritor, por isso os entrevistados enfatizam tanto a importância das práticas de leitura. Ancora-se também em uma concepção do texto como produto, pois se perde de vista que se aprende a escrever escrevendo, desde as séries iniciais, inclusive.

6 Levar o aluno a conhecer a estrutura da língua por meio do ensino de gramática

Os entrevistados, embora tenham dito que o professor de Português deve formar primeiramente leitores e escritores, em um dado momento da entrevista, queixam-se da pouca base dos alunos acerca dos conhecimentos gramaticais e apresentam esses saberes como sendo necessários, inclusive para se formar bons leitores. Dizem, ainda, que diferentemente de outros momentos da história do ensino de Português, o texto tem sido levado para sala de aula, mesmo que seja utilizado como pretexto para atividades de gramática. Eles percebem isso como um movimento de mudança.

7 Saber didatizar os conteúdos estudados na formação

Na opinião dos entrevistados, os conteúdos gramaticais trabalhados em sala não se configuram um problema, na verdade entendem que são conteúdos relevantes, já que a questão diz respeito ao modo como esses conteúdos são didatizados, como são trabalhados em sala. A questão da didatização é discutida, inicialmente, em função dos próprios professores em suas salas, mas, posteriormente, colocam o problema na formação inicial, que não lhes orienta de modo que saibam transpor os saberes que veem na academia para suas aulas, quando do exercício docente. Talvez, aqui, os alunos pudessem ter trazido a discussão da concepção de gramática que se tem, pois essa noção está intimamente ligada ao como se trabalhar as questões gramaticais em sala. Por outro lado, cabe destacarmos que os cursos de formação inicial, de um modo geral, não têm oferecido caminhos reais para se trabalhar adequadamente com gramática em aulas de Português.

Em que medida os discursos das alunas da Universidade do Minho/Portugal se aproximam e/ou se afastam dos alunos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Brasil? A necessidade de haver a relação entre teoria e prática é bastante presente na fala dos dois grupos. Porém, a prática é entendida de modo polissêmico: 1) pode dizer respeito à própria necessidade de haver discussões sobre o ensino nas disciplinas; 2) pode se referir ao fato de a prática só ocorrer via Estágio Supervisionado nos últimos períodos; e 3)

pode significar atividades de cunho prático nas disciplinas do curso (elaborar aulas, materiais didáticos e outros). Os dois primeiros sentidos são, no entanto, mais recuperados. Para os alunos da UFRN, porém, essa falta de relação na formação lhes é mais clara agora, pois estão no Estágio Supervisionado e, por isso, parecem ter mais clareza de que o curso deveria pensar mais nas questões de ensino, tanto é assim que acreditam que o curso se aproxima mais de um bacharelado do que de uma licenciatura. As alunas da UMinho ainda não estavam no período do Estágio, portanto questionam, principalmente, o fato de o ciclo I, cujo objetivo não é o de se formar professores, ser muito teórico, sem relacionar-se com o ensino.

Ambos os grupos entrevistados apontam para a necessidade de levar os alunos ao domínio das habilidades de leitura e escrita, mas não se desvencilham do ensino de gramática, pois os exemplos que oferecem apontam para essa ideia. Desse modo, acreditam até que a gramática pode auxiliar seus alunos para o desenvolvimento dessas duas habilidades. Esse aspecto nos é bastante revelador, parece que a formação não é suficientemente capaz de oferecer os saberes necessários ao trabalho com atividades de uso da linguagem mais produtivas e, portanto, distanciadas do ensino de gramática conforme tradicionalmente ele se cristalizou nas aulas de Língua Portuguesa. Eles dizem: “os concursos cobram”, “os pais cobram”, assim, em virtude dessas coerções e em função de uma formação inicial deslocada ou afastada de questões autenticamente ligadas ao ensino-aprendizagem, “fraquejam” e se voltam para o ensino de gramática. Ademais, agora, o perfil dos alunos que frequentam as escolas, em especial as escolas públicas, é outro. São alunos que têm acesso a práticas de uso da linguagem escrita bastante limitado, para quem a escola deveria habilitá-los a se tornarem leitores e escritores proficientes. Obviamente, estamos falando de uma problemática macroestrutural, e alguns aspectos estão para além do alcance da escola.

Outro ponto a destacar no discurso dos entrevistados é que as alunas da UMinho refletem mais significativamente sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, enquanto os alunos da UFRN, sobre seu processo formativo. Como falamos, talvez pelo fato de estarem vivenciando o Estágio, esses alunos estejam relacionando de forma mais explícita os contextos de atuação e formação. Além disso, as alunas da universidade portuguesa apresentam uma visão ainda distanciada do ser professor, pois o lugar que assumem quando refletem sobre ensino-aprendizagem de Português ainda é o de alunas. Por isso, algumas discussões são pautadas em crenças sobre ser professor, as quais poderiam ser levantadas por outros informantes que não estão em processo de formação para o exercício docente. Obviamente, saber refletir sobre seu processo e inserir visões mais pautadas em teorias sobre o ensino-aprendizagem não é garantia para uma prática adequada em sala de aula.

7 PARA FIM DE CONVERSA...

Ao longo deste estudo, buscamos compreender o que significa ser professor de Português para atuar no ensino fundamental II e no médio no contexto atual. De que contexto estamos falando? Como discorremos, trata-se de uma sociedade em transformação desenfreada e com usos da linguagem bastante distintos daqueles do século anterior devido ao avanço tecnológico no campo da comunicação.

Epistemologicamente, propusemo-nos a fazer uma pesquisa pensada sob a ótica de Bakhtin (2003), para quem o objeto das Ciências Humanas é o ser falante, cujo dizer nunca coincide consigo mesmo e, por isso, é inesgotável em seu sentido. Assim entendido, esse objeto nunca pode ser apreendido com exatidão pelo ato de conhecer. Ancorados nesse pressuposto, buscamos um fazer científico em que se dá voz aos sujeitos, entendendo que a voz do autor não é silenciada, mas compreende o fenômeno que se propôs a estudar à luz da expressão do objeto (os enunciados analisados). Ou seja, enquanto autores, significamos e ressignificamos esses enunciados, além de implicarmos e modificarmos o percurso autoral. Acreditamos que esse modo de fazer ciência é necessário nas Ciências Humanas para que possamos nos aproximar mais do mundo da vida, em nosso caso, da realidade que constitui a formação inicial de professores de Português e do profissional docente, a qual nos empenhamos em conhecer e compreender. Porém, cabe ressaltar que a realidade tal qual entendemos é complexa, tem sentidos múltiplos, não é inequívoca, nem transparente.

Para tal compreensão, no âmbito teórico, buscamos refletir sobre o mundo do trabalho. No campo da profissão docente, vimos que vivemos em uma realidade de certa forma constituída de antagonismos: busca-se a profissionalização da docência quando o profissionalismo atravessa momentos de crise, precarização e desregulamentação em função do reordenamento do neoliberalismo.

A construção de nosso objeto requereu uma reflexão sobre a formação de professores, entendida, com base em Garcia (1999), Tardif (2005) e outros, como uma área de investigação, tendo portanto objeto e metodologias próprios, que busca estudar como os professores aprendem e desenvolvem saberes necessários ao exercício docente. Trata-se de um processo contínuo, constituído de fases. Em nosso trabalho, interessou-nos a **formação inicial**, fase em que os alunos (futuros professores) em instituições formadoras – neste estudo, em universidades – apropriam-se de saberes teóricos e práticos e adquirem habilitação formal, via diploma regulamentado, para atuarem em sala de aula. A escolha por essa fase da formação se deu em função do grande número de estudos voltados para a formação

continuada e por entendermos ser o momento crucial para a constituição da identidade profissional do professor de Língua Portuguesa.

Com base na ideia de que por meio de discursos constituímos outrem e nos constituímos, ou ainda, tornamo-nos “eu” na relação com o outro (MOITA LOPES, 2006) (BAKHTIN, 2003), procuramos compreender como a formação inicial no âmbito dos **discursos oficiais** advindos de documentos reguladores, de **professores formadores** e de **alunos em formação** significa o “ser professor de Português”. Realizamos estudo de caso em dois contextos: na Universidade do Minho (em Braga, Portugal) e na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil. Partimos do pressuposto de que a problemática que cerca a formação do professor de Português pode ser confrontada, a fim de se observarem semelhanças e diferenças, embora tenhamos como horizonte de visão duas realidades tão peculiares. Entendemos que a formação de professores de Português precisa ser compreendida para além dos particularismos locais. No entanto, tínhamos claro, desde o início desta pesquisa, que o mais importante era apontar as ambiguidades e a complexidade que circundam a formação desse profissional. Para essa tarefa, recorreremos aos discursos reguladores que direta ou indiretamente orientam a formação nos contextos estudados (advindos do Ministério da Educação de ambos os países e das instituições formadoras estudadas); aos discursos de professores formadores que atuam nessas universidades; e aos discursos de alunos em formação (em fase de conclusão de curso). Partimos do entendimento de que os discursos, sendo sócio-históricos, revelam pontos de vista valorativos e podem fazer emergir sentidos para compreendermos o que significa ser professor de Português.

Esses documentos foram elaborados notadamente em um contexto de ajuste da educação às necessidades do mercado e advêm, em grande medida, de encontros internacionais realizados por organismos mundiais cujo interesse primeiro não é a educação. No Brasil e em Portugal, temos um panorama parecido: os documentos que regulam a formação docente de professores de Português foram elaborados principalmente na década de 90 do século XX e no início dos anos 2000. Em Portugal, em função da União Europeia, o documento que modifica sobremaneira a formação docente é o Tratado de Bolonha, o que requer uma mudança radical na estrutura dos cursos de licenciatura. Não há um documento semelhante às Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, tal qual no Brasil, cujas orientações preveem os saberes necessários para ser professor de Português (o documento fala de competências), ficando a critério das instituições formadoras definirem esses saberes. Contudo, elas não ficam assim tão livres, porque outros documentos, como os Programas de Português do Ensino Básico, apresentam os conteúdos a serem trabalhados nas salas de aula e,

acreditamos, que eles implicam saberes que, de alguma forma, a universidade se apropria, seja em concordância, seja em discordância.

No Brasil, a formação docente se encontra mais regulamentada. No âmbito da instituição formadora aqui estudada (a UFRN), o projeto político-pedagógico analisado ainda não dialoga com as exigências das Diretrizes, embora tenha outro já implantado e ainda em fase de reelaboração que visa se adequar a essas exigências. Porém, o que podemos compreender é que, com relação ao processo formativo, os objetivos, o profissional que se quer formar, os saberes necessários à sua atuação, o próprio contexto de atuação e, ainda, as disciplinas oferecidas na graduação carecem de uma maior articulação. Essa lacuna talvez venha a dificultar a definição de uma identidade profissional para os futuros profissionais dessa área de ensino, possibilitando por exemplo a pergunta tão comum entre recém-formados: “E agora, José, para onde vamos?”. Um exemplo dessa falta de articulação manifesta-se nas falas dos professores, quando, ao se pronunciarem sobre o currículo, reconhecem que neste estão mais presentes os aspectos estruturais, formais, do que propriamente os princípios enunciativos e discursivos propostos também como embasamento. Além do mais, parece-nos que há um entendimento tradicional de currículo como sendo “grade curricular”. Assim, embora os professores tenham conhecimento de quais são os saberes necessários ao trabalho docente, não percebemos a relação deles no conjunto das disciplinas que figuram no currículo.

Essa regulamentação advinda dos documentos tem uma configuração bastante peculiar. Se por um lado ela surge do contexto acima mencionado, como forma de alinhar a educação aos interesses de mercado, por outro traz em seu bojo fundamentos provenientes dos discursos científicos, ou seja, de discussões teóricas e práticas elaboradas por pesquisadores, as quais, em sua maioria, foram motivadas com o propósito de modificar a educação no sentido de propor melhorias. No entanto, esses fundamentos incorporam os textos como colchas de retalhos, o que dificulta a compreensão dos direcionamentos, sendo algumas vezes contraditórios os pontos de vista veiculados. Outro aspecto diz respeito ao fato de os professores, sejam formadores de professores, sejam profissionais da educação básica, na maioria dos casos, não participarem da elaboração dos documentos advindos do Ministério da Educação. Na verdade, há um grupo de assessores-consultores que são professores, mas, no processo, não sabemos exatamente de que maneira, acaba por haver um apagamento ou distanciamento das preocupações e da realidade próprias da sala de aula e da formação.

O diálogo do discurso dos professores com os documentos se realiza, principalmente, pela via do discurso proveniente da comunidade científica. Como acabamos de dizer, em

grande medida, os documentos “fundamentam-se” em teorias que resultam de pesquisas recentes. A título de exemplo, no âmbito dos documentos analisados, vemos termos como: “competências”, “gêneros textuais”, “professor reflexivo”, “linguagem como prática social”, “competência linguística”, entre outros. Um fato interessante quanto a esse diálogo com os documentos é que os professores, de um modo geral, desconhecem o conteúdo de alguns documentos na íntegra, conhecendo apenas algumas partes. Esse saber fica a cargo das experiências que tiveram individualmente. Assim, os professores ressignificam esses discursos e orientam o processo formativo pelo modo como o percebem. Em Portugal, por outro lado, como a estrutura da formação inicial é diretamente implicada, os professores têm bastante aproximação com o texto do Tratado de Bolonha.

Por meio dos discursos dos professores, pudemos ter contato com o contexto formativo tal qual eles o percebem e significam. São, em alguns aspectos, contraditórios – acreditam, por exemplo, faltar interação entre as áreas –, mas em suas falas buscam resguardar a importância de suas disciplinas no curso, sem, no entanto, correlacioná-las a um tipo de professor que se pretende formar. Esses profissionais entendem que ser professor de Português é desenvolver a competência comunicativa dos alunos, saber trabalhar a estrutura da língua, precisando, para isso, saber ler e escrever e ter formação geral e/ou humanística. Fica claro em nossa leitura que os saberes que os professores tomam como necessários à formação estão intimamente ligados ao lugar de onde eles falam (área de formação e de atuação). Outro ponto por nós percebido diz respeito a certo distanciamento entre como compreendem, como se posicionam e como a formação se realiza, distância entre o que se diz e o que se faz. Além disso, o fazer aparece de um modo isolado: “eu faço assim”, “na minha disciplina ocorre assim”, “na minha área...”, fato que reforça uma formação fragmentada em partes que não formam um todo. Em outras palavras, falta um direcionamento coerente para a formação, de modo que se tenha clareza do profissional que está sendo formado e dos saberes que os alunos (futuros professores) precisam ter. Aliás, perde-se de vista que o curso é de licenciatura. Como os formadores, em boa quantidade, estão envolvidos com as práticas de pesquisa, parecem, às vezes, esquecer que são professores que estão na universidade com a finalidade de formar professores. Afinal, o estatuto científico é mais bem valorizado socialmente do que o pedagógico.

Outra dimensão que nos propusemos a analisar refere-se aos alunos em formação. O que observamos, com base em nossas entrevistas, é que os alunos queixam-se sobremaneira da falta de relação entre teoria e prática. Para as alunas da Universidade do Minho, o primeiro ciclo é por demais teórico e as questões acerca do ensino só surgem no segundo, o que

consideram ser errado, pois se sentem, durante boa parte do curso, “soltas”. Para os alunos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, de tanto que se afastam de questões sobre a sala de aula, o curso tem configuração de bacharelado. A prática só aparece abruptamente nas disciplinas de estágio, já bem perto de concluírem o curso, por isso se queixam de se sentirem “perdidos”, “confusos”, sem saberem como atuar em sala de aula. Essa lacuna entre teoria e prática reforça o que já dissemos em outro momento de nosso texto: os alunos acabam por retomar os modelos de ensino-aprendizagem segundo os quais se formaram, ou seja, tomam como referência os saberes da experiência anterior à formação inicial. Na fala dos professores formadores, opostamente, eles dizem fazer a relação entre os conteúdos trabalhados na graduação e aquilo a ser trabalhado em sala, ou não destacam a importância dessa relação.

Outro fato interessante é que dos nove alunos que participaram da entrevista (quatro em Portugal e cinco no Brasil), apenas um (no contexto brasileiro) já tem experiência em sala de aula. A reflexão deste se diferencia um pouco da dos demais, pois diz ver mais sentido naquilo que é ensinado na graduação, visto que já tem uma referência, que é o contexto no qual atua, suas salas de aula. Assim, afirma que, embora as disciplinas, conforme se apresentam no curso, não apresentem uma relação explícita, ele, tomando sua experiência como base para a construção de seu saber, faz por conta própria essa relação, a qual faz bastante sentido.

Quanto aos documentos, os alunos têm conhecimento daqueles que apresentam direcionamentos para os conteúdos a serem trabalhados: no Brasil, os PCN; em Portugal, os Programas. Porém, esse conhecimento é parcial, uma vez que são pouco discutidos na graduação, pelo menos em forma de texto original.

Esses três discursos estudados, conforme compreendemos e apresentamos na introdução, contribuem para a constituição do ser professor de Português. É importante perceber que há pontos de aproximação, no momento em que destacam problemas semelhantes ou estão de acordo com alguns saberes necessários para o exercício docente, e de afastamento, quando observam aspectos sob óticas diferentes e diametralmente opostas. Eles, no entanto, não constituem a formação inicial do professor de Português de modo compartimentalizado, isto é, não há um espaço reservado a cada um deles, estando amalgamados de uma tal forma que não temos como separá-los. Com fim didático, buscamos compreendê-los separadamente. Eles se assemelham às reações entre elementos químicos, cuja fórmula final não é a mera soma de elementos, têm efeito um sobre o outro e sobre o resultado final.

A formação inicial docente precisa ser revista sob a ótica dos participantes, em especial dos professores formadores e dos alunos em formação. É preciso haver maior contato entre essas esferas, para que os cursos tenham maior relação com o mundo da vida e para que entendam as questões que envolvem a formação via os problemas que os alunos enfrentam, por exemplo. Dessa maneira, as reformulações pelas quais passam os cursos não podem ser apenas de ordem formal, dando-se principalmente de modo a responder às exigências dos órgãos reguladores (Ministério da Educação, em especial). As reestruturações precisam atender às necessidades do corpo docente e dos alunos, tendo em vista o contexto de atuação, o objetivo do ensino de Língua Portuguesa, os conteúdos a serem ensinados e, por conseguinte, os saberes necessários à formação.

Como dissemos na introdução deste texto, não visávamos a um resultado do tipo: “ser professor de Português é X”, interessávamos discutir a problemática que cerca a formação inicial e buscar pontos de vista diferentes, vozes vindas de lugares sociais diversos para melhor compreender nosso objeto. O que resulta de nossa análise é que a formação inicial de professores de Português se dá de forma complexa, sob a influência de fatores diversos, tais como: necessidade de se adequar às exigências dos órgãos reguladores; lidar com o modelo organizacional da universidade; lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos, as quais vêm da formação da escola básica e de sua origem socioeconômica; pensar em um ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa mais adequado à realidade; e definir com clareza os saberes profissionais necessários para o exercício docente.

Acreditamos que esse estudo contribui para as discussões acerca da formação inicial de professores de Língua Portuguesa, uma vez que os demais estudos têm majoritariamente enfatizado a formação contínua. Quando tratam da formação inicial, eles focalizam, principalmente, aspectos curriculares. Aqui, apresentamos um panorama da formação do professor de Língua Portuguesa, embora entendemos que cada uma das dimensões estudadas (discurso regulador, discurso de professores e de alunos) precise ser, individualmente, mais amplamente investigada. Além disso, a sua contribuição dá-se pelo fato de termos buscado o dizer dos principais envolvidos no processo (professores e alunos). Fica também a certeza de que ainda precisa se conhecer muito sobre essa formação. Este estudo também revela o silenciamento de um contexto de atuação desta área formativa: a Educação de Jovens e Adultos. Esse grupo não é mencionado por documentos voltados para a formação inicial, nos projetos político-pedagógicos, nas falas dos formadores e nas falas dos alunos em formação. É como se tal realidade não existisse, ficando, assim, mais uma lacuna nesse processo formativo.

Convém ressaltar que no contexto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte foram iniciados alguns projetos de extensão e programas de iniciação ao ensino, os quais visam aproximar os alunos, futuros professores, dos contextos de atuação. Essas iniciativas podem modificar a realidade que neste estudo foi apresentada, pois, como sabemos, não é estática. Portanto, uma pesquisa conduzida sob os mesmos princípios e métodos poderá posteriormente apresentar uma compreensão totalmente distinta.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli D. A. *Etnografia da prática escolar*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1998.
- ANTUNES, Fátima. *A nova ordem educacional: espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida*. Coimbra/PT: Almedina, 2008.
- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: AZZI, Sandra. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. Para uma filosofia do ato responsável. Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos de Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Circulação restrita. [1926].
- BARCELOS, Ana Maria F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.
- BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzie. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BOHN, H. I. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em linguística aplicada no Brasil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística aplicada & contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes, 2005.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.

BOLÍVAR, Antonio. La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. In: ESCUDERO, J. M.; GÓMEZ, A. L.(Ed.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, 2006.

BRABO, Jesus de N. Cardoso; SOUSA, Célia M. S. G. Pedagogia e pedagogos no imaginário dos professores de ciências brasileiros: um estudo preliminar. *Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 5, n. 3, 2006.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A formação do professor no contexto das reformas educacionais. In: YAMAMOTO, Oswaldo; CABRAL NETO, Antônio (Org.). *O psicólogo e a escola*. 2. ed. Natal: Editora da UFRN, 2002.

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: CABRAL NETO, Antônio et al. (Org.). *Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais*. Brasília: Liber Livro, 2007.

CASTRO, Rui Vieira de. A reconfiguração da identidade do Professor de Português: tendências e possibilidades. *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino de Português*. Lisboa: Ministério da Educação, 2007a.

CASTRO, Rui Vieira de. The Portuguese language area in secondary education curriculum: contemporary processes of reconfiguration. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(1), p. 91-109. *International Association for the Improvement of Mother Tongue Education*, 2007b.

COSSON, Rildo. Mother Tongue Education in Brazil: a battle of two worlds. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(1), p. 37-52. *International Association for the Improvement of Mother Tongue Education*, 2007.

COSTA, Maria Armanda. Ser professor de Português numa sociedade em mudança. In: DUARTE, Inês; MORÃO, Paula (Org.) *Ensino de Português para o Século XXI*. Lisboa: Colibri, 2006.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia. A relação entre teoria e prática no desenvolvimento do professor. In: MAGALHÃES, Maria Cecília (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. São Paulo: Mercado de Letras, 20190.

DEL PINO, Mauro. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *A cidadania negada: política de exclusão na educação e no trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DUARTE, Inês. Ensinar Português para o Desenvolvimento: diagnóstico e propostas terapêuticas. In: DUARTE, Inês; MORÃO, Paula (Org.). *Ensino de Português para o Século XXI*. Lisboa: Colibri, 2006.

DUBAR, C. *A socialização: construção de identidades sociais e profissionais*. Tradução de Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Porto, 1997.

- ESTEVEES, Manuela. *Investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.
- FARACO, Carlos Alberto. *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs). *O Método (auto) Biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, 1988. (Cadernos de Formação, 1).
- FREITAS, Maria Teresa de A. A Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, jul. 2002.
- GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Tradução de Isabel Narciso. Porto/PT: Porto Editora, 1999.
- GERALDI, J. Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984.
- GERALDI, J. Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.
- GERALDI, J. Wanderley. *Portos de Passagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, J. Wanderley. A presença do texto na sala de aula. In: LARA, Gláucia Muniz P. (Org.). *Língua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte: FALÉ/UFMG, 2006a. v. 1.
- GERALDI, J. Wanderley. *Alfabetizações cotidianas: as letras da cidade e a cidade das letras. Cotidiano e diferentes saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006b.v. 1, p. 13, 59-71.
- GERALDI, J. Wanderley. *Entre enunciados e enunciações: a pesquisa em linguagem na contemporaneidade*. Palestra apresentada no 1º CONEL, UFRN, Natal, 16/11/2007 (mimeo).
- GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin. *O inquérito: teoria e prática*. 2. ed. Tradução de Conceição Lemos Pires. Oeiras/PT: Celta Editora, 1993.
- GÓMEZ-Pérez, Angel. Pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa/PT: Dom Quixote, 1997.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HIRATA, Helena. Os mundos do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos. In: CASALI, Alípio (Org.). *Empregabilidade e Educação: novos caminhos no mundo do trabalho*. São Paulo: EDUC, 1997.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria & prática*. 12.ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículo: política e práticas*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

KRAMER, Sônia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com a diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T.; JOBIM, E.; SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). *Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LEVY, Pierre; AUTHIER, Michel. *As árvores de conhecimentos*. São Paulo: Escuta, 1995.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Literacy programs: Debates and demands in cultural context. Prospect: *Australian Journal of TESOL*, 5 (7), 7-16, 1990.

MAGALHÃES, Maria Cecília. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, Maria Cecília (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. (Org.). *Português no ensino médio e a formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada contemporânea: renarrar a vida social. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada INDISCIPLINAR*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Fazer pesquisa e fazer política em uma Linguística Aplicada do emergente. Palestra apresentada no 1º CONEL, UFRN, Natal, 15/11/2007 (mimeo).

MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Maria Bernadete F. de. Revisitando a formação de professores de Língua Materna: teoria, prática e construção de identidades. *Linguagem em (Dis)Curso*, v. 6, n. 1, 2005.

OLIVEIRA, Maria Bernadete F. de. *Formação de professores de Língua materna e a sociedade do conhecimento: discutindo concepções de linguagem*. 2007 (no prelo).

OLIVEIRA, M.B. F. de Compreendendo e interpretando práticas discursivas: (re)visitando orientações bakhtinianas. In Oliveira, M.B. F. de; Alves, M.da P.C.; Silva, M.P. da (orgs) *Linguagem e Práticas sociais: ensaios e pesquisas*. Natal: EDUFURN, 2008.

PAIVA, Edil V. de. A formação do professor crítico-reflexivo. In: PAIVA, Edil V. de (Org.). *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMALHO, Betânia Leite; NÚÑEZ, Isauro Bêltran; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor e profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROJO, Roxane H. Rodrigues. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada INDISCIPLINAR*. São Paulo: Parábola, 2006.

SAWYER, W.; VAN DE VEN, P.-H. Starting points: paradigms in Mother tongue Education. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7 (1), p. 5-20. *International Association for the Improvement of Mother Tongue Education*, 2007.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SILVA, Andréa Jane da. *O que se diz e o que se faz em aulas de Português: gramática e reescrita*. 2001. 99p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

SANTOS, Boaventura de S. *Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e outro*. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2009.

SANTOS, Boaventura de S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In: *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>.

SOARES, Magda. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes & formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: Rés, s/d.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

VIEIRA, Alice. Prática de Ensino de Português. In: MURRIE, Zuleika de Felice (Org.). *O ensino de português: do primeiro grau à universidade*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1998. (Repensando o ensino).

VOLOSHINOV, V. N. (BAKHTIN, M. M.). *O discurso na vida e o discurso na arte*. Tradução para uso didático por Cristovão Tezza e Carlos Alberto Faraco (mimeo).

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

DOCUMENTOS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CES 492, de 12 de dezembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica.

COLEGIADO DO CURSO DE LETRAS. Departamento de Letras. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras. Natal/RN: CCHLA/UFRN, 1995 (mimeo).

COLEGIADO DO CURSO DE LETRAS. Departamento de Letras. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras. Natal/RN: CCHLA/UFRN, 2005/2006 (mimeo).

CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO: COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS-LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/91/comp_essenc_LinguaPortuguesa.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2009.

CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO-INTRODUÇÃO. Disponível em: <http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/122/curric_nacional_introducao.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2009.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?materia=12054>>. Acesso em: 5 jan. 2009.

DECRETO-LEI n. 43/2007. *Diário da República*, 1ª série, n. 38, 22 de Fevereiro de 2007.

DECRETO-LEI n.74/2006. *Diário da República*, 1ª série-A, n. 60, 24 de Março de 2006.

DESPACHO n. 546/2007. *Diário da República*, 2ª série, n. 8, 11 de Janeiro de 2007.

DOSSIÊ INTERNO. Ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Universidade do Minho/IEP/ILCH, 2007.

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO. Versão nova consolidada. Lei n. 49/2005 que institui alterações na Lei n. 115/1997. Disponível em: <www.fenprof.pt>. Acesso em: 16 dez. 2008.

PROGRAMAS DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO. Ministério da Educação de Portugal. Lisboa, 2008.

ANEXOS
(Entrevistas)

ENTREVISTA DE NÚMERO 1 – P1 UMINHO

Tempo: 52m23s

Entrevistado: Gostaria de me situar do ponto de vista do lugar de onde a senhora fala. Então, se a senhora pudesse me falar rapidamente sobre o seu percurso acadêmico/profissional.

Entrevistado: O meu percurso é até um pouco complexo e diversificado porque eu cursei por fazer uma graduação em Estudos Humanísticos. A minha formação inicial é de Inglês/ Alemão. Mas depois, no final quase deste percurso abandonei o alemão para me dedicar aos estudos ingleses e estudos Anglo/Americanos. E por tanto era professora de Inglês, mas como esta graduação, parte dela, já foi depois de 25 de abril, a universidade tinha reformulado os cursos e eu já tinha feito muitas opções da área de Português. Então, eu tinha feito ma graduação em estudos Anglo/Americanos com muitas disciplinas da área de Português... a Sociologia da Leitura dentre outras opções que apareceram na Universidade de Lisboa, onde eu fiz esta graduação. Bem, portanto a minha primeira atividade profissional foi ser professora de Inglês e de Português por causa destas disciplinas. Então é nesta esta atividade profissional que descubro efetivamente que preferia ser professora... a ser professora, que era uma coisa que eu não queria ser... que queria ser professora... professora de Português a ser professora de Inglês. Neste sentido, faço uma nova graduação, aproveitando parte do meu currículo de Inglês, faço uma graduação em Formação de Professores de Português e Inglês. Portanto, completo a formação com as disciplinas de Português que me faltavam para me profissionalizar, para fazer o estágio, porque até então a minha outra graduação não me dava garantias de trabalho. Então, fiz a profissionalização em Português e Inglês, fiz o estágio depois em Português e em Inglês. Fiz o estágio em uma escola, mas depois, imediatamente, abandonei o Inglês e continuei por 2 anos a seguir o meu estágio em uma escola secundária, porque até então eu tinha sido professora por vários anos depois de ter acabado a graduação em Inglês e Estudos Anglo/Americanos e depois fiz o estágio e logo fui professora de Português. Mas eu só fui professora de Português por 1 ano porque logo me surgiu o convite para vir para a universidade onde comecei como assistente estagiária, que é o primeiro degrau, e fiz aqui na universidade toda a minha formação. Fiz o mestrado... foi o mestrado, a altura, em Ensino de Português, e chamava-se mesmo assim, Mestrado no Ensino da Língua Portuguesa. Era um mestrado em educação mas que era participado, metade metade, pela área de Português e de Educação e metade pelas Letras, lingüística e literaturas, e depois fiz o doutoramento aqui, em Educação e na Metodologia do Ensino. Mas se for para contar desde que comecei a dar aulas... comecei a dar aulas em 1974... estava a terminar a minha primeira graduação.

Entrevistador: Indo para as questões mais específicas: na sua opinião, quais devem ser os objetivos fundamentais do ensino de Português, primeiro pensando na escola básica e seus 9 anos e depois na escola secundária?

Entrevistado: Eu não terei nenhum contributo muito original a dar a essa pergunta porque eu concordo, ou concordava, com os objetivos que em 1991, foram definidos ainda que em termos discursivos, eles não estavam muito bem explicitados, mas o desenvolvimento da competência comunicativa era... estava subjacente ao programa do ensino básico de 91. E eu concordo genericamente com este objetivo, que o desenvolvimento falante, competentes, no sentido em que conseguem enfrentar as diversas situações de comunicação do cotidiano. (pausa - o telefone toca). Então eu creio que esse objetivo mais abrangente do desenvolvimento da competência comunicativa é adequado. Não significa que neste desenvolvimento da competência comunicativa não seja escolhido o conhecimento... o conhecimento em vários... várias origens como o conhecimento lingüístico ou o conhecimento literário, da literatura, ou o conhecimento literário, o conhecimento da literatura. Mas eu não consigo ao menos *autonomizar* para também não ocorrer o risco de validar aquilo que se passa na escola que é “agora vamos aprender sobre literatura”, “agora vamos aprender sobre a gramática” e “agora vamos desenvolver a competência comunicativa”. Então, diria de uma forma mais integrada. Isto no básico, o que eu poderia dizer assim de um forma genérica é fazer com que os falantes em vários momentos fossem falantes que falassem, escrevessem e compreendessem e que fossem eficientes no uso de suas práticas comunicativas. No secundário... no secundário eu creio que há lugar para uma maior especialização e complexificação. Naturalmente o secundário foi sempre muito

entendido como a preparação para a universidade e não tem que ser. Eu acho que o objetivo é o mesmo, mas em graus maiores de sofisticação quer pelos... pelas situações comunicativas que podem ser mobilizadas, quer pelos os gêneros que podem ser estudados. Ainda que não tenham quer ser diferentes do básico, mas no sentido de um maior aprofundamento e complexificação da reflexão sobre esses gêneros. Mas eu diria que os objetivos tenderiam a ser os mesmo, não é? Para a realidade do secundário, não entrando com superficialidade na disciplina de Literatura.

Entrevistador: Em sua opinião, esse objetivos, dos quais falou, eles encontram correspondência no perfil dos alunos que saem das escolas básicas e secundárias?

Entrevistado: Quer dizer... O discurso correto é que não, mas... (pausa – telefone toca). O senso... O discurso correto é que não saem, mas eu tenho dúvidas... eu tenho algumas dúvidas sobre este juízo porque ele é feito a partir de uma linha da correção lingüística, de um uso aferido por uma linha que não... e por um modelo e por um padrão que não é, se calhar, se quer é um legítimo. Portanto, eu diria que quando um jovem sai do nono ano, na generalidade, ele sai com competências que podem não ser as adequadas, mas podem depois entrar... podem não sentir problemas por vários lugares por onde passar assim como no trabalho e em outras situação... mas tem outras desenvolvidas... tem outras competências de comunicação desenvolvidas. Certamente que fazem uso de recursos tecnológicos que também implicam competências de comunicação e o que eles, eventualmente, não foram preparados foi para, nem tiveram acesso à situações comunicativas, e aqui tentando incluir nas situações comunicativas o acesso a gêneros que depois eles vão encontrar... encontrar cá fora da escola. Então o problema não é deles não desenvolverem competências comunicativas, o problema é deles não terem tido acesso a situações comunicativas que os familiarizasse com o fato da comunicação, do texto, do uso, da fala e da escrita na sociedade. Porque também não acho que sejam os objetivos do Português... que vão cumprir todo esse desenvolvimento. E por isso haverá, certamente, sempre esta diferença entre o que são os objetivos do Português e aquilo que é depois... vamos imaginar uma situação: podemos pensar que eles eram levados à prática, ou que os jovens... os professores estavam a tentar levá-los à prática dos objetivos e depois, eventualmente, isso não iria traduzir também em falantes, sei lá se pode dizer, 100% competentes. Mas isto também é um processo de construção. Sair do nono ano e pronto, a partir daí esta já sem problema nenhum, preparou-se para a vida toda. Não! Porque todas as situação podem ser aí... novas. E é nessas situações que as pessoas vão desenvolvendo essa fluência do uso de determinados textos. Agora, efetivamente, a escola não está... a escola e a ala portuguesa em concreto, não está a dar privilégios aquilo que se poderia pensar ser mais relevante. E por isso nesta medida eu creio que criar condições de desigualdade e exclusão de muitos.

Entrevistador: Isto que a senhora falou, aplicaria-se ao secundário também?

Entrevistado: Sim. Para o secundário também pelo o foco que é dado... Eu diria que nos programas de Português, em termos dos objetivos, do discurso oficial eles estão bem. Aquilo que se passa na sala de aula é que não tem muito a ver com os objetivos que estão previstos e com as intenções políticas e com... até com a própria avaliação e há uma que é feita externa, que é feita pelo Ministério é um indicador daquilo que é considerado legítimo e eu não tenho muitas críticas a fazer àquilo, a grande parte do que é avaliado. Agora, o que sabemos é que aquilo que acontece dentro da sala de aula, e isso que é avaliado, é muito diferente.

Entrevistador: E porque haveria essas diferenças? Quais seriam as razões?

Entrevistado: Eu creio que é... Eu não sei muito bem quais são as razões. E esta é uma das razões para ter deixado de ter algum prazer em trabalhar com a área de Português e também com a formação de professores, porque não consigo compreender muito bem os fenômenos que, se calhar, são fenômenos extremamente complexos e não consigo compreendê-los. Portanto, para mim e estranho e quase inexplicável esta descontinuidade, esta discrepância entre aquilo que é hoje, até o discurso da base oficial até aquilo que são as práticas, não é? E eu não sei se é uma questão de formação de professores. Eu penso que não. Eu creio que vai muito além disso. Eu acho que é uma tradição da

disciplina de Português que tem custado muito a mudar. Custado muito... E eu não consigo sempre que... Eu acho que nas outras disciplinas, eu vejo por conversas com meus alunos, eu tenho alunos de Física, de Matemática... e de outros lugares que eu tenho como audiência esta pluralidade de professores e eu percebo que... ou por coisas que eu estava lendo, agora estava lendo um texto sobre avaliação em Matemática que é uma coisa extraordinária. Eles estão a refletir e a produzir estudos a dar conta de trabalho na área da Matemática que está em continuidade com o que nos também temos e acreditamos ser isto ensinar. Não apenas ao nível do objeto, mas ao nível das práticas pedagógicas. Ao nível do Português não se encontra nada disso! Eu não consigo perceber quais são os movimentos de inovação. Eu cada vez... Eu estou a assistir aulas neste ano que parecem aulas de a 20 anos... não são diferentes de aulas de há 20 anos atrás. Em 91... do programa de 91 até agora são 18 anos e logo nos primeiros anos começa... e é como se não existisse. É como se não existisse! É como se não tivesse existido. Não tivesse deixado nada. Deixou uma retórica que aparece em planificações. Mas ao nível de sala de aula... E ao nível dos responsáveis que são os orientadores. Agora isto é muito variável. Eu admito que há professores de Português que estejam a fazer trabalho muito interessante do ponto de vista desta construção do que é hoje quais são as finalidades do ensino do Português. Mas é ainda assim um trabalho muito isolado. Não tem capacidade de visibilidade e por isso não é apropriado para os outros. Agora o que eu acho é que é, de fato, a tradição da disciplina.

Entrevistador: Em sua opinião, qual deve ser o perfil do professor de Português? E por quê?

Entrevistado: Esta é a pergunta que eu tenho me interrogado sempre e não sei. Eu dizia que não é culpa da formação... ou só da formação... mas de certa forma eu estava a salvaguardar um pouco a minha prática, porque nos andamos a formar professores durante 30 anos e não vemos a tradução disso em lado nenhum. Somos capazes de encontrar alunos nossos que parecem que não foram alunos nossos. Agora, também, eram umas aspirações demasiado altas pensar que em alguns semestres na universidade, a refletir o ensino do Português, ou depois que foram nossos alunos e depois estagiários que isto tenha marcado tal ordem que consegue impor-se contra aquilo que é cultura da escola e contra o que a formação. E nossa formação de professores, em qualquer dos lugares em que ela tenha existido, mesmo que na Universidade do Minho, ela era muito herdeira da Filologia. E, portanto, este peso da Filologia eu acho que é aquilo que alimenta a tal tradição do Português. Porque mesmo com as reformulações nós não conseguimos mudar esta base da Filologia e por isso há todo um currículo, como dizia Paulo Freire, de coleção em que é um conjunto de disciplinas, saberes que se vão acumulando sobre a literatura, sobre a lingüística, mas nem se quer os conhecimentos que poderiam, na minha perspectiva..., poderiam ser mais produtivos para depois a prática do ensino, por exemplo. Não temos tradução da sócio-lingüística, a pragmática foi algo que entrou muito tardiamente, mas foi sempre... Então, esse currículo-coleção, como muita ênfase para a literatura, é também... vai marcando... acaba por ter influência nessa prática do professor. Vai construindo uma visão do que é falar o Português. Por quê? Porque, obviamente, aqueles professores dizem que estão a formar falantes de Português, mas sempre com uma representação do que é falar Português que é muito definido lá por "Tutucosev" (nome de um autor citado em 24m40, porém não compreendido) que trata a literatura como sendo a única modalidade capaz de formar falantes ou de... e que essa leitura traduz falantes que usam um nível elevado de língua. Então, o perfil... eu não sei! Eu não sei! Creio quer deveria haver uma maior... eu sempre achei que nossos alunos tinham pouca informação sobre como é que se aprende, mas eles tiverem Psicologia, então eu não sei se eles passaram por ai. Mas se eles tivessem mais informação por ai seria diferente. Creio que deveriam ter mais ênfases nas questões sócio-lingüísticas. Tudo isso, que diz respeito com a aprendizagem do Português não anda desligado... Nós temos uma... A nossa lingüística tem um noção de língua, de uso, que é tão da Filologia e que não teve... não se abriu a visão sociológica, sócio-lingüística e por isso, talvez se tivesse mais sócio-lingüística não sei que efeito isto teria. Mas, fundamentalmente, eu acho que era esse o melhor acesso a concepções de linguagem. Mas como digo, no contexto português esse acesso de linguagem estaria sempre muito enviesado porque não há esta diversidade. Então nossa lingüística foi sendo muito marcada pela Filologia, pela gramática e por isso o perfil é complicado definir, porque não se garantiria que efetivamente se eles tivessem uma ou mais disciplinas sobre a reflexão da linguagem, do uso, etc, etc, isso viria de fato a ser traduzido, depois, numa prática mais adequada. Mas assim, eu acho que deveria ter mais lingüística no perfil. Mais lingüística... Isto no ponto de vista do saber,

digamos que de base, mais lingüística em todo caso talvez tivesse... Entretanto, não se trata tanto de saber, mas de prática... É também uma disposição nesses campos não tão, entretanto, como consumidor. Se calhar, poderiam consumir tudo que fosse sócio-lingüística não se trata de... É um perfil que fato não se baseie só nos conhecimentos que tem, mas em estar nestes conhecimentos. A investigação, se calhar, mais precoce na graduação, o acesso a práticas, uma atitude mais analítica, uma atitude mais interpelativa. Mas é acho que isto é um tópico, porque, em outro contexto, o que é que se pode pensar? Os professores de Português não são diferentes. Todos os dias tem um programa diferente na televisão que diz como é que se deve dizer e como é que não se deve dizer. É uma questão de cultura também. De cultura nacional. Não é só... Depois ao nível da prática, eu acho que, não que seja por falta dos nossos estagiários, tanto porque tiveram um ano em uma escola, mas é uma atividade meramente reprodutiva com pouco tempo para depois refletir na escola, depois na universidade. É um conflito que existe todos os anos. Sinto isto todos os anos e agora neste ano é o conflito contra o que é a orientação da escola, do orientador e depois daqui há uma relação com as ações da nossa parte que diz quando um orientador diz que todo dia temos que ter uma atividade escrita para se ter a planificação da escrita. Mas não. É apenas: “temos que chegar ali e começar a escrever”. Nem se quer tenta planificar.

Entrevistador: Em sua opinião, a formação de professores de Português na U.Minho tem garantido este perfil ideal, ou este perfil proposto para dar conta daqueles objetivos dos quais se falou anteriormente? Isso, tomando como referencia o modelo de formação até agora vigente, o modelo integrado, e o que explicaria a garantia, ou não, desse perfil?

Entrevistado: Na verdade eu... supostamente, eu garantiria. Era um modelo diferente, era o tal modelo integrado que outras universidades não tinham, portanto esses alunos ascendiam logo no primeiro ano a alguns saberes educacionais, mas isso... Olhando para o conjunto das disciplinas que eles tinham nos poderíamos dizer que sim que a partida um professor estava a ser formado, agora... e tinha... era um professor relativamente completo. Tinha Psicologia, tinha conhecimentos de educação muito variados... Agora não significa que era um professor de Português, porque o espaço, essa foi sempre a minha reserva no currículo, é que a dimensão da formação de um professor era mais contemplada do que a dimensão da formação de um professor de Português. E significa que muitas disciplinas de educação, que eu acho que não estavam a fazer absolutamente nada e até por experiência porque tinha conhecido os seus conteúdos. Acho que não é uma visão funcionalista do perfil, que só devem aprender aquilo que precisam, acredito nessa idéia que precisam de mais conhecimento. O que acontecia de fato era que o tempo de formação do professor de Português era muito escasso, porque no tal semestre que era a disciplina de Metodologia do Ensino do Português era muito tardia no currículo, a disciplina era dada apenas no quarto ano em que o que o sujeito está praticamente formado, porque obviamente, ao trabalharem nas disciplinas de lingüística e ao trabalharem nas disciplinas de literatura estavam a se construir como professores de Português, mas estavam a se construir como professores de Português na perspectiva comercial. E quando nos chegamos ao ultimo semestre do quarto ano, que era dada a realidade do que era o Português, tudo aquilo que nos poderíamos trazer de novo era um choque enorme com que atrás tinha havido ser construído. Então, não se tempo útil para reconstruir aquilo que sido construído. E, portanto, para o final, já concordava que pudesse haver mais espaço para a formação na área específica, na área de Português. E depois também não podemos ignorar que um tanto utópico que nenhuma instituição de formação, por menos que eu tenha percebido, que faça um currículo em função de um perfil, cientificamente legítimo, o é um professor de Português? O que este indivíduo faz? Isto, isto, isto. Nunca aconteceria. Nunca acontece de lado nenhum. Porque isso põem... valoriza determinadas disciplinas... Na organização de um currículo universitário, ao nível também da universidade, jogam-se muitos interesses que estão pra além... interesses, enfim, princípios e valores que estão para além do perfil do profissional. Eventualmente, isso acontece nas Ciências da Saúde aqui na Universidade do Minho, em que o currículo é criado do zero: as áreas de informação de cada escola são criadas de acordo com o próprio currículo. Aqui não! Há uma... não é criada em função disto. Então, há uma séria de disciplinas que não podem ir para a gaveta isso fora, há grandes críticas. Uma das grandes críticas é que as disciplinas clássicas da humanidade estão sendo desvalorizadas, mas efetivamente, eu dirá que, é capaz de ser complexo esse currículo, essa organização curricular, perspectivando um perfil

e, portanto, porque isso também era impossível pela mudança, porque nos temos um perfil dos professores do anos 70, e depois vamos imaginar que nos anos 80 definimos e que nos anos 90... isso desestruturaria totalmente a Universidade, estar a mudar constantemente este perfil. Fica tudo, pois, muito nas práticas dos professores tentar que este currículo, este perfil, seja compensado, por outro lado, pelo lado da prática mais individual como professor. Na verdade eu nunca achei que o currículo fosse um bocado inovador, porque o currículo integrado era igualzinho ao das universidades que não eram o modelo integrado mais as disciplinas de educação. E, portanto, o sujeito que andava na Universidade do Minho tinha Lingüística 1, Lingüística 2, Lingüística 3, Literatura 1..., tal e qual um jovem que andava na Universidade de Coimbra, só que o nosso tinha esse problema de que era depois, as disciplinas de educação, uma vez por ano, o que levava que os nossos professores, nossos colegas das Letras, que os alunos não poderiam fazer também um trabalho mais aprofundado nas suas áreas por causa das disciplinas de Educação, e vice e versa.

Entrevistador: Do ponto de vista curricular, a senhora acha que esse perfil do professor de Português é claro?

Entrevistado: Não. Quer dizer, é claro de um determinado ponto de vista, mas podemos dizer que ele... que possui algumas coisas neutras desse ponto de vista. O quadro de referência... Agora já não houve... No primeiro modelo, aquele da Filologia, quando eu vejo as disciplinas que constam no currículo eu posso dizer que o professor que vai sair dali, a perspectiva de língua que vai adotar, a perspectiva da literatura... e por exemplo, só uma coisa a partir, quando me lembro que chegamos ao quarto ano tínhamos ali de texto, aqueles jovens nunca haviam tido uma disciplina de lingüística e nunca tinham ouvido falar. Não sabiam o que era a gramática contextual. Era um trabalho muito centrado na gramática da frase e da palavra. Mas é assim que eu acho que qualquer pessoa, mais ou menos informada, olha para um currículo e consegue dizer que os professores vão ser estes, e é aquilo que são efetivamente. O atual é a mesma coisa. Este talvez seja até um pouco mais neutro e paga mais aquilo que é os elementos essenciais do perfil. Há menos disciplinas e talvez paga mais o que que é. Nós temos um quadro que é do Ministério que nos dá as percentagens que os professores tem que ter de saberes especializados na área das línguas, não quer saber o Ministério ele tem que ter essa percentagem seja qual for a especialidade; tem que ter "x" na área da didática, de fato, é valorizado mas depois vai por uma questão de tempo e de trabalho tem que ter "x" na área da Educação. Acabo por ver diminuir o seu peso neste currículo as ciências básicas da Educação, enfim, sociologias... Nós tentamos para o currículo que estão envolvidos agora no segundo ciclo que fosse mais capaz, por ter mais tempo então talvez, agora temos mais dois anos para prepará-los do nosso jeito e moldá-los a nossa maneira. Mas não é visível, isto é, não se imprime de lado nenhum, nenhum lugar onde esteja expresso o professor que nos queremos. De um ponto de vista até da língua... que concessão de língua esse professor deve ter, de língua ou de linguagem, que falante é que se deve ter. Se calhar as coisas ficam um tanto ambíguas e no fim dá pra tudo. Por que também é verdade que o que eu penso enquanto perfil aqui não será o mesmo que os colegas, que fazem formação de professores em Lisboa pensam.

Entrevistador: Em sua opinião, quais são as vantagens e as desvantagens nos dois modelos até agora trabalhados aqui na U.Minho, o modelo integrado e o modelo relacionado com o processo de Bolonha?

Entrevistado: Eu acho que já falei aí para trás sobre algumas vantagens e desvantagens do primeiro, não é? As vantagens será essa formação mais completa do ponto de vista dos saberes que foram adquiridos; quatro anos de acesso a saberes diversificados, uma panorâmica quer da lingüística, quer da literatura, mas também da educação, porque tiveram diversas disciplinas de educação. Depois tem a ver com o estágio que sofreu algumas mudanças com o modelo integrado. Primeiro os alunos tinham uma turma só para eles, aliás duas se fossem professores de Português e de Inglês, tinham turmas só para eles. Desde o primeiro dia de aula tinham que segurar uma turma. E coisa que mudou nos últimos três anos mesmo ainda com o advento do modelo integrado, deixou de haver essa turma para dar responsabilidade, e ainda bem. Eles passam a estar na escola e só vão dar aulas para a turma do

orientador. Então, não são responsáveis por isto. Então, este modelo inicial que tinha um ano de estágio, onde eles tinham uma turma era o lugar onde se esperava que se moldassem os professores, mas não teve muito efeito. Relativamente a este modelo novo tem essa vantagem do completo, mas tem a desvantagem do que eu pessoalmente acho que havia pouco espaço de formação do professor de Português, mesmo orientado para o ensino do Português. O que que é isso de ensinar Português, quais são as finalidades, quais são os meios, etc. No atual, eu acho que não temos nenhuma possibilidade, nenhuma perspectiva das conseqüências. Como eu dizia, a construção do currículo quase que nos impunha a atender o tal quadro definido pelo Ministério e por tanto ele obriga que a didática no segundo ciclo tenha um espaço privilegiado, em termos de hora. E, portanto, eles, digamos que ele, o segundo ciclo, cria mais condições para a tal formação do professor de Português. Naturalmente é mais especializado. Agora formou-se uma base e agora vamos formar professores de Português. Da minha experiência que tive este ano, não sei quais vão ser as conseqüências. Eu não vi grandes diferenças entre aquilo que eu fazia com estas jovens, que eu acho que são muito jovens, e que ainda não tem uma base ainda de sustentação que permite um outro olhar, como só tem três anos pouca lingüística, agora já é por pouco, muito pouca lingüística... muito pouca lingüística... muito pouca lingüística. E, portanto, mesmo para ascender a um leque, um discurso mais especializado é difícil. Agora eu creio que as condições curriculares estão criadas para que efetivamente, esse professor de Português, possa ser outro. Mas eu não acredito! Não acredito! Acho que as coisas não vão começar pelos currículos.

Entrevistador: Pensando na transição de um modelo para o outro, que aspectos foram mais característicos dessa transição do modelo integrado para o modelo adequado para o processo de Bolonha aqui na U.Minho, baseado na sua experiência?

Entrevistado: Entretanto, deve-se dizer que entre um modelo e outro houve um outro modelo. Nos não passamos do modelo integrado diretamente para o modelo de Bolonha, ou o dos Ciclos, porque antes, e por um certo descontentamento dos colegas das Letras, digamos assim, com o modelo Integrado, que desde sempre se manifestaram por causa daquilo que eu já disse, os colegas das Letras, da Literatura e da Lingüística, acharam que lhe eram roubado espaços por disciplinas da Educação, e que por outro lados que eles não eram formadores de professores, e que a sua atividade estava só canalizada para a formação do professor, nos não tínhamos outros cursos que não fossem de formação de professores, e por isso era limitador do desenvolvimento do Instituto de Letras e não acolhia também a diversidade dos interesses dos colegas do Instituto de Letras, da Lingüística e da Literatura tinham. Já não estava centrado na Literatura para a escola ou na lingüística para a escola. Portanto, ela estava centrada tanto na Filologia. Mas estava limitado porque eles não tinham outros cursos. Então, neste percurso, houve uma desestruturação do modelo que acabou com o modelo integrado em que os alunos tinham 3 anos de uma formação especializada, entretanto, sem a intenção da educação, e depois que era quase um modelo que existia nas outras universidade que era um modelo em continuidade. Três anos de formação em especialidade, na área das Letras, no terceiro ano já tinha algumas opções que podiam escolher da área de educação e depois no quarto ano é que se quisessem ir para o ramo de ensino iam ter as disciplinas da didática e aí foi quando houve a tal discussão de como é que vamos conseguir por num ano só a quantidade de disciplinas da educação que existiam durante 5 anos. Então, ficou tudo concentrado para quarto ano e para o quinto. Ainda hoje nos temos estagiários que são deste modelo. E é por isso que nesse ano, no ano de estágio, eles ainda tem algumas disciplinas de educação porque já não as tiveram nos últimos anos. Então ele é caracterizado por alguma turbulência nessa passagem, porque a discussão, o acabar do integrado, não foi totalmente pacífico, porque isso trazia complicações ao Instituto de Educação. Perdia uma força de trabalho enorme que era a de formação de professores Português, de Biologia... Isto aconteceu em todos os cursos. A passagem, a criação dos segundos ciclos, foi acolhida por nos como pacífico e tem que ser, pois como eu dizia era um quadro ministerial. Portanto, há um primeiro momento de discussão nacional, entre o Ministério e as várias instituições de formação de professores de qual deveria ser o perfil, portanto as porcentagens do perfil, as especialidades do perfil de didática, do perfil de educação não considerando a didática. Sei que esse perfil também não foi pacificamente negociado com o Ministério da Educação em todo caso é um lugar em que se vê, que se traduz, uma certa perda de importância social para a educação, para ganhar valor, porque é muitas vezes afirmada que a Educação ganha valor, o saber especializado sobre a

língua ou sobre Matemática, sobre as ciências é muito valorizado. Portanto é um momento em que... são documentos que traduzem essa perda da educação, digamos que geral, do saber das ciências da educação. Ganho, pelo contrário, a metodologia. E nos aqui, ainda que esses valores existia uma margem de negociação, quanto para a educação, quanto para a didática, quanto para a especialidade no terceiro, no quarto e no quinto ano. Eu pessoalmente acho que a educação tem espaço demais. A pergunta que me faziam era “porque que os nossos colegas vão para o desemprego?”. Não há perfil que agüente.

Tempo: 36min

Entrevistador: Inicialmente, eu gostaria de agradecer a sua disponibilidade em colaborar com a pesquisa eh... e dizer que... o seu texto tem garantia de anonimato, não precisa se preocupar a esse respeito. Eh... e pra que a gente possa se situar do lugar de onde o Senhor falar/ eu gostaria que rapidamente me falasse sobre a sua o seu percurso acadêmico, com destaque pra sua experiência na UMinho enquanto formador de professores

Entrevistado: Aham aham ok tá bem

Eu sou da Galiza, né? Que é do outro lado do rio Minho ehm sou licenciado em português pela universidade de Santiago de Compostela e foi por este motivo que eh... hum depois de acabar a licenciatura vim cá pra universidade de o Minho ahm.. vim como professor de espanhol, mas minha ideia era vir cá e aprender um bocado mais de português, não? E depois voltar pra Galiza ou pra Espanha e para lecionar português como língua estrangeira. Aconteceu que cheguei e acabei por fazer um mestrado em em português e depois fiz um doutoramento acabei por ser convidado para dar aulas de linguística eh no departamento de estudos portugueses deixei de dar aulas de espanhol com o tempo e neste momento pois eh estou a dar aulas de lexicografia principalmente, mas não só, terminologia, questões de linguística, linguística teórica, linguística aplicada eh foi assim não sei se é suficiente o enquadramento ou quer mais mais uma coisita mais específica.

Entrevistador: Tudo bem, brigada.

Eh, então, já indo pras questões mais específicas eh eu gostaria de saber a sua opinião sobre quais o senhor pensa quais devem ser os objetivos do ensino português pensados inicialmente pra escola básica composta pelos nove anos e pro ensino secundário

Entrevistado: Ham ham. Bom, a primeira aí que penso que poderia ter algum interesse era saber o que entendemos por ensino de português. O que é isso de ensino de português porque eh eh por trás desta etiqueta temos pelo menos duas coisas. Por um lado o ensino da língua portuguesa, a língua materna, neste caso, e por outro lado, insisto, por trás da etiqueta que é utilizada na na na no ensino básico no ensino secundário eh por trás desta etiqueta português temos também a literatura, não é? Então, temos duas coisas por um lado língua e por outro lado literatura, não? Ehm, se calhar, ehm e isso eu sei que há polémica à volta desta questão, não é? Sobre o português se é língua ou literatura ou mais literatura então de... depende de como como como como interpretamos o que é isso de aulas de português estou/eu defendo que ehm a aula esta aula de português tem que ser principalmente para aprender a codificar em português para aprender a decodificar em português ehm é portanto é uma aula que se calhar deve ter menos conteúdos de literatura portuguesa ou os conteúdos de literatura portuguesa têm que ser ehm ehm para ajudar nesses objetivos né? O aluno deve aprender a codificar e a decodificar ou a descodificar em português e... claro quem está a falar é alguém da linguística e alguém da literatura vai vai dizer bom tem outra opinião não sei se quer esticar mais porque podemos alargarmos mais esta questão ou ou chega por aqui?

Entrevistador: o Senhor fique sempre à vontade, não se preocupe com o tempo com a pesquisa...

Entrevistado: eu posso até dizer na minha experiência como aluno do sistema secundário espanhol ehm eu nunca conheci uma aula de espanhol naquele caso não de português nós não tínhamos aula de espanhol nós tínhamos aula de língua espanhola e de literatura espanhola com professores [speaking, né?] ehm então se calhar é isso também que está a marcar um bocado nesta nesta conversa, né?

Entrevistador: e... assim o senhor já me falou que não tem experiência ou contato com o ensino básico e secundário português, mas pelo menos assim... pelo modo como o senhor percebe essa realidade a acredita que há correspondência dos objetivos dos quais acabou de falar com o perfil de alunos que têm saído da escola básica e secundária? Como é que o senhor percebe isso?

Entrevistado: (rindo) [incompreensível] como disse não tenho experiência como como profissional, não é? Posso ter alguma experiência como pai, né? Mas não como profissional, ou também posso um

bocado eh falar como professor do primeiro ano como professor de alunos do primeiro ano na faculdade e aí se pode ver um bocado o produto né? que nos chega as mãos e relativamente a ahm a formação esses alunos que nos chegam à formação no primeiro ano da faculdade por exemplo a a uma cadeira de introdução aos estudos linguísticos são pessoas que não têm [incompreensível] cada vez cada vez pior têm um perfil tão baixo na formação e que tem vindo a piorar com os anos, né? Há vinte anos que estou trabalho na universidade do Minho e senti isso senti isso ehm não há pelo menos do ponto de vista dum professor que leciona cadeiras de linguísticas os professores os alunos não chegam com uma grande formação nesta neste campo do ponto de vista linguística e também também eh na na não chegam com grandes ferramentas para escrever o português

Entrevistador: então se nós formos pensar eh nos objetivos que o senhor diz que acredita ser os objetivos do ensino de português e esses alunos que que lhes chegam haveria correspondência entre os objetivos dos quais falou com esses alunos com operfil desses alunos que vêm até o senhor?

Entrevistado: Como haveria correspondência? Eh Não se estou a perceber esta pergunta.

Entrevistador: Então, se formos pensar nos objetivos que são os objetivos pretendidos né? que que o senhor acredita são os que deveriam ser os objetivos e os objetivos que efetivamente eh a/ ocorrem o que realmente vai pra sala de aula se a gente for puder puder pensar essa correspondência com base como o senhor falou nos alunos que vêm até o senhor uma vez que não está lá na sala de aula, né? Então a gente poderia fazer assim essa correlação, há essa correspondência?

Entrevistado: Hum não, não por favor insisto que os alunos ao primeiro ano da da do curso de humanidades eh...aqui na Universidade do Minho não têm grande (exatamente) em termos gerais obviamente sempre há dois ou três figuras que se destacam, não é? Seria seria até interessante ver/ houve uma altura que em que me dei ao trabalho de de ver por que é que havia um grupo de alunos que destacava ehm ehm na... nos conhecimentos gramaticais por que é que havia um grupo de alunos que sabia... não tinha problemas quanto a terminologia gramatical, por exemplo, e outro que tinha problemas havia alunos que que até não conseguiam identificar um sujeito ou um complemento direto, por exemplo, e outros alunos que epa! que era ofensivo fazer essa pergunta o que seria um complemento direto e não percebia por que e mais descobri mais tarde que eram alunos que vinham do latim eram alunos que tinham ehm tido latim no secundário e e então tinham esse conhecimento, não é? Ehm em geral insisto eu penso que eles têm mais formação em em literatura literatura portuguesa do que propriamente em em em língua eh, portanto, n... NÃO pois está muito longe desses alunos de de desse desse modelo que eu digo que deveria ser uma aula de português, não é? Que é alunos que deveriam saber codificar [não saber quanto a datas], não é? e muito recorrentemente até eles têm problemas justamente problemas noutras áreas da do do do do secundário por exemplo e não são porque têm problemas pra codificar e pra descodificar

Entevistador: Quando quando o senhor diz eh... tem dificuldades em codificar a língua materna o que que o senhor tá querendo dizer com isso? Codificar a língua materna...

Entrevistado: Pura e simplesmente exprimir oralmente ou por escrito o que tem que dizer na aula de Português, na aula de Geo/ História, na aula de Matemática, pura e simplesmente isso

Entrevistador: Certo

Entrevistado: Comunicar oralmente ou por escrito aquilo que tem a dizer

Entrevistador: Eh..então saindo um pouquinho do do ensino básico e do secundário

Entrevistado: Ainda bem

Entrevistador: Mas ainda voltado por professor de português, eh..eu queria que o senhor pensasse sobre o perfil do professor de português e se fosse pensar num perfil desejado o senhor como formador qual seria o perfil desejado do professor de português?

Entrevistado: É difícil essa pergunta é difícil, não é? ehm

Entrevistador: Mas estamos no plano do ideal, então podemos...(rindo)

Entrevistado: (respira fundo) para mim penso que se deveria aproximar de de a aula de português a aula de português deveria aproximar-se da de uma aula de retórica no sentido hum sem conotações negativas para para o termo retórica um um aluno de de português e e vou vou tentar usar esta etiqueta português apesar do que eu disse no início não é? de/ português é língua ou português é literatura portuguesa uma aula de português deveria ser uma aula de retórica no sentido mais nobre desse termo em que em que o professor poderia fornecer ao aluno ferramentas para se exprimir por escrito ou ou verbalmente oralmente nessa ehm ehm língua materna, não é? ehm essas ferramentas passam também exatamente pelo estudo pelo estudo de textos literários, mas não só, não é? mas também pelo estudo de textos literários e principalmente ehm no campo dos da do da literatura dos textos literários passaria especialmente por aprender a gozar os textos literários se aquilo há interesse ehm se há qualquer prazer na leitura dos textos literários que essa é outra questão eu tenho eu tenho dúvidas que que isto não está na escola o estudo da literatura não está na escola por uma questão de de porque aquilo pode pode dar prazer está por outras razões podemos falar delas agora e... se há portanto algum prazer na leitura desses textos o professor tem de ensinar ao aluno a descobrir o prazer dessas leituras, não é? ehm o problema é que não está a literatura não está na na nos nos nos curricula por para por isso está por outras questões está porque temos que construir um discurso nacional e é por isso que se dedica dinheiro, não é? na na para lecionar a literatura nas escolas [por várias razões] ehm talvez eh se/é um problema e ainda por cima que esse discurso hoje esse discurso nacional hoje é construído ehm doutras maneiras não é através da literatura é através sei lá esse sentimento nacional ou esse discurso nacional ehm se calhar eh...uma ferramenta mais útil a seleção de futebol ou qualquer outra coisa e não ao texto portanto e não ao texto literário também que esse é um problema também grave, não é? que está por trás dessa crise dessa chamada crise das humanidades

Entrevistador: Hum hum então assim eh... ao ao término da graduação da da formação inicial que habilidades e competências deveria ter um formando pra atuar como professor de português?

Entrevistado: Isto é que que competências deveria ter um professor de português pura e simplesmente depois...

Entrevistador: Isso aí eu estou entendendo competência de uma forma mais ampla incluindo aí os saberes, o saber fazer.

Entrevistado: Ham ham uhm (rindo) ainda mais difícil estou a ver que as perguntas estão cada vez mais difíceis, não é? eh...ham a primeira questão é ehm tem que conhecer a gramática portuguesa assim tão feio como isto feio porque é feio disse assim pois sim tem que conhecer a gramática e tem que conhecer as gramáticas/a gramática como conjunto de regras e também as gramáticas como ehm como manuais tem que conhecer, não é? as os livros não é? as ferramentas que nos podem ajudar nesse nesse construir textos ou nesse uhm uhm ler textos eh eh e quando digo gramática digo também gramática no sentido de manuais estou a lembrar agora de outra coisa que se calhar é puxar a a brasa pra minha sardinha uma vez que eu trabalho com dicionários mas também os dicionários tem que conhecer essas ferramentas, não é? Que chamamos gramáticas e dicionários conhecer também a gramática e o léxico ehm ehm já não como como produtos mas como sistemas de regras, não é? Gramática por exemplo portuguesa como sistema de regras e o léxico, não é?ser um bom conhecedor da do da língua E ehm talvez conhecer alguns desses uhm produtos da literatura, não é? Textos literários mas não só textos literários, mas principalmente deverá usar esses textos literários para/insisto ensinar para mostrar aos alunos como se pode desfrutar dessas desses textos desses

autores e ao mesmo tempo da língua da li/ da leitura em português isso é mais complicado como ensinar ehm: isso ao aluno por isso deve ter também uma parte de (rindo) de pessoa de espetáculo diria eu, não é? Ehm para além de conhecer/ deve ser um bom conhecedor da língua deve também ser um um show man um um deve deve cativar ao ao deve cativar os alunos deve saber vender o produto deve saber vender o peixe como se dizem cá não sei se vocês também usam isso E e e aí entra essa questão da retórica que eu disse há um bocadito de de/ retórica no bom sentido não é? Deve ter uma boa capacidade de de argumentação deve saber ehm captar ah ah captar o a o público (incompreensível) deve saber chegar deve ter uma boa capacidade de empatia com eles ehm portanto (suspiro) um bom professor de português tem que saber tem que conhecer a língua as ferramentas e tem que saber até mostrar que pode ser interessante ehm:: essas ferramentas, não é? que pode ser até interessante conhecê-las de de muitas maneiras lembro-me uma vez que fui convidado por uma escola a escola de minha filha fui convidado pra falar de dicionários uma coisa tão tão, né? Dicionário para as crianças e ehm fui lá e sabia perfeitamente que não podia falar de dicionários no sent/não podia ser muito chato tinha de cativar essas aquelas crianças não é? e e comentei-lhes como eu lembrava né? Na infância que eu ia lá aos dicionários a procurar palavrões e e palavras ehm que tinham a ver com sexo e com (incompreensível) eu lembro perfeitamente como aqueles miúdos aí está um bocado isso que eu digo do show man de de conseguir chegar e mostrar porque/ é vendo o peixe, vender o peixe nesse sentido sinto muito pela expressão ehm popular que estou a utilizar mas é que é mesmo isso é bem plástica é fundamental

(telefone toca, faz-se pausa)

Eu costumo lembrar que com isso estou a dar ehm uma ajuda aos colegas da da educação, né? Porque estou a dizer que esta parte também é importante, ehm agora, tenho se isso é inato não é? ou se se aprende, não é? a ser um bom professor não sei não sei

Entrevistador: Ehm: ehm: foi ótimo esse seu gancho final porque aí eu já estou querendo pensar na ehm formação do professor de português da UMinho e esse perfil do qual acaba de falar esse perfil que que é o perfil segundo a sua opinião o desejável então a:: em sua opinião a formação de professores de português da UMinho tem garantido esse perfil do qual falou e aí ahm talvez a gente teria de pensar no modelo integrado não é? porque ainda não temos como avaliar o modelo de formação em mestrado.

Entrevistado: Se é uma coisa que que que essa universidade investiu muito foi na formação de professores justamente aí, né? Repare até como o o até há participação de duas escolas de dois de duas faculdades, né? Diferentes por um lado está o Instituto de Letras e ciências Humanas e por outro lado está o Instituto de Educação, né? E e de fato penso nesta universidade está claro que que esse perfil tem de ser não sei se fifty fifty mas entram não só os aspectos científicos como falei há um bocadito quanto ao português das questões gramaticais, linguísticas ou ou de conteúdos literários como também entra a questão das didáticas, não é? e das metodologias nest/nesta universidade realmente isso tem uma importância ehm: logo logo no primeiro ano praticamente, não é? Neste momento/agora no novo sistema com Bolonha já já não é bem assim, não é? já está mais concentrada essa parte das ehm didáticas, não é? está mais concentrada no segundo ciclo, não é? Mas até agora ehm ehm tinha uma importância/e ainda por cima comparada ainda mais se se compara, por exemplo, com o meu curso o curso que eu tirei há trinta anos ehm no curso de português onde os elementos de de metodologia eram mínimos, não é? mínimos

Entrevistador: Então, eh:: ainda eh:: ligada ao perfil o senhor acha que há clareza no currículo da UMinho sobre o perfil de professor de português que se quer formar? É claro esse perfil, então, nós queremos formar perfil X de professor de português e daí todas as ações são tomadas voltadas pra formação desse perfil...

Entrevistado: Em teoria sim, penso que sim, pelo menos penso na teoria, não é? outra coisa é que depois não sei se na prática isso acaba por funcionar ou não mas na construção dos currícula, por exemplo, e nas nas/penso que sim é um bocado o que eu disse há um bocadito, não é? entra entram até elementos das duas escolas da da educação e de das ciências humanas e ehm e foi uhm: muito importante pelo menos até agora ehm as pessoas eram conscientes do que se estava a formar eram

professores futuros professores se calhar isto estar a mudar agora, não é? por todo produto por causa das circunstâncias nesse momento nossos alunos já não são tanto alunos de eh: hoje já não são maioritariamente ehm futuros professores, não é? de português, de inglês ou de alemão mas até agora eu penso que sim penso que/ e as pessoas eram conscientes disso

Entrevistador: Hum hum eh:: a a nossa conversa foi também se encaminhando pra questão dos modelos de formação, né? Então, em sua opinião quais são as vantagens e desvantagens desses dois modelos o modelo integrado e do modelo ligado ao processo/ao tratado de Bolonha ou de mestrado em ensino, como é que o senhor poderia assim se posicionar a respeito dessas vantagens e desvantagens desses dois modelos?

Entrevistado: Sim ehm (suspiro) bem aí pode haver duas respostas uma politicamente correta e outra mas eh: eu não sei se concentrar no no segundo ciclo toda ou a maior parte da da área do conteúdo de um segundo ciclo na área das das didáticas, não é? é bom não tenho isso muito claro, não é? ehm porque isso significa que toda parte da da da chamo científica, mas não sei como chamar o problema é que não tenho outra etiqueta para tudo que não é metodologias, não é? ehm concentrar tudo que não é metodologias na primeira parte nos três primeiros anos e ehm tudo que é metodologia no segundo ciclo não sei não sei se isso é uma ahm uma uma boa ideia se calhar era bom um bocadito de de dessas/como tínhamos no sistema anterior, não é? ehm um bocadito dessas metodologias no no no primeiro ciclo e aumentar a carga, não é? de de cadeiras de unidades curriculares de linguística, de literatura e por aí fora, não é? no no segundo turno de qualquer maneira ainda não temos eh eh ainda não saíram praticamente as primeiras fornadas, não é? de/desses alunos e para ter um uma/ eu tenho dúvidas tenho dúvidas

Entrevistador: E quanto ao modelo integrado? Como é o que o senhor percebe o modelo integrado?

Entrevistado: O que é o modelo integrado? a que que está a chamar de modelo integrado?

Entrevistador: O modelo integrado ehm pelo menos assim pelo meu contato em termos de leitura, não é? é um modelo em que as discipli/ o conteúdo disciplinar ou esse científico que o senhor falou?

Entrevistado: Não é que eu falava o termo científico mas não tenho outro

Entrevistador: Tudo bem, mas esses saberes sei lá disciplinares eles vêm junto eles caminham juntos assim pelo menos no mesmo período juntos/ (interrompida)

Entrevistado: Poderíamos chamar poderíamos dizer que o período pré-Bolonha seria o modelo integrado? poderíamos chamar, sim? (silêncio breve) Sim estava a julgar/ não estamos a falar da questão de Bolonha estamos a falar simplesmente de dois modelos um modelo integrado que estaria tudo misturado de início e outro modelo em que as metodologias estariam todas no segundo/ok (silêncio) pois possivelmente, insisto, possivelmente seria interessante contaminar o primeiro ciclo neste momento de unidades curriculares da metodologia insisto volto a dizer o que disse há um bocadito e o segundo ciclo de com unidades ai científicas como chamam vocês? Não sei depois/utili não quero é que com isso pare/pode parecer com isso que estou a dizer que as outras não são científicas e não é isso que eu quero dizer, não é? ehm portanto já estou a defender se calhar o modelo integrado é mais interessante, não é? ehm porque uma coisa é pegar um aluno no primeiro no segundo ano e outra coisa é pegar um aluno no quarto ano, não é? eh:: há diferenças também pra nós para quem quer dar uma uma aula de linguística não é? por exemplo, e ehm nesse sentido/ mas claro eu estou a falar do ponto de vista de quem dar aula de linguística, evidentemente mas é pra isso que ehm estou aqui, não é? agora qual é qual será o melhor resultado final, não sei não sei e também não sei se é tão (expressivo) assim não sei se é assim tanto

Entrevistador: Certo, ainda pensando nos modelos eh:: eu queria que o senhor me falasse assim sobre esse processo de um modelo para o outro, não é? que aspectos caracterizaram eh:: essa transição de um pro outro?

Entrevistado: Hum (rindo) eu chamo de guerra civil eu vivi isso muito diretamente na altura eh: não é tão/ o processo não é assim tão limpo como eu gostava de poder dizer que que foi não. Há muitas guerras ehm guerras territoriais guerras por territórios e ahm há um coisa que eu aprendi des/ nesse processo e que eu nunca imaginei que alguma dia viria dizer e vou dizer agora sabendo que estou a ser gravado, né? Possivelmente um processo para ser bem feito tem que vir de fora ou de cima de cima pra baixo ou de fora e não construído de baixo pra cima justamente por isso por essas guerras de/ e muito frequentemente essa/ ehm o produto final é mais produto aqui está a minha fatia de bolo aqui está a tua fatia de bolo ehm estou a falar eh: eh não só a nível de de de ehm por um lado essas unidades curriculares de de do instituto de letras e por outro lado as unidades curriculares do instituto de educação estou a falar até dentro do instituto de Letras as unidades da literatura e da linguística e dentro da literatura se tem que ir mais de (incompreensível) ou se tem que ir mais de contemporânea e dentro da linguística se tem que ir mais sintaxe ou mais semântica ou se tem que ir mais/ e calculo não vivi isso mas calculo que na na prática da do instituto de educação também deve acontecer uma coisa semelhante, não é? ehm ehm nesse sentido ehm o modelo matricial na universidade do Minho era uma era um modelo que poderia dar garantias ehm e é nesse sentido que eu digo se calhar poderia ser mais interessante se se se ehm as diretrizes vindas de cima fossem bem mais claras bem mais explícitas e bem mais do que do que foi e ehm insisto que não se calhar não devia dizer isto agora e daqui a 10 minutos estou arrependido de ter dito isto, não é? Mas ehm ehm quem está a falar aí é alguém que saiu muito ehm (breve pausa) não sei qual adjetivo que vou colocar aqui não sei se é queimado ou não sei se é/cansado desse processo porque não foi eh porque foi isto que acabo de descrever agora o que não é muito bonito

Entrevistador: Eu eh: quando lendo o dossiê atual que se volta para o mestrado em ensino vejo essa limpeza que o seu falou, né? Mas assim o que eu percebi e aí queria que o senhor falasse um pouco sobre isso é que pareceu-me no dossiê que eh toda a experiência da uminho no que diz respeito ao modelo integrado esse modelo foi copiado por algumas outras universidades então pareceu-me que nessa reformulação todo essa/esse saber que é anterior, né? Ele foi simplesmente apagado.

Entrevistado: Parece, Sim sim concordo com essa leitura concordo com essa leitura sim sim porque essa guerra toda por território dentro dos departamentos entre departamentos dentro das escolas entre escolas dentro da universidade e foi foi uma guerra onde onde houve que negociar no sentido mais feio do termo nós com a educação ou ehm nós instituto de letras com educação instituto de letras com economia gestão, nós instituto de letras com ciências sociais e por ai a frente e insisto negociar no sentido menos elegante do do termo portanto essa leitura que está a fazer acredito que sim surpreende-me que assim de fora vista com a análise do do dossiê dê pra perceber fico admirado, né? Porque aparentemente o produto final não está mal, mas acho acho interessante que tenha feito essa leitura, não é? sim, neste sentido perdemos perdemos.

Tempo: 55 min

Entrevistador:Então, professor, primeiro eu gostaria de agradecer a sua disponibilidade de participar como colaborador da nossa pesquisa e ressaltar que o seu texto gravado tem anonimato, pode ficar tranquilo a esse respeito. Antes de ir pras questões mais pontuais eu queria só me situar rapidamente sobre o lugar de onde o senhor fala. Então, assim, queria que o senhor falasse rapidamente da sua eh:: do seu percurso acadêmico-profissional com destaque pra sua atuação aqui na UMinho.

Entrevistado: Certo, eu eu eu fiz a minha licenciatura em português-inglês, aqui na Universidade do Minho, fui durante:: cinco anos ou seis professor do ensino secundário, fiz entretanto um mestrado em ensino da língua portuguesa aqui na Universidade do Minho, ehm e logo que terminei o mestrado fiz/ concorri para o para a universidade (interrompido por alguém que bate a porta). Portanto, nessa altura concorri ehm aqui para a universidade para assistente tinha feito entretanto ehm tinha nesse último ano trabalhado numa escola politécnica de formação de professores em Viana do Castelo durante/na prática poucos meses de de Abril a Novembro, professor da escola superior de educação de Viana do Castelo, onde fiz onde fazia formação de professores do primeiro ciclo, primeiro e segundo ciclo. Portanto, desde/entretanto, portanto comecei a trabalhar aqui na Universidade do Minho desde 1989, em 1998, fiz o doutoramento. E, desde então, portanto/professor auxiliar e agora professor associado na no departamento de metodologias. Em termos de trabalho propriamente dito, ehm tenho estado ligado à formação de professores na na didática do português, faço também algum trabalho na área das metodologias de investigação, sendo que::, em termos de investigação propriamente dita, o meu objeto de interesse é a escrita. Primeiro numa perspectiva da sua didática, ehm da promoção da competência escrita em contexto pedagógico, nos últimos anos, ehm um pouco também ehm:: na questão da escrita como ferramenta de aprendizagem, numa perspectiva da transversalidade, e também na questão/portanto, da escrita académica. Portanto, eu diria que a escrita académica e a escrita como ferramenta de aprendizagem são esses os meus objetos principais. No trabalho em termos de investigação e de alguma docência. Embora muitas vezes em contextos menos formais do que os habituais uma vez que essas dimensões são mais trabalhadas em cursos breves cursos eh:: cursos eh: embora tenha também uma outra disciplina onde a questão é central.

Entrevistador: Aham aham então, eh: no tocante às unidades curriculares o senhor tem trabalhado mais com metodologia do ensino do português?

Entrevistado: Em princípio, com metodologia do ensino do português, depois também metodologia da investigação. Nos últimos anos, ehm: tenho estado também com algumas disciplinas relacionadas com a escrita, a escrita académica e:: escrita como ferramenta de aprendizagem.

Entrevistador: Então, eh:: vamos pensar nos objetivos do ensino de de português, eh:: na na sua opinião, quais devem/então a gente tá bem no plano do ideal do desejável, né? Quais devem ser os objetivos do ensino de português pensados inicialmente pra pra o ensino básico constituído dos nove anos e do ensino secundário?

Entrevistado: Eu diria basicamente o objetivo central da disciplina de português deveria ser o da promoção das competências verbais eh:: nos diferentes domínios ouvir, falar ler escrever ehm:: articulando aí ou implicando aí naturalmente o ehm por um lado o conhecimento ehm:: sobre o modo como a língua funciona portanto o conhecimento gramatical ou linguístico e

naturalmente também o conhe/portanto o conhecimento da literatura deverá aparecer não na perspectiva do conhecimento em si mesmo mas ehm, na medida em que tipo de literatura nós ehm podemos de alguma maneira dada as possibilidades que os textos encerram encontrar espaço privilegiado para a promoção de competências dos vários domínios que o da leitura e também da escrita

Entrevistador: Hum hum e por que o Senhor acredita que os objetivos devam ser esses? O que justifica?

Entrevistado: Eu diria que de alguma maneira o ehm:: o ensino/portanto a escola deve preparar pra vida, não é? E ehm: a língua/a linguagem e o uso da língua constituem uma das exigências essenciais da nossa vida quer na nossa relação com os outros quer na nossa /estruturação da nossa própria maneira de ser pensar de existir e etc e nessa medida a língua desempenha papel fundamental sendo que ehm: há há um conjunto variado de contextos em que o/enquanto melhor o uso da língua melhor desempenho e não só ehm potencia não é? portanto numa perspectiva de que a escola deve preparar os indi/os sujeitos para vida eu acho que esses no âmbito da língua constituem as, digamos, as dimensões fundamentais obviamente os objetivos devem estar devem estar associados mas/portanto numa visão do ensino de língua materna como um conjunto de saberes do tipo declarativo ehm:: muitas vezes sem qualquer perspectiva do uso imediato nem mesmo de implicação noutros usos da língua isto é a gram/ podemos dizer/ há quem considera que muito saber sobre a gramática potencia o melhor uso da língua naturalmente que isso será verdade porque há todo um conhecimento metalinguístico que pode ajudar ehm: no desempenho mas não é imediatamente verdade há outros fatores que estão subjacentes a esses e, portanto, um conheci/ por exemplo centrar o ensino da língua em conhecimentos de natureza declarativa parece-me que, de algum modo, põe de parte aquilo que, no caso, portanto, dessa disciplina escolar, me parece essencial

Entrevistador: Hum hum Então eh:: uma vez que o senhor pensou aí sobre os objetivos desejáveis, né? Queria pensar também confrontando com com os concretizados, eh o senhor acredita que esses objetivos dos quais falou têm correspondência no perfil dos alunos que saem da escola básica e secundária?

Entrevistado: Eu acho que claramente não, não quer por conhecimento/e eu digo isso não tanto pelo conhecimento que tenho eh:: dos desempenhos dos alunos que nos/ (incompreensível) que saem da escola para ehm digamos outros sistemas ou outros contextos, mas um pouco também em função daquilo que eu vejo do do e vejo por experiência própria dado que faço ainda/tenho feito e ainda faça alguma embora menos agora trabalho de supervisão de estágios pedagógicos ehm: por aquilo que eu sei do que são as práticas do ensino do português não são esses os objetivos centrais (eles são subjacentes, não é?). Ainda no campo do ensino do português uma tendência que tem vindo a ser (gradualmente) contrariada em alguns meios com alguns efeitos já para perspectivar o ensino de português à volta de conteúdos de natureza declarativa quer no domínio da literatura quer no ensino da língua. Portanto ehm:: mais do que o uso propriamente dito do dizer isso (incompreensível) sobre tivemos claramente casos em que ehm:: os os saberes escolares não têm depois tradução naquilo que é necessário fazer e por outro lado também significa que há claramente ehm:: desempenhos que pressupõem que pressupõem que pressupõem saberes que poderiam ter sido adquiridos na escola e que não foram. Isso vê-se muito claramente no modo que em variados contextos na interação (plural) onde as pessoas manifestam uma clara inadequação com relação à, digamos, as /a situação, quer nas formas de tratamento, quer na/no próprio desenvolvimento ehm do discurso, na construção do discurso. E, portanto, vê-se claramente que aquilo que a escola ensinou não é ehm: relevante na maioria das situações, sendo que há um conjunto de saberes que (incompreensível), portanto, que eventualmente claramente a

escola poderia ter desenvolvido que as pessoas não têm não tem ou não revelam competência pra fazer, não é?

Entrevistador: Entendo, e, assim, o que justificaria na na sua opinião essa falta de correspondência?

Entrevistado: Eu acho que há uma tradição muito forte do ensino de português ehm:: eu diria que/eu escrevi em algum momento à propósito da escrita, mas penso que isso pode ser generalizado ehm: aos outros/aos outros domínios verbais que a disciplina de língua materna trabalha ainda hoje do modo de modo semelhante a que trabalhava quando eh a escola era sobretudo uma escola de elite. Eu diria que a disciplina de língua materna conseguia elevar o potencial desenvolvimento de competências de alunos de oriundos meios eh:: cujos ehm: de alunos/portanto, oriundos de meios que pela sua própria vivência por suas próprias vivências em vários níveis potenciavam o desenvolvimento linguístico ehm: e, portanto, a escola tinha que se/ e a disciplina língua materna faria aquilo que eu chamei gerir essa competência propor um conjunto de atividades ela potenciava o seu desenvolvimento claramente a disciplina de português tem sido/e se calhar a escola em geral tem sido incapaz de lidar com aquilo que eu também chamo a incompetência colocando o prefixo entre parênteses (incompreensível) da falta de competência ehm: da maioria dos alunos ou do grande número de alunos que chega à escola ehm:: sem tal competência linguística que a própria vivência lidar e portanto/ e que a escola naturalmente/ cuja falta a escola deveria suprir. A escola não, portanto, trabalhando de uma determinada numa determinada perspectiva a escola não conseguiu não conseguiu passar pra outra, não é? E, portanto, trabalhar de forma que aqueles que não trazem as competências ehm: como consequência, digamos, das suas próprias vivências ehm: as conseguiam construir na escola. E portanto a escola transmite os saberes que não tendo qualquer tipo de suporte em termos de competências dos alunos acabam por não ter qual/acabam muitas vezes por não ter qualquer utilidade. A tradição e acho que aqui/portanto há aqui uma tradição que aponta muito para o valorizar o declarativo sobre o ehm portanto o fazer o saber fazer, o saber falar, o saber ouvir, etc que de alguma maneira ehm: /portanto a tradição é sobretudo ensinar coisas sobre mais do que ensinar a fazer com nesse caso usar a linguagem nos vários contextos.

Entrevistador: Hum hum então agora pensando um pouco mais no professor de português mesmo, e ainda no plano/novamente no plano do desejável eh em sua opinião qual deve ser o perfil do professor de português e por quê?

Entrevistado: Eu diria que o professor de português antes de mais deveria ser um usuário competente da língua, não é? Muitas vezes não é, eu vejo na formação de professores nós temos encontrado alunos que têm dificul/portanto, que são maus leitores, escrevem mal, e que se expressam mal também oralmente ehm:: por outro lado também penso que aqui há um conjunto de dimensões que não são devidamente trabalhadas na formação de professores ehm: quer em termos (palavra incompreensível) na construção de um conjunto de saberes do domínio da linguística sobretudo no âmbito da pragmática que de alguma maneira/ ao uso dos quais todos os usos da língua poderiam ser perspectivados e aquilo que acontece é que portanto os professores adquirem um conjunto de saberes em sua formação que depois não são capazes de transformar em saberes e competências saberes e competências eh: ensináveis e depois passíveis de desenvolvimento, não é? Não sei/acho que eu estou fugindo um bocadinho à questão, situe-me novamente.

Entrevistador: É o perfil desejável do professor de português.

Entrevistado: Portanto, eu acho que um professor de português deveria deveria ser um/ competente no uso da língua e competente pois na promoção das competências para esses usos nos seus alunos. Agora, (período incompreensível) não são aqueles que mais lhe interessam, aqueles que mais lhe interessam em termos da da docência, processo de ensino-aprendizagem.

Entrevistador: Então, quais saberes e competências esse professor de português deveria ter?

Entrevistado: Eu penso que deveria ter um conhecimento relevante no âmbito, por exemplo, dos saberes linguísticos, das diferentes dimensões da língua e da gramática nas suas várias componentes e ao mesmo tempo nos saberes sobre os processos eh:: subjacentes ao usos da língua quer na perspectiva da produção, quer na perspectiva de recepção seja oral seja escrita e tamb/portanto, sendo que nesses processos eh: o uso da linguagem em contexto, nomeadamente aquilo que determina os géneros discursivos deveria também ser um conhecimento relevante, não é? Portanto, no fundo é ter um conhecimento sobre a língua, sobre o modo como se usar a língua, (período incompreensível) os usos da língua, que são determinados por vários fatores, não só de natureza cognitiva, mas, também, de natureza ehm:: pragmática e soci/não sei se sócio-discursiva é o termo mais adequado, mas que tem a ver com os usos sociais da língua, portanto, e com os desempenhos adequados a cada situação, configurados naturalmente em determinados/de determinada maneira.

Entrevistador: Ok. Eh::: então uma vez determinado esse perfil, o senhor acha que a formação do professor de português da UMinho eh:, pelo menos, com base no modelo com o qual o senhor tem experiência tem garantido esse perfil do qual falou esse perfil que é o perfil desejável?

Entrevistado: (breve silêncio) do meu ponto de vista, não. E Digo já, em primeiro lugar, porque acho que a formação nas várias vertentes nomeadamente do domínio da linguística e da literatura põem a tónica num saber de natureza teórico e declarativo e não no saber associado ao uso. E a própria transmissão dos saberes na universidade ehm:: de alguma maneira fortalece esta esta visão das coisas. Portanto, as pessoas ensinam determinadas coisas de determinadas maneiras vão no sentido contrário eu diria que haverá exceções, mas essas são a tendência para eh para consolidar uma concepção de de professor de língua materna que deve ser posta em causa, no meu ponto de vista. Depois penso também que haverá alguma incapacidade do alunos ou da maioria dos alunos para de alguma maneira articular aquilo que são os saberes que lhes são transmitidos nos vários domínios, sobretudo no da linguística, com os usos da língua e os usos que o próprio faz, isto é, aquela aqueles aquilo aquilo está a ser transmitido é algo que tem a ver é algo que é inerente a cada um de nós, a linguagem, e algo que está, portanto, em cada/em tudo que fazemos. E, portanto, (incompreensível) entre um saber, eu diria quase que o saber que a universidade transmite é para muitos alunos visto como algo que é completamente externo, que é um saber quase que o mesmo tipo de saber quais as características de um objeto dum dum numa rocha ou um conjunto de datas dum/referente a fatos históricos. Eu diria que muitos alunos olham pra os saberes que a linguística e outros sobretudo na área da lin/das disciplinas da linguística como outros olham pra saberes que têm a ver com objetos que são que nos são eu diria (incompreensível), portanto há uma coisa que eu sei que é, mas que depois/mas que não tem nada que não tem nada a ver com o uso que faço com isso mesmo, isso parece-me ser um dos problemas. E naturalmente quando em con/colocados em situações de terem que ensinar ehm: língua a perspectiva se/que adotam seja a mesma portanto, isto é, um saber é algo que eu consigo objetivar totalmente e que pode ser aprendido quase que por depósito na memória e não como algo que tenha implicações em diferentes aspectos de minha vida.

Entrevistador: E, assim, o que que o Senhor acha que poderia ser feito pra, pelo menos, se aproximar de/ desse perfil do qual falou anteriormente?

Entrevistado: Eu penso que que uma formação ehm: linguística que valorizasse a língua e os usos, e os seus usos com a/ e, por outro lado, um conhecimento dos processos subjacentes aos usos da linguagem, como dizia há pouco, quer na na perspectiva da recepção, ler e ouvir, quer na perspectiva do falar e do escrever e que, portanto, ehm, portanto, conhecimento esse que

naturalmente teria que ser considerado quando quando, em contexto de sala de aulas, os alunos tivessem/ os alunos, agora professores, que trabalhar essas dimensões. Ehm: seria, por exemplo, no caso do uso da escrita. No ensino da escrita o que nós temos, muitas vezes, é o apresentar de modelos ou de características de um determinado gênero textual do tipo ehm o texto argumentativo é isto, isto é isto, na assumpção de que se o aluno souber estas características imediatamente é capaz e as/ implicar as características imediatamente no uso que faz da língua. Ora, naturalmente, que no ensino dos processos/os processos subjacentes à à produção textual, neste caso da escrita, é evidente que se percebe que esse tipo de conhecimento não/embora possa ser relevante não não será imediatamente, por razões várias, implicado no no, portanto, na na própria produção do aluno. E, portanto, esta este tipo/todo este tipo de conhecimento sobre sobre o que são os processos de produção verbal seria relevante ehm para/na formação de professores.

Entrevistador: Hum hum. E ainda sobre o perfil, o senhor acha que há clareza no currículo da Uminho sobre o perfil do professor de português que se quer formar? É claro esse perfil?

Entrevistado: Ora bem, eu penso que houve uma mudança radical, eu diria, no processo de formação. E se até agora nós tínhamos aquele período que designaria como uma formação integrada na qual eh: eu designaria porque era assim que ela se designava, na qual o aluno recebia ao longo de todo processo de formação, hem: formação na área dos conteúdos/naquilo que nós dizemos na área da especialidade ehm da linguística, da literatura, fazia ao mesmo tempo uma formação na área das ciências/da, portanto, na área da educação, sendo que o domínio da didática onde aquela dimensões as quais há pouco eu focava como fundamentais apareciam eh/ surgiam no quarto ano e num espaço muito limitado (traduzido) numa disciplina semestral de 5 horas e depois no estágio pedagógico onde os alunos já, portanto, faziam a sua formação já em contexto real. E diria que o espaço da intervenção das didáticas no qual as várias dimensões, que eu há pouco referi, estavam implicadas, era diminuto. Atualmente, temos um outro tipo de formação em que as didáticas têm um peso maior e ehm: sendo que os três primeiros anos são exclusivamente dedicados às formação na área da especialidade da linguística, da literatura. Eu diria que uma formação de segundo ciclo, portanto, à nível de mestrado, com um espaço significativo da didática, portanto, permitiria ou permitirá uma/a formação de professores com um novo perfil. Naturalmente que os tempos não são muito favoráveis a essa formação, o número de alunos é muito limitado, o tipo de alunos que aparece não é propriamente aquele que poderíamos considerar o mais desejável na medida em que nos aparecem alunos com graves limitações em termos de competências da língua, e, portanto, nem sempre consideraria que temos o melhor material pra construirmos os melhores perfis, né? O melhor material humano. Agora, ehm eu penso que o/ o perfil de formação atual poderá ser mais adequado, mas precisamos analisar fatores que nós não imaginamos e que podem ter aqui interferência (incompreensível). Na realidade, o espaço para, isto é, o espaço para assumirmos ehm um novo perfil de formação está criado, se vai ter ou não efeito, não sei. Sinceramente, não sei. Tanto que o primeiro ano, temos muito poucos alunos, não sei, portanto o que é que isso (incompreensível). Eu diria, de qualquer maneira, o fato de trabalharmos no esquema de três mais dois permite de alguma maneira ehm: a partir do terceiro ano, portanto, a partir do terceiro ano adiante, portanto a partir do quarto ano, criar um corte sobre uma perspectiva de formação muito recente na transmissão de conteúdos declarativos. E, portanto, eu diria que o que/no no no plano antigo, portanto, é algo que acontecia ao longo de todo o curso e, portanto, na situação de estágio a tendência era reproduzir um pouco aquilo que tinha sido a formação, que as próprias concepções que se tinha anteriormente antes da entrada na universidade e que a escola tem aqui um peso muito relevante no sentido daquilo que são as práticas predominantes e de alguma maneira consolidadas. Aliás, mesmo aqueles alunos mais conscientes da necessidade de mudar, de

trabalhar o ensino da língua de outra maneira quando chegados a escola e confrontados com aquilo que é a prática predominante acabam por adotar quer por pressões dos próprios orientadores quer por porque todo conjunto de facto acho que determina (incompreensível). E, portanto, se toda/se há um conjunto de fatores muito forte na imposição de uma determinada forma de se trabalhar (incompreensível).

Entrevistador: Certo, então, a conversa até já até se encaminhou pra isso, pensar nos modelos de formação de professores. Em sua opinião, quais são as vantagens e desvantagens do modelo integrado versus o modelo de mestrado em ensino ou chamado...

Entrevistado: Eu diria que o modelo integrado tinha algumas virtualidades, eu próprio fiz a formação, fui formado nesse modelo. Sendo que o peso/o ideal é que isso significa a presença ao longo de todo o percurso de disciplinas do eh (gravação interrompida). Portanto, eu diria que o modelo integrado a presença das disciplinas de educação ao longo de todo o curso ehm permite de alguma maneira cons/, portanto, ativar a consciência de que o curso se destina à formação de professores. O que acontece é que o próprio conceito do que é ser professor de, nesse caso, português que os alunos trazem da escola secundária e que de alguma maneira a universidade reitera porque segue o mesmo modelo leva aqui/aquilo que o conteúdo das disciplinas da área da educação que faziam parte do currículo não fossem muito valorizado, isto é, sabiam que a escola e que os alunos são importantes, mas nunca a tônica é coloca no que são os processos de transmissão dos saberes e as competências próprias do campo disciplinar que nesse caso é a língua. E, portanto, eu diria que enquanto aluno, (breve silêncio) estou a tentar recuar quase trinta anos e ver aquilo/como é que eu sentia e como é que eu olhava pros conteúdos que a gente gostava de transmitir. Eu diria que gostava de transmitir os conteúdos que eu gostava e que de alguma maneira eu ia transmitir da mesma maneira, com mais ou menos paixão, com mais ou menos gosto, com mais ou menos sa/ mas desta maneira, o modo como/os conteúdos e os modos de transmitir não pareciam estranhos e de alguma maneira eu sentia que quando reproduzisse eu iria fazer da mesma maneira. Sendo que aquilo que as disciplinas de educação me transmitiam nem sempre nem sempre era considerado o mais importante, não é que fosse considerado irrelevante, mas era pouco valorizado. Eu diria que nós olhávamos pras disciplinas da área de educação ehm um bocado como algo de segunda segundo plano, quando, isso pra não ser mais/prá não usar outros termos que nós usávamos na altura que muitas vezes eu ouvia, que ouvi muitas vezes depois alunos meus usar também. Ehm:: sendo que eu praticamente ainda fiz Didática numa altura em que esta disciplina tinha um estatuto um pouco indefinido no plano de estudos, ainda na altura se chamava Didática mesmo, e ainda por cima era dada por professores que vinham/professores do secundário, que vinham lecionar a disciplina ehm como convidados e, portanto, tendiam a reproduzir os modelos que, de alguma maneira, punhamos em causa. Depois a Prática era um pouco, portanto, ia sendo um pouco avaliada em função da vontade / embora como era consciência de que aquilo se calhar, muitas vezes aquilo que a gente fazia não tinha resultados práticos e eu admito que tenha sido essa razão não vou optar pela escrita (incompreensível) quando tive oportunidade de fazer pós-graduação. Na medida em que não tínhamos (incompreensível), mandávamos os alunos escrever e depois apontávamos os erros e isso não tinha/ e, portanto, pressupunha-se que o aluno ia aprender dessa maneira, né? E, portanto, eu diria que o perfil de formação era um perfil de formação no/portanto, que acabava por ser pouco eficaz. E se me pergunta: qual é a razão? Eu diria que/há todo um conjunto de dimensões daquelas que há pouco eu considerava relevantes que praticamente não faziam parte do plano de formação. Ehm e penso que estava, mas se manteve ao longo dos anos e ehm eu diria que no espaço, portanto, da Didática que depois eu assumo na perspectiva da docência e no quadro da qual eu diria reconstruí todas as minhas concepções do que é ser professor de língua, né? Ehm acabava por não ser eficaz sobretudo por falta de espaço, em termos da formação, era uma disciplina semestral no quarto ano, também um

pouco porque era sempre perspectivada na linha de outras disciplinas de educação para as quais os alunos tinham, portanto, tinham um olhar de uma determinada maneira e sobre as quais tinham opinião ehm que não era muito não era muito favorável. Não no sentido de que os professores eram maus ou que/ mas de fato de que aquilo era um conhecimento de segunda qualidade, pois o essencial tem a ver com a Linguística e a Literatura. E, portanto/ e no Estágio, se na Didática havia, digamos assim, um espaço pra tentar impor ou propor um determinado tipo de concepções (incompreensível) e o meio já não era assim favorável que tínhamos toda uma tradição das práticas escolares a fazer o contratatanto, muitas vezes os próprios orientadores que favoreciam essa visão, algumas vezes na universidade na medida em que a supervisão de estágio estava estava tanto poderia ser atribuída a nós professores de Didática como a um professor de Literatura, de Linguística que naturalmente naquilo que é a docência ia/ valorizava mais um saber sobre uma capacidade de usar a língua do que propriamente determinadas formas, determinados conteúdos e determinadas formas de os trabalhar.

Entrevistador: Hum hum.

Entrevistado: O modelo novo. O modelo novo, como digo, começou este ano, não é? E, portanto, eu diria que ele permite de alguma maneira criar, ao contrário do que acontecia anteriormente, um espaço quase exclusivo onde a questão do ensino, portanto, do ensino-aprendizagem de uma determinada/de um determinado conteú/de uma determinada disciplina, não é? No caso de Português pode ser, portanto, ehm::/ há um espaço onde ela assuma/portanto, já não é a questão dos saberes de base, portanto, os saberes da Linguística e da Literatura, mas o seu ensino. Pode ser perspectivado, eu não diria em quase 100%, mas como essencial, não é? Ao passo que, no modelo anterior, o que era essencial nunca era (incompreensível) da educação. Agora, o que está é o ensino, o ensino de qualquer coisa e isso assume-se como central que tra/que eventualmente permite criar as condições, talvez uma dinâmica de construção de uma concepção do que é ensinar ehm: e aprender qualquer coisa que no que no modelo anterior não não não aparecia, não é? E, portanto, eu diria que há aqui dois anos, há aqui um tempo de dois anos em que se pode fazer qualquer, portanto, se isto de fato vai acontecer ou não já não sei já não já não sei responder. Eu diria que haverá aqui alguns fatores a considerar, sendo que ehm: pelo menos o espaço e o tempo disponível para são maiores, não é? De alguma maneira agora, portanto, os alunos estão aqui já um pouco por opção (incompreensível) que a formação de professores é hoje uma área desnecessária dada ao excesso de pessoas que estão no mercado, não é? E, portanto, isso pode mostrar uma predisposição para uma coisa nova, não é? Agora, se vai funcionar, não sei.

Entrevistador: Eh:: vamos pensar um pouquinho sobre o processo de transição de um modelo para o outro, na Uminho. Que aspectos caracterizaram essa transição, na universidade?

Entrevistado: Olhe, eh:: de profunda confusão. Não que resulta nada da formação em si, mas toda uma indefinição a nível legislativo e e depois regulador (incompreensível) que se reduziu em coisas, como por exemplo, não se sabe se o curso funciona ou não. E eu que trabalho com os alunos numa disciplina dos alunos das áreas, portanto, da área da língua numa disciplina opcional do terceiro ano, ainda não no plano de formação de professores, e e foi uma disciplina que eu lecionei pela primeira vez no ano passado e muito do tempo foi perdido, eu diria quase mesmo perdido, porque as informações sobre o funcionamento do curso (se haveria turma ou não) era constante, portanto, as informações, portanto, os alunos estavam, ou as alunas neste caso, estavam constantemente a receber informações contraditórias, uma semana era sim, uma semana era não, uma semana que já não se sabia, e, portanto, ehm:: foi muito complicada nesse nesse nesse aspecto. Por outro lado, o próprio a própria divisão em duas partes distintas, que não são um apenas mero desenho de um curso, mas traduzem em cursos de nível diferente pode também é também um elemento novo que

naturalmente os alunos ehm perceberão de uma certa maneira que não sei exatamente qual é porque não tenho não tenho tido muito contato com eles nesse nesse neste ano, não é? Mas eu não sei o que é que pode (incompreensível) de estar num curso de mestrado, porque num curso de mestrado é diferente daquela maneira como estudavam no curso de licenciatura, não é? Não faço idéia exatamente se isso, porque isso tem vários tipos de enquadramento, inclusivamente até no próprio tipo de relações que se estabelecem entre os alunos de um determinado curso entre os mais velhos e os alunos mais novos, não é? E, portanto, até agora tínhamos cursos de quatro agora temos de três mais dois, que muitas vezes aparecem elementos externos que não faziam parte daquele núcleo de alunos, e, portanto, vêm alguns com um outro tipo de formação com outro tipo de vivência de experiências que naturalmente vêm trazer, aqui, certamente, formas de diversidade que ainda não sei como é que fica na prática. Mas já imaginaram um curso em que há quatro ou cinco alunos ou dez ou quinze que vieram de um plano de formação para quem no primeiro ano de mestrado não é mais com quatro anos de licenciatura na prática, não é? Mas que num mesmo espaço têm de conviver com pessoas tem um outro/tem já licenciatura, muitas vezes, de cinco anos ehm ou de quatro com já uma experiência de trabalho seja na própria área, seja noutras áreas porque não encontraram trabalho na mesma área e estão aqui numa espécie de (incompreensível) e, portanto, pessoas que algumas delas sentem dificuldade no próprio estágio pedagógico que é a segunda parte do curso que hão de ver a prática de uma determinada maneira completamente diferente daqueles que para quem a sua vida/a sua experiência de vida é uma experiência exclusivamente escolar, não é? Esses são fatos que terão de ser considerados nesse processo e, para além, eu diria de estarmos a trabalhar com um número de alunos que são quase irrisórios, não é? E, naturalmente, não nos podem dar a idéia do que seria um curso a funcionar digamos naqueles situações que nós poderíamos perspectivar como desejáveis, não é? Em que o número de alunos fossem fosse da ordem de pelo menos uns vinte, vinte e tal ehm e que a única em que/ onde encontraríamos certamente uma diversidade maior do que aquela que encontramos no momento atual.

Entrevistador: E eh e do ponto de vista das faculdades, institutos, né? Como chama aqui, e dos departamentos, como foi assim essa transição, desse ponto de vista?

Entrevistado: Eu diria que a esse processo se associam a outros que não têm nada a ver com a validação dos cursos que, neste caso a universidade e os institutos e esse instituto em particular precisariam ver, não é? Eu diria que eh: não foi não não/a necessidade de reorganizar os currículos obrigou eh a todo um trabalho de reestrutu/portanto, de reestruturação em termos da participação de cada um dos grupos e, naturalmente, que cada um considera que a sua disciplina é a mais importante é a mais importante do curso e, portanto, mais importante que todas as outras e, portanto, aquilo que interessa é garantir o seu espaço e/ou alargá-lo em detrimento do espaço dos outros e, portanto, isso potencia, naturalmente, problemas em termos da da gestão do processo e na própria elaboração do próprio desenho curricular no caso da formação de professores a questão foi um pouco simplificada, na medida em que, a legislação é muito clara no sen/na definição das áreas das áreas ehm:: de formação e dos respectivos pesos no quadro eh global. Isso de alguma maneira pôs/valizou aquilo que aconteceu, sendo que há sempre outros fatores que têm que ser considerados, nomeadamente avaliar em que medida é que a perda de um peso de um determinado campo disciplinar pode se traduzir num excesso de docentes com a consequência que isso tem (incompreensível) ou, por exemplo, na impossibilidade de alargar outra outro outras áreas disciplinares na medida em que contrata docentes mas que também neste período de contratação está naturalmente afetada, não é? E, portanto, todos esses aspectos têm de ser considerados, foram certamente ampliados, mas também não estive propriamente no centro das discussões, mas acompanhei processos em que foi necessário, estou a pensar no desenho da Prática Pedagógica Supervisionada, encontramos parte em que os diferentes departamentos têm que estar

associados em função de que seus docentes estivessem de alguma maneira contemplados, não é? E, portanto, eu diria que o desenho que se encontrou para a Prática Pedagógica Supervisionada é uma/traduz uma engenharia complexa em que tem a ver não só com a definição dos grupos que nela participam, mas, também, depois o peso que a (incompreensível) terá e no próprio na própria articulação na própria definição de espaços de intervenção, dos espaços e dos tempos de intervenção, e isso foi, naturalmente, muito complicado.

Entrevistador: Hum hum, entendo. Ehm só pra encerrar e ainda relacionado com esse processo de transição, deixando um pouquinho a racionalidade, a racionalização de lado assim, o Senhor enquanto professor como sentiu essa transição?

Entrevistado: Eu diria que sen/ que como professor, eu não estava a participar nos cursos, nesse momento, não me senti ainda diretamente, não é? Tenho sentido mais nunca perspectiva quase/eu diria que a minha participação foi quase uma participação burocrática houve que organizar os dossiês. Os dossiês eram extremamente complexos, centenas de páginas com informações, muito semelhantes para os vários cursos, na medida em que se exigiu a criação do de/digamos de uma (plataforma) com várias com vários níveis de hierarquização, coordenador, e depois algumas pessoas que tinham uma participação quase direta, tinham responsabilidade na produção de algumas partes do texto, sendo que muita muito do texto já existia ehm disponível e que era preciso integrar de determinada maneira. Então, foi um processo burocrático muito intenso durante algumas dias, mas que foi apenas/e as outras dimensões não foram muito muito ainda não foram muito consideradas, não é? Depois houve o processo de seleção dos alunos, a qual eu também não estive ligado, porque na altura estive ausente durante este período e, portanto, foi também na verificação se os alunos tinham habilitação ou se não tinham, foi complicado porque tinham pessoas que não tinham os créditos iniciais para a inscrição. E, portanto, eu como professor não pude viver esse esse esse processo. Eu não estou a lecionar nenhuma disciplina do curso, e, portanto, tenho alguma dificuldade em em falar sobre isso, não é? Agora, conheço alguns dos alunos que foram meus alunos no ciclo anterior, mas é um conhecimento muito limitado e, portanto, não posso não tenho muita percepção de certas coisas, não é?

Entrevistador: Então, tá bom, professor, obrigada...

ENTREVISTA NÚMERO QUATRO – P4 UMINHO

Tempo: 53m58s

Entrevistador: Gostaria de iniciar me situando sobre o lugar de onde o Sr. Fala. Poderia me falar rapidamente sobre sua trajetória acadêmica/profissional, com ênfase para a sua experiência na U.Minho?

Entrevistado: Eu sou professor do Departamento de Estudos Portugueses do Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho. Designação: Letras e Ciências Humanas, em grande parte honorífica, porque “Letras” não é propriamente Ciências Humanas. Nós temos apenas lá Filosofia que até colabora com alguns discursos de lá, mas também colabora com outros cursos de outros Institutos, de outras escolas desta universidade. Portanto, o que nós não temos no Instituto de Letras e Ciências Humanas são disciplinas como Sociologia, disciplinas pedagógicas que estão colocadas em uma escola a parte, com alguma grande mutação graças a Bolonha na orgânica dos cursos. Esta Universidade louvava-se da sua horizontalidade. Portanto, em princípio, nenhum curso era propriedade de nenhuma escola. Os cursos eram lecionados por várias escolas. Isto tudo para dizer que quando cheguei aqui vim lecionar em cursos de “Produção de Professores para o Ensino Secundário”. Eram cursos com estágio integrado e com uma saída profissional assegurada. Ou seja, eram Licenciaturas de 4 anos, com o estágio integrado que seria o quinto ano. As pessoas faziam estágio, os alunos faziam estágio, e depois entravam no sistema como professores. Justamente por ser assim, uma boa porção das cadeiras das disciplinas do curso, que agora são chamadas de Unidades Curriculares, havia uma boa porção de cadeiras que eram lecionadas pelo Instituto de Educação desde Psicologia, Sociologia da Educação, até a metodologia do ensino do Português que abrangia as duas áreas dominantes do curso de Formação de Professores que eram a Lingüística e a Literatura. Raiou uma primeira reforma. Apareceu um outro tipo de curso que não garantia a integração profissional dos licenciados. Essa integração profissional, digamos, *a priori*. E finalmente este curso teve apenas uma edição e agora estamos em pleno, plena, pleno, plena Bolonha, uma Bolonha plena. Temos um curso que passou a três anos. Um curso que os alunos seguem sem perspectivas profissionais deste tipo, de virem a serem professores por vários motivos, não é? Em primeiro lugar: as cadeiras ditas pedagógicas não estão integradas no curso; em segundo lugar, e isso já afetava o curso anterior, em segundo lugar (pausa para pensar), em segundo lugar acontece que a profissão, as saídas profissionais saturaram. Neste momento não há... O Ministério da Educação, que era o grande empreendedor dos cursos da Universidade do Minho, deste tipo de curso, não ... não emprega mais. É uma situação mais ou menos previsível. O Reitor da década de 90, um dos reitores da década de 90, tinha um estudo que, por volta de 1994 por aí, já apontava para o fato que só na zona Norte do país haveria em 2002, 3 ou 4, e lá vão pelo menos 5 anos, entre 2002 e 2004, haveria pelo menos, pelo menos, 50% de vagas negativas nas escolas da zona Norte. Caracteristicamente, nesta altura estamos a celebrar, estávamos a celebrar, uma especificidade da Universidade do Minho, da qual nos orgulhava muito, que eram os 20 anos a formar professores. Conquistávamos a adotar esta identidade de uma forma celebratória, já justamente, os cursos estavam falidos. Não havia mais a possibilidade de colocar, ou de manter, um curso deste tipo uma vez que realmente o mercado estava saturado. Portanto, a minha situação aqui é uma situação um pouco estranha. Um estanha porque suponho que é tão estranha entre outras universidades portuguesas, não é? Eu vim para aqui com uma certa perspectiva que era dar, ajudar na formação de professores. E agora estou em outra situação em que, basicamente, suponho eu, nos podemos afirmar que estamos a formar uma espécie de proletariado de reserva, um proletariado com um mínimo de formação, que talvez possa ocupar, e isto é muito..., não é muito..., enfim, a *certidade* da afirmação não será muito grande, porque mesmo isto falhará. Estamos a formar basicamente *coringos brancos*, ou talvez nem tanto, uma vez que realmente... É curioso porque passamos de uma ideologia para uma mentalidade oca. Uma ideologia humanista para uma ideologia neo-liberal da qual ainda não saímos, para todos os efeitos. Os alunos que seriam os seres humanos integrais, ou sejam os profissionais que ajudariam a formar outros seres humanos integrais, passaram a ser meramente forças produtivas que nós aqui, apenas, temos que aprimorar ou melhorar. Com o descalabro presente do neo-liberalismo não vejo que, todavia, possamos recuar desta posição. Digamos que... , para me situar neste tipo de entrevista, estou aqui em estado de desemprego simbólico.

Entrevistador: Indo para as questões específicas, pensando nos objetivos fundamentais do ensino do Português, na sua opinião: quais devem ser os objetivos do ensino de português pensados para a escola básica e para o ensino secundário?

Entrevistado: Vou extrapolar, com certeza, um pouco das minhas competências acadêmicas, que não citam o problema neste campo nem nesta fase. Em princípio, dos níveis mais básicos: saber ler e escrever. Como sou professor de literatura, eu tenho a idéia de que, na escola, seja básica ou secundária, uma escola deve ser um lugar, uma vez que a sociedade é uma sociedade dividida em classes, raça e gênero e sobre tudo em classes, porque não há nada que seja mais classe do que classe. Eu acho que uma escola, independente do grau, seja secundário ou superior, deve garantir a todos os alunos o acesso àquilo que há de mais universal, aquilo que é mais universal é a ciência e não a desvirtuação da ciência, aquilo que é mais universal é a arte e não a desvirtuação da arte. E, portanto, o mais universal é a literatura e não as desvirtuações da literatura. Eu acho que substituir o acesso à literatura pela feitura de, por exemplo, memorandos, de atas, de artigos de jornal ou de confinar, em grande, às pessoas a sua classe de origem e este confinamento é já reforçado pela escola. Há um problema grave aqui, creio eu. O português quando associado à literatura, e eventualmente às outras artes, certo como uma espécie de exame que é mais social no campo propriamente escolar é uma matéria sensível, denuncia imediatamente quem não, por razões de classe, sobretudo, teve contato com a literatura, com o falar bem português e outras coisas desse tipo. Do modo que corre sempre o risco de ao fazer contactar um aluno com matérias deste tipo e torná-las objeto de juízo ou de avaliação de o reprovar, ainda que efetivamente, ele não seja reprovado, mas que é desclassificado, desclassificado como um mau aluno. Em contrapartida, um indivíduo sem um grande capital, que o provenha de um lar ou de um ambiente sem um grande capital cultural com um pouco de aplicação, de estudos e com bons professores pode ser um bom matemático e quase sem outro tipo de mediação é muito difícil que o mesmo aconteça com o Gil Vicente, ou o Camões, ou qualquer outro desse tipo. Mas isto não impede que realmente aquilo por que se deva lutar fora..., na sociedade, na escola seja por dar toda a gente aquilo que a escola deve ser: um acesso aquilo que é mais universal. Neste momento isto não acontece tanto assim nem se quer... mesmo no simples campo das hipóteses, essas hipóteses estão cada vez mais limitadas, dada a invasão dos cursos profissionais no secundário e da própria reformulação das áreas de ensino, cada vez com menos espaço para as humanidades, há escolas aqui que já não tem humanidades. Não estou a lutar propriamente pela minha sobrevivência profissional, dado que não havendo humanidades nas escolas há cada vez menos alunos para que eu possa exercer a minha profissão, justamente porque se optou pela carreira sem grandes preocupações pessoais a este nível. Mas o que eu vejo é isto: indivíduos que foram, por assim dizer, forçados a fracassar porque a escola já não funcionava bem, que foram forçados a fracassar e a literatura e as artes e a ciência desempenharam um papel instrumental bastante forte nisso porque, como disse há pouco, os alunos são classificados a partir do momento em quem contactam com objetos deste tipo e entre aspas não estão a altura deles, mas quando uma escola, de repente, com estes alunos que ela mesma, por assim dizer fracassou, resolve despachá-los para curso de Culinária, de Ecologia Ambiental, que quase não tem nada de Biologia, para armazenistas, contabilistas ou coisas desse gênero, a escola está apenas a manter a sua classe de origem e não fez nada por eles a não ser dar-lhes um diploma que provavelmente não tem curso, não tem curso, não terá curso social. Não irão fazer nada de especial. Isto é assustador. Isto é desolador.

Entrevistador: De certo modo, a sua fala anterior, já nos encaminhou para esta pergunta, mas só para deixar mais estabelecida e sedimentada. Os objetivos dos quais se falou a pouco, dos objetivos que devem ter o ensino do Português, o senhor acredita que eles tem correspondência com o perfil dos alunos que tem saído do ensino básico e do ensino secundário?

Entrevistado: Não, não, não, não. Até porque alguma parte nós controlamos, que eles chegam-nos aqui... não, não, não, não acontece. Não acontece isso. Não acontece isso. Não acontece isso. Em grande medida... em grande medida, o ensino secundário é um grande fracasso. Os alunos não saem como se estivesse contactado com o universal, saem como se estivessem contactado com o uma série de localismos, localismos regionais, localismos sociais e por aí a fora.

Entrevistador: O que justificaria esta não correspondência entre estes objetivos que deveriam ser os desejáveis, vamos dizer assim, para os que são de fato efetivados na escola?

Entrevistado: Eu creio que, basicamente, a razão provém de que a escola não funciona, não funciona e não funcionou a este nível de levar, de ativar um direito que é, enfim, da educação entendida dessa maneira, como um contato com o que é mais universal. Não funcionou, não funcionou. A escola não funcionou. Em grande medida, acho também que não funcionou pela... (pausa para pensar). É uma grande história. Não consegue... É uma longa história com uma série de determinantes que são, de determinantes que são dificilmente determináveis ou controláveis. Eu usaria a expressão de fracasso para resumir a questão. E é um fracasso já bastante... e é um fracasso já com uma longa temporalidade atrás. Nós massificamos mal, massificamos mal, massificamos mal a escola. A escola era um lugar de privilégio... um lugar de confirmação de privilégios e com o fim de Salazar para o Marcelismo se tentou fazer algumas coisas, a extensão do universal, justamente, passa toda a gente, indicar toda a gente numa segurança social, dar formas a toda a gente, mesmo aqueles que não tinham formalmente, regularmente, descontado para uma caixa de previdência e também os ensinamentos numa altura chamados de ensinamentos preparatórios do secundário, tornar isto extensível a todas as cidades, à todas as vilas de alguma importância. Nós não conseguimos... não conseguimos acompanhar a entrada na escola, ou a escolarização de uma série de indivíduos que anteriormente não tinham a possibilidade de fazer... não tinham a possibilidade de fazer... não tinham equipamentos, não tínhamos professores, faltávamos tudo. De modo que nos chegamos a uma situação em que... uma situação perfeitamente nominalista, por assim dizer, que era o fato de haver indivíduos que eram designados por professores, e como eram professores passaram a ser representados pelos empregadores do Ministério e que passaram a ser representados pelo sindicato dos professores que supostamente defenderia seus interesses. Esses indivíduos, a partida, não tinham formação para serem professores numa boa proporção. Numa proporção tipicamente portuguesa também, uma vez que o empregar era o Estado, o Ministério da Educação tornou-se numa espécie de agência de empregos e foram reformuladas, de diversas maneiras, as competências para ensinar. De maneira que nesse preparatório na entrada do secundário nos podíamos assistir um indivíduo formado em Antropologia ter competência para ensinar Português, ou em Teologia, ou em Direito, ou em História. Aliás neste momento, nos primeiros anos deste percurso, no 7º anos, é freqüente encontrar professores que, nesta altura, são professores de História a ensinar o Português. Basicamente isto é um *cadinho* como na arte moderna: arte é arte por designação. O professor é professor por designação. E nos estamos a pagar a fatura por tudo isso. Depois, como a educação é qualquer coisa manipulável pelo Estado precisamente, pelo poder político, é facilmente manipulável que ao fim ao cabo todos são empregados e os alunos são indivíduos que estão nas escolas sob a tutela do Estado. O que é notório também é que tivemos um excesso de políticas de educação. Como digo: é extremamente fácil mexer na educação... é extremamente fácil mexer na educação, mas é mais difícil mexer em outras coisas. O poder político, aliás, foi cortado em grande parte da capacidade de fazer movimentos decisivos ou definidores em outras áreas como a economia, mas é sempre possível fazer qualquer coisa neste campo. E o que é notório é que houve mudanças de política educativa consoante com os governos eleitos. Cada governo tinha uma política educativa, tinha uma política educativa que funciona em grande parte também como um *álibi*, creio que não houve ninguém que não teve uma grande paixão pela educação. Ai entra a questão do *álibi*, a questão que parece mais fácil mexer nas coisas, agitar as coisas, e é muito mais difícil, por falta de poder, por carência de poder, face a outras instâncias que tem mais poder como por exemplo agentes econômicos, tantos os nacionais como os... enfim, as políticas econômicas definidas lá fora pela própria comunidade europeia, por exemplo. Não grande margem de manobra para fazer mudanças, fazer modificações... De modo que a escola foi uma espécie de *álibi* para as mudanças que não conseguiam exercerem em outros lugares e a escola serviu como uma fachada, como digo novamente e repito a palavra, como um *álibi*. Isto também entra um cano na, entra um cano na... numa constância ideológica bravamente nacional que já vem desde a década de 70: a idéia que é preciso uma reforma das mentalidades, que de repente há um Estado que tem um esclarecimento obrigatório, que tem esse campo imenso para tentar qualquer coisa como a reforma das mentalidades. As mentalidades não subsistem sem ligações materiais, então a reforma das mentalidades tem que está a parte destas ligações materiais. Voltando ao início, uma boa explicação, uma boa explicação deste fracasso que estamos a falar vem das

mudanças introduzidas no sistema ano após ano, quase, de uma forma fenomenalmente acentuada ultimamente, porque já não se considera se quer que exista uma comunidade escolar capaz de interagir e de resolver problemas de uma forma mais ou menos universal e solidária, com uma grande... todas as reformas, numa certa altura, tendem a introduzir o individualismo, um índice de desconfiança dos professores perante outros professores, dos professores perante os alunos, dos alunos perante os professores... e uma boa porção das últimas reformas vão nesse sentido. Chegamos a este ponto justamente, acho que criamos a ilusão de que a escola é uma comunidade. Ela não é uma comunidade. É um conjunto de forças que se digladiam, é um conjunto de forças que cooperam, mas que queiramos esta ilusão instituímos no seu lugar uma típica ilusão neo-liberal: que os indivíduos são todos egoístas, que os indivíduos não cooperam e isto está a funcionar muito mal. Estar a fazer muito mal. Eu creio também que aí há uma questão de governabilidade. Nos governamos melhor as pessoas quando as convencemos de que elas não prestam, de que elas são... há um série de coisas técnicas-burocráticas, administrativas ao nível de formação de discurso.

Entrevistador: Saindo um pouco dos objetivos e pensando no professor de português. Se o senhor pudesse dizer que o perfil desejável para um professor de português seria esse. Na sua opinião, qual seria esse perfil desejável? Que habilidades e competências deveria ter um professor de Português?

Entrevistado: Basicamente creio que um professor de Português deva ser culto. Deve ser culto. Com um leque... isto para contrapor um outro aspecto. A partir de uma certa altura o português desperta arrogância. O professor tornou-se quase um professor de moral perfeitamente dispensável a este nível. Uma espécie de generalista no campo da moral e dos costumes. Eu creio que podemos manter uma certa dimensão desta configuração do generalista. Mas transportando este aspecto para o campo da cultura, um professor deve ter uma..., deve ter um conjunto de capacidades que não são muito contáveis, não são muito numeráveis, não são muito delimitáveis, mas que provem do contato com toda uma série de objetos; objetos de arte, objetos de literatura, da boa literatura e da má literatura também, de outras artes e por pensar em outras artes muito mais arrogantes hoje em dia do que a literatura como a música e tudo aquilo que faz parte da banda sonora e da banda visual dos nossos dias. Tentar e ter uma certa educação. E tudo isto que possa mais ou menos configurar como uma educação de gosto... uma educação de gosto. Ter um certo ... gosto educado. Um gosto que lhe permita fazer juízo de valores, de valores, de apreciar coisas para o lado do preço que elas eventualmente tenham no mercado. E ser capaz, ser capaz de entrar naquilo que, ao fim ao cabo, a sociedade também é que é estética, é apreciação de valores, é guerra de valores, é guerra de valores. É conseguir entrar numa guerra de valores com seus alunos, eventualmente. E para isso, eventualmente até a literatura portuguesa, a literatura portuguesa que não é assim tão rica. A literatura portuguesa não é assim tão rica ou tão *circumscrevível* em grande parte. Ela é uma cultura de passagem que já tem pouca base nacional ou étnica, por aí fora. Isto também é uma situação um bocadinho interessante. Nós não temos nada equivalente ao Standal, por exemplo. Não vamos dar aos alunos uma coisa, não vamos fazer os alunos contactar com uma coisa qualquer portuguesa que não tenha uma dimensão equivalente. É melhor fazê-los contactar com o “Vermelho e o Negro” do que estar somente a contactar com “A Vida em Lisboa”, uma coisa bastante insossa. Da mesma maneira não vale a pena estarmos a dar, estarmos fazê-los contactar com não tem grande valor, ao invés de, por exemplo de fazê-los contactar com Machado de Assis, uma vez que não temos nada que se iguale a Machado de Assis, tínhamos Machado de Assis, mas não tínhamos nada semelhante ao “Vermelho e o Negro”, mas tínhamos o “Vermelho e o Negro”. Mesma coisa com o cinema, com a música. É um país pobrezinho, um país que sempre foi muito pobre, um país de remediações. Não faz sentido que fiquemos confinados a nossa pobreza. Isto é válido para tudo aquilo que seja português e no espaço lusófono em geral. Nós temos de reconhecer e combater uma atroz realidade que o português é muito, muito, muito falado, por muitos milhões e muitos milhões, mas o português neste momento é sobretudo uma língua de analfabetos. É uma língua de analfabetos. De analfabetos primários e de analfabetos funcionais. No Brasil são muitos e muitos analfabetos, em Portugal são muitos e muitos analfabetos. Nos anos 80 eu creio que aqui o conselho de Famalicão tinha prai uns 80% de analfabetos. Neste aspecto a escola fez... Na Angola, no Moçambique... No Moçambique há 300 mil pessoas que falam realmente o português, mas não falam. Ou que tenham o português como uma língua materna, ou no mesmo nível

de uma língua materna. São 300 mil pessoas. Se Angola há mais falantes do português isto basicamente deve-se aquela guerra civil angolana muito longa que arrancou as pessoas das suas etnias, das suas localizações e estas pessoas começaram a falar o português porque perderam a sua língua materna. E por ai a fora, quer dizer... não adianta fugir muito disto, mesmo creio que de um ponto de vista do aprimoramento das forças produtivas faz todo sentido que as pessoas aprendam português, aprenda coisas em português, contatem o português, que é uma língua razoavelmente igual a qualquer outra língua e com uma extensão apreciável. Contatem com tudo aquilo que pode definir um professor de português neste sentido de que há alguém que tem um contato continuado com objetos culturais de qualidade, ou de não tanta qualidade, que é capaz... que é capaz de fomentar nele mesmo, e nos seus alunos, uma educação do gosto nomeadamente pelo português, mas também do português pelo inglês ou por qualquer coisa deste tipo. Até porque, voltando a vaca fria, o português neste momento, como qualquer língua em geral, é uma língua hermeneuticamente debilitada, não é uma língua compacta. É uma língua que está em contato com toda uma série de línguas, sobretudo o inglês, e, portanto, muitas coisas no mundo e que nos percebemos em português, percebemos necessariamente no inglês porque não há um limite na língua que isto é português ou inglês, assim como o inglês também, sobretudo na variante internacional, é uma língua hermeneuticamente débil que fomenta compreensões do mundo que implicam a presença de, por exemplo, o espanhol nos Estados Unidos, ou a presença de qualquer outra comunidade que usa o inglês como na Indonésia, Nigéria e em muitas zonas da África. Portanto, basicamente, nós já temos línguas bastante deslocadas, além das penetradas por outras línguas ou por objetos de outras línguas e por ai a fora, e é preciso lidar com isso. É preciso lidar com isso.

Entrevistador: Agora se a gente pensar mais propriamente na formação do professor de Português aqui na U.Minho, o senhor acha que a formação do professor de Português aqui tem garantido este perfil do qual o senhor acaba de falar?

Entrevistado: Não, não. De forma nenhuma. De forma nenhuma. De forma nenhuma. Mas aqui também a minha perspectiva é um pouco lateral e um pouco desinformada. Se eu acreditasse que nos tínhamos contribuído para a formação do perfil de um professor de Português, qualquer perfil que fosse, não este perfil. Suponhamos que havia um perfil anterior, um perfil anterior. No meu curso nos tínhamos só contribuído... no curso em que lecionava, nos daquele instituto de Letras e Ciências Humanas teríamos contribuído um *bocadinho* para formar... para formar e fornecer digamos matéria, matéria. Mesmo que seja a forma formada. Mesmo que seja fonologia do Português, mesmo que seja literatura medieval ou literatura contemporânea, ou outra coisa qualquer, nós apenas tínhamos contribuído com a forma, com uma forma formada, não propriamente uma matéria para a definição deste perfil... , porque este perfil estava em outro sítio. Este perfil foi definido pela tutela sobretudo... de tantos documentos que emanam da tutela e por uma escola que tinha até uma presença mínima, uma presença menos relevantes, aparentemente, nesses cursos de formação de professores que era a Escola de Educação. Portanto, em grande parte do que estamos a falar quando eu digo do perfil do professor de Português, estou a falar de um perfil profissional, integrado a uma ordem de professores, de canalizadores, que sabem fazer aquelas coisas, portanto é um professor de Português que sabe fazer um série de coisa para transmitir outra série de coisas desde comportamentos à valores, à matérias de literatura, de lingüística, ... e por ai vai. Portanto, creio que sim. Em grande parte, em grande parte, ... em grande parte o perfil do professor de Português era um perfil profissional... os cursos eram cursos profissionais e a profissionalização, era de certa maneira, um exercício, passava por um estágio e por ai fora. Portanto, creio que aquilo que mais contou para definir o perfil do professor de Português foi realmente a tutela, os instrumentos que emanaram da tutela, e toda aquela filosofia que emanava da tutela e com a criação primeira da Escola de Educação. Através da sua Psicologia da Educação, do estudo do currículo, das várias metodologias: Português, Francês, Inglês, Matemática Física, e por ai fora. Isto deixou, acho que ai já deixou de certa maneira... Por um lado é bom, por outro lado não é bom. É uma coisa poderosamente ambígua. Como disse a pouco, com o propósito de outra coisa. Em grande medida ficou feita em cacos a velha ideologia humanística, que se confrontarmos com os objetos e com as práticas era em grande medida uma ideologia oca, não tinha aplicação, mas não veio nada que substituísse isso. Eu creio que mesmo em grande medida os professores de Português que aqui foram produzidos durante mais de 20 anos, digamos que destes professores de Português saíram maus profissionais que não corresponderam o perfil, ao a um perfil indesejado. Eu creio que

basicamente, nos passamos aqui uns 20 anos a produzir indivíduos reconhecidos como professores de Português pelo Ministério da Educação e pelos sindicatos. Nós fizemos uma espécie de sociologia das organizações. Nós fomos uma espécie de praticos da sociologia das organizações. Nós não temos... temos isto a considerar. E eu creio que esta minha perspectiva não discrepa muito, talvez, da perspectiva do Professor Viera de Castro. Nós produzimos uma série de indivíduos que realmente correspondia ao perfil no sentido estatístico quase da coisa há uma saída de regularidade que são..., configuram uma falha, uma falência. Nós, basicamente, estamos aqui a por um selo de garantia numa série de indivíduos que depois foram acolhidos pelo Ministério da Educação e pelos sindicatos como sendo... não fizemos nada que fosse outra coisa, creio eu, com todas as inserções, e depois voltamos a velha história, todas as inserções foram miraculosos, apesar do sistema. Nós produzimos, produzimos, produzimos e produzimos objetos que... Nós integramos um sistema de produção e reconhecimento de objetos que levaram a etiqueta de professores. Levaram a etiqueta de professores. E como realmente há uma constância nestas coisas se há algum perfil de professores, um perfil real de professores aqui produzidos, este perfil não corresponde ao perfil determinado a partida, que era uma pessoa que pode até se considerar como sendo nobre, tendo uma deontologia, um conjunto de leis e obrigações, de uma ética profissional também. Não creio, mas acabamos aqui por produzir uma coisa que chamamos de professores. Porque havia instancias que produziam e havia instâncias que recebiam e todas elas tinham um poder para fazer. Mas não. Não mais do que isto.

Entrevistador: O senhor acha que há clareza no currículo sobre o perfil que se quer formar? A gente poderia até pensar nos currículos de modelo integrado, no modelo anterior e no modelo atual no perfil que queremos formar, o perfil do professor é este.

Entrevistado: Creio que isto está nos domínios do que podemos chamar de imaginário pedagógico. Mais uma vez a idéias... de outra maneira, o currículo é conformado pela idéia de que a escola é uma comunidade. Esta escola não é uma comunidade. Como qualquer escola não é uma comunidade de partida, apesar daquilo que pareça um programa, daquilo que pareça um currículo, creio que em grande parte isto funcionou como uma manta de retalhos. Portanto, as pessoas daqui levavam o seu contributo, as pessoas dali levavam o seu contributo e isto nunca fechava necessariamente bem. O currículo tem esta vantagem ou esta desvantagem de que faça imaginar que há alguma unidade. Os objetivos ensinados mostram que não. Até as concepções que alguém encara a literatura medieval diferem necessariamente... podem diferir necessariamente das concepções que algum outra encara a filosofia medieval. De qualquer maneira alguém que vá ensinar alguma literatura medieval pode ter perspectivas próprias que não são as perspectivas de outro alguém e assim, por ai fora. Eu creio que nenhum curso foi pensado, nenhum curso aqui foi pensado para melhorar essas coisas, essas divergências que são normais, que são habituais. Portanto eu creio que os cursos são mais ou menos um piquenique. Nós fazemos um piquenique e cada um levar o que tem e a ordem em que se come aquilo é uma ordem habitual: vêm as introduções, os primeiros pratos e no fim a sobremesa. Não vejo outra elegância. Nunca vi ninguém, mesmo nos cursos próprios das escolas, como por exemplo um mestrado, nunca vi ninguém dizer vamos fazer um mestrado, mestrado é assim, sobre esta coisa, vamos pensar o que tu podes dar, onde que esta coisa encaixa, onde é que isto funciona, nunca vi fazer isto. Pelo contrário, se reúnem certos professores com certas competências em uma matéria. Nunca houve um pensamento global sobre determinado curso, ou curso de pós-graduação que, aparentemente é mais fácil de encaixar, imagina agora uma licenciatura, e não apenas uma licenciatura e já a pensar que tem pós graduações como agora temos. É um bocado esquisito. Porque definições de perfis houve sempre. Pelo menos se houve definições, as definições eram deduzidas através dos objetivos. O problema é como tudo isto funciona. Não é pelo fato de fazermos um currículo. Fazemos um currículo que temos uma unidade orgânica qualquer. O currículo é como digo, uma espécie de ementa. Mesmo as progressões de aprendizagem são debatidas, controvertidas e por ai fora. Da mesma maneira não podemos juntar ai uma série de professores e alunos e funcionar como uma comunidade... como uma comunidade e escolher no mundo os melhores texto ou as melhores obras, as melhores coisa, e por ai fora. É tão difícil fazer um currículo que corresponda um perfil, como fazer um cânone que corresponda a qualquer coisa orgânica. As coisas entram e saem dos programas, as coisas entram e saem dos currículos, as coisas entram e saem dos cânones, em função realmente, creio eu, das relações de poder que haja aquilo, ou não.

Entrevistador: Pensando mais na questão dos modelos que a U.Minho conheceu durante muitos anos, chamado de modelo integrado, e este novo modelo chamado de Mestrado e ensino ou relacionado com o processo de Bolonha. Quais seriam, na sua opinião as vantagens e desvantagens desses dois modelos?

Entrevistado: A questão do modelo, creio eu, não passa sem a integração do modelo no contexto. O modelo integrado: nós poderíamos estar ainda a fazer um modelo integrado. Nos não estamos basicamente porque não temos... porque os alunos existem em um sociedade e em um mercado de trabalho, e não temos saídas de trabalho para podermos continuar com este modelo. Ou seja, o Ministério da Educação não recruta mais. Poderíamos estar a pensar que poderíamos ter algum modelo... este modelo integrado. Eventualmente os alunos iriam para este modelo integrado, formar-se-iam, profissionalizar-se-iam seriam profissionais do ensino e daqui a uns 20 anos, talvez tivessem um lugar neste ensino. Portanto, olhar para as vantagens e desvantagens dos modelos não parece que seja relevante, mas creio que a partir de um certa altura o fato de nos termos o modelo integrado, e o modelo integrado funcionava muito bem num certo tipo de mercado em que o Ministério absorvia os indivíduos que saiam daqui ao fim de um ano, o ano de estágio, era uma coisa fenomenal! Entretanto, deixamos de pensar! Deixamos de pensar “quando isto acabar o que faremos?”. Isto não é inesgotável, não é? E tanto nos dispensou a pensar como digo que todas as perspectivas apontavam para esta situação catastrófica a este nível nos estamos a celebrar 20 anos a formar professores. Esquecemos de pensar. Neste momento nos não temos muita margem para pensar, muita capacidade para pensar, e pior ainda, Bolonha foi feito a pressa. Bolonha foi feito a pressa e justamente a pressa tem um alibi que o mundo nos forneceu para que não tivéssemos no que pensar. Nós fizemos os cursos em um ano, a galope. Neste ano eu não preenchi um sumário, não tinha tempo. Estamos como estamos. A fazer ao fim ao cabo e sobre tudo sobrevive..., o início da sobrevivência do modelo, porque se não houve doutoramento sanduíche e outras coisas desse gênero, não havia exercício de licenciar.

Entrevistador: Então, tentando, justamente neste processo de transição de um modelo para o outro... o que caracterizou esta transição sob o seu olhar?

Entrevistado: O que eu digo é que não houve tanto uma transição de um modelo para o outro e ainda tenho muita dificuldade de encarar isto como um modelo, justamente porque foi feito numa perspectiva de sobrevivência dos postos de trabalho que tem a ver também com a admissão de alunos aos cursos. Não há propriamente a transição de um modelo para o outro, justamente porque eu tenho muita dificuldade de reconhecer isto como um modelo, não aparece como um modelo. Não é nada que tem..., não está bem delimitado, não está bem configurado, não está bem estruturado, não tem um princípio e não há bem um fim, é qualquer coisa que não está bem no quadro... é bem... não sei. O que eu noto é que houve uma transição sim: na sociedade, no mercado, na política. Mas nada disso passou autonomamente na universidade. Tudo isto é uma resposta, não tão autônoma, mas até certo ponto autônoma pois foi graças às nossas capacidades que esta resposta apareceu. Uma resposta dada às alterações apocalípticas, entre aspas, que aconteceram na sociedade e no mercado. Ou seja, não podem censurar um aluno que tenha muita vocação para Letras ou Ciências da Humanidade por não ir para um curso que não dá garantias nem empregabilidade.

Entrevistador: Ainda que não considere essa nova estrutura como modelo, como a Universidade viveu essa passagem?

Entrevistado: Viveu bem e mal. Viveu num estado abençoado de ignorância também. Isso é bom até... de certo modo é bom, é vital. De certo modo estamos todos aqui e finalmente estamos mais ou menos despreocupados, acho eu, acho que todas as ameaças não são vagas... que pesam sobre nos. Viveu bem... viveu como habitualmente. Não há nenhuma instituição. A instituição é mais as paredes, tem outra durabilidade, o tempo não encolhe, estão sempre aqui. As pessoas confiam nas paredes. Confiam nas paredes. É bom! As pessoas precisam ter fé em alguma coisa, pelo menos nas paredes. Não estão mal arquitetadas, foram mais ou menos corrigidas, possui algumas falhas estruturais, algumas faltas, mas está de pé. Está de pé! E as pessoas ajustam mesmo todo tipo de temporalidade

humana e social, ajustam este tipo de temporalidade. Repito o exemplo dos 20 anos formando professores e ao fim de 20 anos celebrar a formação dos professores, quando realmente se pudesse, tipo olhar lá pra fora, mas geralmente não olha porque é uma vantagem também. Estamos aqui, estamos mergulhados num esquema de interdependência e de solidariedades e, portanto, basicamente, olhamos um para os outros e isto não é mal de todo. Pode ser que o mundo nos caia em cima, mas como dizia um outro: a longo prazo estaremos todos mortos. E isto não. A longo prazo estaremos vivos. Haverá alguém que irá sentar aqui e a falar o que é interessante.

ENTREVISTA NÚMERO UM – P1 UFRN

Tempo: 36m44s

Entrevistador: Então pra iniciar professor, primeiro, agradecer a sua disponibilidade de participar como colaborador da pesquisa e antes de ir pras questões mais específicas eu gostaria só de me situar a respeito do lugar de onde o senhor fala, então se o senhor pudesse me falar rapidamente sobre a sua trajetória acadêmico-profissional com ênfase pras suas atividades na UFRN.

Entrevistado: OK. Então, isso implica história.

Eu tenho uma experiência de ensino no ensino fundamental e no ensino médio, eu comecei aí mesmo, na antiga da 5ª à 8ª e depois no 2º grau, e trabalhei mais ou menos 5 anos antes de entrar pra universidade, depois eu entrei pra universidade para o campus de Nova Cruz, no curso de letras no Campus de Nova Cruz e lá eu fiz concurso pra Teoria da Literatura mas peguei um leque mais amplo porque a realidade do interior era diferente, então eu lecionei todas as disciplinas da grade curricular do curso de letras, até que as coisas foram se modificando e aí a gente conseguiu e de modo que lá em Nova Cruz eu consegui ficar depois em Teoria da Literatura, depois eu fui pro Mestrado.

Entrevistador: Em que ano o senhor entrou?

Entrevistado: Eu entrei em 82, e eu saí em 85 para o Mestrado. Antes de sair, nesses primeiros anos, eu fiquei trabalhando na Universidade também na escola no Estado, em Nova Cruz, então eu lecionei também lá no ensino fundamental e médio e também no cursinho que a gente montou lá gratuito, porque era difícil de captar gente pra fazer vestibular, as vagas mais preenchidas então a gente resolveu um cursinho lá na Universidade mesmo. Então eu ensinei também em Nova Cruz como professor de ensino fundamental e médio. Então, 85, 86, aí eu fiz mestrado na UNICAMP, voltei pra Nova Cruz novamente, continuei com a Teoria da Literatura Brasileira e em 93, aí eu saí para o Doutorado na UFPB. O mestrado foi em Teoria da Literatura e o doutorado em Literatura Brasileira. Bom, quando eu estava afastado para o doutorado aí fechou o Campus de Nova Cruz, e aí quando eu terminei o doutorado eu já vim pra cá, para o departamento de letras em 97, e aqui eu mudei de área, em vez de ficar com Teoria da Literatura eu passei para Literatura Brasileira, e até hoje estou com Literatura Brasileira. Depois, assim que eu voltei também do doutorado em 97 aí eu já me credenciei na pós e já comecei a orientar sem passar pelo período que a gente chama de, uma espécie de estágio, que a gente faz assim na pós, porque precisava de pessoas naquela época, então eu já fui orientar. Bom, então essa é a trajetória.

Entrevistador: Então, pensando já no ensino mesmo de língua materna ... eu queria saber, em sua opinião, quais devem ser os objetivos do ensino de português pra o fundamental e para o médio. Então assim, isso em termos do que deveria ser.

Entrevistado: Então quer dizer que a literatura estaria incluída aí, nessa disciplina?

Entrevistador: Língua portuguesa... E aí bem que literatura deveria estar.

Entrevistado: Tá. Porque de regra há um problema, pelo menos no ensino médio, algumas escolas têm a disciplina literatura brasileira distinta da disciplina de língua portuguesa, e outras não. No ensino fundamental é que é tudo muito junto. Então, eu compreendo assim, que o ensino de língua portuguesa, ele tem que estar voltado para questões de habilidades de escrita e de leitura e compreensão. Então, nisso a literatura entraria, porque aí teria uma formação mais humanística das pessoas, quer dizer, um aluno que aprende questões gramaticais se ele não tiver uma formação literária também de algum modo, então isso dificulta mais, quer dizer, eu acho que a literatura ajuda a pessoa que está em formação a ter uma melhor capacidade de expressão, de compreensão do mundo, então eu estou falando assim do ponto de vista de quem ensina literatura, porque há muitos anos que eu não ensino língua, então eu sempre procurei, quando eu ensinava língua portuguesa, inserir a questão

literária, quer dizer, o texto que eu trabalhava com os alunos era o texto literário, então eu dava prioridade, no caso, em vez de trabalhar contexto de jornal, de revista, crônicas, eu sempre dava um jeito de inserir o texto literário ali, porque eu acho que o texto literário tem um poder de síntese muito maior assim, dele juntar as questões da cultura ali, porque é feito com determinada intenção, então ... eu acho que as questões do dia-a-dia, a pessoa já passa por elas no dia-a-dia e o texto literário ele aperfeiçoaria mais assim o domínio da língua mesmo.

Entrevistador: E haveria diferença entre esses objetivos para o ensino fundamental e para o ensino médio?

Entrevistado: Sim, porque para o ensino fundamental o texto literário, ele deve entrar como uma espécie de modo de sedução do aluno para questões estéticas e culturais. Então, quer dizer, trabalhar aquela pessoa ... você trabalharia o texto literário sem preocupação, por exemplo, com historiografia literária, com períodos, trabalharia o texto literário de forma mais lúdica no ensino fundamental, enquanto que no ensino médio já haveria uma preocupação maior com questões de historiografia literária, por exemplo, quer dizer, ali estaria se formando uma pessoa que deveria sair daquele ensino com uma compreensão do que seria a tradição literária brasileira, por exemplo, quer dizer, então para questões de formação é muito importante que o aluno tenha uma compreensão de como é que funciona o sistema literário brasileiro, como é que a tradição se coloca, porque já é uma pessoa que já está se encaminhando pra uma fase de decisões na vida dela, de tomar partido sobre profissões inclusive, sobre trabalho, então ... a questão dos sistemas deve ser, isso não é só literatura, não é só línguas, eu acho que também nas outras áreas deve ser assim.

Entrevistador: O senhor falou bem no início dessa resposta, vamos dizer assim, que o objetivo maior seria levar os alunos a escreverem e a compreenderem, e a ler, de que maneira o texto literário vai contribuir pra o desenvolvimento dessas duas habilidades?

Entrevistado: Certo. Porque se a gente está na recepção, por exemplo, na hora em que eu estou como receptor de texto literário, as pessoas em geral, ela está lendo um texto que já é um filtro, quer dizer, ali já há um padrão determinado, uma preocupação com a estética, e com a qualidade, que é muito diferente do texto do cotidiano, então se a gente pensar em formação, quer dizer, a gente quer formar pessoas que ... tenham cada vez mais, vamos dizer assim, uma complexidade da sua produção. Então, se eu recebo um texto que é complexo, eu posso estar me formando no sentido de eu também produzir algo que é mais complexo e não o que é apenas trivial. Então eu acho assim, que o texto literário, ele ajuda pela questão da forma, mas também pela questão do conteúdo, porque na hora que o professor seleciona determinado texto, ele tem determinadas preocupações também. Então, como a gente pensa assim que o texto literário melhor é aquele que trabalha melhor as questões da humanidade, então a gente estará ajudando a formar pessoas mais humanas mesmo assim. Então, eu penso que tudo depende muito da perspectiva do professor também, dele saber escolher como é que ele vai trabalhar determinados assuntos, determinadas habilidades com a escolha, porque, se o professor escolhe sempre o trivial, qual é o modelo que o aluno vai ter do que a gente considera mais sofisticado, por exemplo, mais complexo? Como é que o aluno vai poder optar, fazer uma escolha por um determinado tipo de música, por exemplo, do que eles, do que é que os adolescentes vêem na vida, quer dizer, as opções que eles têm, quais são? Na música, no rádio, na televisão, ele tem determinadas opções. Se ele não tiver como escolher, porque ele não conhece, então é muito difícil pra ele. Ele vai escolher sempre o mercado manda. Então, o mercado manda ler tais livros ou ouvir tais músicas, mas a escola tem que dar opções também de outras que teriam um determinado nível.

Entrevistador: Então, o senhor falou sobre os objetivos que o senhor acredita que devam ser os objetivos do ensino português, agora se a gente for pensar no perfil dos alunos que têm saído do ensino fundamental e do médio, há correspondência entre esses alunos que têm saído com os objetivos dos quais o senhor acabou de falar?

Entrevistado: Via de regra eu acho que não. Mas aí eu acho que o motivo não é exatamente pelos padrões de idéias que eu estou colocando aqui não, há muitos outros motivos. Então, são questões

amplas e sociais que a gente, às vezes, não tem como resolver muito, mas eu acho que via de regra não tem acontecido essa saída ideal realmente. Agora, de algum modo, algumas pessoas têm saído com esses padrões ... a gente pode perceber, algumas pessoas, agora, é uma minoria realmente. Mas aí está implicado o quê? Está implicada a condição financeira, quer dizer, um professor pode mandar ler tais livros que estes livros não estão em bibliotecas ou que o aluno não pode comprar, quer dizer, o professor pode ... fazer tais tarefas se ele não tem condições de fazer? Se a escola não dá as condições? Se até mesmo o salário dele atrapalha? Porque se ele ganha pouco, ele tem que trabalhar muito mais, em mais escolas e mais aulas e ele fica sem tempo. Então, tem muitos fatores, assim, agora, se a gente por causa desses fatores, deixar de pensar no ideal, aí a gente estará jogando por terra muita coisa, porque a gente fica sem opção de resolver também. Então eu acho que é interessante insistir, quer dizer, a gente tem consciência de que esses objetivos não estão sendo cumpridos integralmente para todos, mas de algum modo, pelo menos para uma parcela pequena está sendo cumprido. Então o que teria que pensar era formas de como resolver isso...

Entrevistador: Aí já pensando um pouco mais no professor, saindo um pouco do campo do ensino e pensando no professor de língua portuguesa, na sua opinião, qual deveria ser o perfil do professor de português? Normalmente nós estamos no âmbito do desejável.

Entrevistado: Então, o perfil do professor de português. O professor de português pra mim, ele deve ter assimilado um patrimônio cultural, lingüístico. Então, é uma pessoa que deva ser capaz de opinar sobre questões de lingüística, sobre questões de cultura, sobre questões de literatura. É necessário que o professor de português saiba escrever bem, é necessário que ele tenha habilidade da compreensão também, da leitura, porque ele é um profissional. Então o perfil é esse. E ele tem que ser também uma pessoa que seja um educador, então isso implica também as questões de educação, quer dizer, a gente teria a questão específica nossa, que é o domínio de um conteúdo de língua, da tradição mesmo também, ele precisa ser uma pessoa que seja capaz de discutir questões de gramática também, questões tradicionais de gramática, de diacronia também, quer dizer, a gente espera que seja uma pessoa que tenha uma cultura de fato. Então, o professor tem que ter esse papel, esse perfil de um professor, é uma coisa que é tradicional, isso inclusive. Mas ele pode até ser contra essa tradição, mas ele tem que ter esse domínio. Porque como é que ele vai se posicionar? Como é que ele vai selecionar, por exemplo, os conteúdos que ele quer trabalhar? Então, pra mim não deveria existir diferença entre o professor da universidade e um professor do ensino médio e nem um professor alfabetizador, quer dizer, deveria ter uma formação básica, um conjunto comum pra todas essas pessoas.

Entrevistado: Certo. Então, a gente pensou no ensino, no perfil do professor e vamos pensar na formação. O senhor me falou sobre um perfil, que seria o perfil desejável e a formação do professor de português na UFRN tem garantido a formação desse profissional do qual acabou de falar?

Entrevistado: Então, é a mesma questão, mas eu acho que um pouco melhorada, vamos dizer. Se no ensino fundamental e médio a gente tem uma grande defasagem, a gente tem um percentual mínimo de pessoas que talvez atinjam esse ideal, na universidade esse percentual aumenta, mas ainda é muito problemático. Então, a começar pela entrada, porque o perfil do aluno que entra pra Letras, não é também o perfil ideal, quer dizer, muita gente vem fazer letras não porque queira ser professor, nem porque tem escolhido de fato assim como um desejo de fazer o curso de letras. Uma boa parte vem fazer porque não tem opção mesmo, não consegue passar no vestibular em outras carreiras e termina vindo pra cá. Então a gente tem alunos de letras que entram sem saber escrever. Quer dizer, ele é professor, ele quer ser professor, às vezes a gente tem alunos que estão saindo do curso de letras e não sabe escrever, e que não são culpados, entende? Mas eu diria assim, que há uma grande parcela que eu acho que atende as expectativas, a gente tem muitos alunos bons. Numa turma a gente sempre vê alunos muito bons. E têm outros que não serão, infelizmente. Agora, isso tem a ver também com os próprios professores, formadores, é claro. Porque há uma questão política entre as áreas, por exemplo, a disciplina que eu ensino é literatura brasileira, é I, II e III, obrigatória para a licenciatura em Letras, em Língua Portuguesa. Mas quando vai para licenciatura em Língua Inglesa, a Literatura Brasileira já não existe mais, ela é apenas optativa. A Língua Francesa tem uma Brasileira apenas obrigatória, e

Espanhol, acredito que também uma. Mas isso dificulta demais, porque mesmo que você vá ensinar inglês no Brasil, é necessário que você saiba apenas literatura inglesa? Quer dizer, você não pode estabelecer relações com a literatura brasileira, o profissional vai... mesmo com essa realidade, por exemplo, de língua portuguesa, Habilitação em Língua Portuguesa eu vejo assim com muita tristeza o fato de que, eu vejo uma possibilidade, talvez, pode ser que isso não se concretize, mas não está fora de cogitação que um belo dia o Departamento de Letras venha a votar em plenária que a disciplina de Literatura Brasileira deva ser apenas optativa, quer dizer, que acabe até mesmo para habilitação de língua portuguesa a obrigatoriedade de estudar literatura brasileira. Isso não está descartado porque há um predomínio geral... de uso da literatura. Então, vamos pensar assim: hoje em dia nós temos uma coisa muito boa por um lado, e por outro lado uma coisa muito problemática, que é o papel da literatura hoje. Então, o profissional da História estuda literatura, da Antropologia, das Ciências Sociais, ... a área da lingüística estuda cada vez mais o texto literário. Isso é muito bom por um lado. Mas por outro lado, há um grande risco das disciplinas específicas de literatura se diluírem nos conteúdos dessas outras áreas, e isso para a formação não é bom. Quer dizer, é importante que cada vez mais as outras áreas estudem literatura porque é necessário, há um consenso, mas há um conteúdo específico da literatura da formação que deve ser desta disciplina, então ela não pode se diluir. Então o que nós temos que pensar é na interdisciplinaridade ou na transdisciplinaridade. Mas isso não pode significar o fim dessa disciplina, porque na pós-graduação brasileira acontece também essa discussão em função dos estudos culturais. Por exemplo, a literatura brasileira é cada vez mais condenada a sair dos cursos de letras e entrar lá outras questões que estão muito relacionadas aos estudos culturais, e ele se diluir nisso aí.

Entrevistador: Entendo... Aí nós estamos já agora bem na UFRN mesmo, na formação do professor de língua portuguesa. Houve... uma mudança de currículo recentemente, de 2005, acho que entrou em vigor em 2006. O senhor poderia me apontar, assim, as diferenças entre o currículo anterior e o atual? Há avanços do atual em relação ao anterior, e que implicações essas modificações podem ter na formação do professor de língua portuguesa?

Entrevistado: Eu acho que houve um avanço na seguinte forma: a gente tinha um número de disciplinas obrigatórias e outras de optativas muito amarradas em pré-requisitos. Então, da maneira como está agora, a gente mantém as obrigatórias e um leque maior de optativas. Então as optativas, elas ficam para um momento que o aluno pode escolher. Agora, eu acho que as áreas é que têm que estar atentas a essa questão. Quer dizer, quando é que determinada disciplina optativa deve ser oferecida? Porque mesmo sem ter o pré-requisito é necessário que às vezes uma determinada disciplina optativa, ela só deva ser oferecida após uma determinada fase de estudos daqueles alunos ali. Então eu diria assim: que o currículo agora está mais flexível, mas ele só terá vantagem se as coordenações das áreas souberem trabalhar com essa vantagem, porque se não vira uma anarquia, um caos, quer dizer, não é tudo que pode entrar toda hora, nem assim, o pré-requisito não significa dizer que ... vamos dizer assim, que a quebra de determinados pré-requisitos não significa dizer que tudo pode ser feito a bel prazer. Então é necessário um planejamento pra que as coisas aconteçam.

Entrevistador: E houve muita alteração em termos de disciplinas?

Entrevistado: Não, pelo que eu conheço, pelo menos da minha área, eu não vejo que tenha muita alteração não. Pelo menos na literatura brasileira essa alteração não foi muito grande não. A gente abriu um leque nas optativas. Mas nas obrigatórias elas permanecem. Há muitos anos a gente tem praticado essas disciplinas obrigatórias e a gente avaliou que nós mantemos elas do jeito que elas estão.

Entrevistador: Não houve alteração nem em ementa?

Entrevistado: Na ementa sim, a gente fez algumas alterações tentando trabalhar mais com a historiografia literária por causa da formação. Então, por exemplo, um professor que sai daqui pra ser professor é necessário que ele tenha organizado na cabeça dele o sistema literário brasileiro. É necessário que ele saiba quando é que houve uma formação desse sistema até se consolidar, porque é

um patrimônio que a gente tem. Então a gente mantém por isso, mas se não existir essa perspectiva, fica mais difícil ainda do professor organizar o seu trabalho lá no ensino fundamental e médio.

Entrevistador: Uma coisa que eu percebo em relação às disciplinas ligadas à literatura, e o senhor me corrija se eu estiver errada, é que há uma carência de discussões em relação ao ensino da literatura nas disciplinas. O que o senhor pensa disso?

Entrevistado: É, isso é verdade... é verdade porque pelo tipo de professor que nós temos na universidade também. Então, por exemplo, nós temos professores que são pesquisadores. Às vezes esses professores não têm experiência como professor, eles não... há professores que entraram, que não têm formação em letras, inclusive, eles já vêm de outra área pra cá. Então a tendência dele é a pesquisa e eles não têm a experiência pra vivenciar no curso de licenciatura. Então isso é muito complicado, realmente. Então, o conteúdo da licenciatura mesmo, a questão do ensino, ele é pouco trabalhado nas nossas disciplinas de literatura brasileira. Então, é uma questão assim, que ela não está nem nos programas. Então a gente trabalha. Alguns professores trabalham isso; outros não. Por decisão própria. Mas assim, às vezes esse professor... nem que fosse obrigatória acho que ele não trabalharia, porque ele não sabe trabalhar. Ele não tem formação pra isso, ele não sabe trabalhar. Então ele dá o conteúdo da literatura, mas a aplicabilidade disso, pensando que estará formando alguém que vai ser professor, isso às vezes passa muito distante. Então isso já é um problema, porque até argumentações no sentido de dizer assim, e não termos de disciplinas de educação, porque que elas não tratam disso? Isso é competência deles lá, a gente não tem que ver isso aqui. Então isso é um fato realmente, é um problema na área de letras.

Entrevistador: Entendi. É como se perdesse de vista o fato de que se está formando professores.

Entrevistado: Exatamente. É como se a gente tivesse assim num curso de medicina estudando conteúdos técnicos sem pensar que aquele método vai estar lidando com pacientes no dia-a-dia dele. Então acontece muito isso. Nós damos conta muito bem das questões culturais, da forma literária, mas da questão que a gente está trabalhando com gente que vai ser professor, que é professor, quer dizer, essa questão não está interferindo muito não nos nossos conteúdos.

Entrevistador: Entendo. As diretrizes curriculares para o curso de letras que saíram sobre a forma de um documento em 2001 dá alguns encaminhamentos para a formação do professor de português, como por exemplo, que o curso deve formar profissionais críticos, deve aliar teoria e prática, deve formar profissionais capazes de lidar com as variações lingüísticas e que deve se fundamentar numa noção de língua enquanto prática social. Em sua opinião de que maneira esses encaminhamentos se fazem presentes na formação do professor de português da UFRN?

Entrevistado: Eu compreendo assim, que a gente tem uma parcela de pessoas, de professores no departamento que trabalha bem esses conteúdos. Inclusive com estudos em termos de pós-graduação, produzindo conhecimento. A gente tem uma parcela. Mas a gente tem outra parcela que está muito distante dessa questão. É como eu citei aqui o exemplo da área bastante específica assim de literatura brasileira, eu acho que está um pouco distante dessa questão. Mas nós temos assim, professores que tem pesquisas em função disso, que orientam. Então, se fosse necessário di/assim, se essa questão está contemplada no curso de letras? Eu diria que sim. Agora, existem as exceções. Então, as exceções interferem na qualidade? Certamente. Mas de um modo geral, ela está contemplada, porque a gente vê na prática, as pessoas estão saindo também. Agora a gente não pode dizer que isto acontece 100% não. Eu diria que talvez, menos de 70%.

Entrevistador: E quais seriam os impedimentos? Assim, por que não ocorre pelo menos uma porcentagem maior?

Entrevistado: O principal é exatamente isso que eu vinha falando antes, quer dizer, o perfil do professor que está aqui, do formador. A maneira como ele entrou na universidade, a maneira como ele é guiado para as questões da pesquisa. Por exemplo, nós não temos em literatura uma linha de

pesquisa na pós-graduação que ... a literatura e ensino, não existe aqui em Letras. Então a gente pensa, ... há um planejamento da pós-graduação para abrir essa linha de pesquisa, eu acho que ela irá ser muito útil nesse sentido. Mas até agora essa linha, quer dizer, as pessoas que têm estudado literatura e ensino... de forma voluntária, vamos dizer, alguém se predispõe a orientar ou vai para área da lingüística mesmo, mas na área específica da literatura não está contemplada essa linha de pesquisa. E eu acho assim, que quando há uma linha de pesquisa é diferente, porque aí você tem a produção de conhecimento, então é um respaldo muito maior pra um trabalho efetivo. Então eu acredito que no futuro isso poderá, há uma perspectiva de melhorar, isso daí, mas no momento é um trabalho voluntário mesmo, é de conscientização, é de consciência política assim, quem quer faz isso, quem não quer não faz.

Entrevistador: Em termos de relação entre as disciplinas, entre os departamentos, como é que o senhor vê isso? Há um diálogo entre essas disciplinas, entre esses departamentos no sentido de se voltar, de pensar a formação do professor de português?

Entrevistado: Vamos dizer assim, que dentro das áreas que a gente tá em literatura brasileira e teoria da literatura, atuando junto na pós-graduação, então há. Mas se a gente pensar a área de literatura e a área de lingüística, elas trabalham praticamente de forma paralela, até pela pós-graduação, nós temos um programa único em duas áreas de concentração como se fossem dois programas, porque não há, não há não. Eu diria que o diálogo maior, por exemplo, da área de lingüística, é com a área de educação e não com a área da literatura. A gente tem uma relação boa com o Departamento de Educação, com o centro lá, mas trabalho conjunto não. Então, vamos dizer assim, que aqueles professores que têm uma formação mais mista, talvez façam por conta própria esse trabalho. Eu sei que não devemos citar nome numa entrevista, mas vou citar sim porque é um caso muito concreto. Por exemplo, o professor X, que é da área de lingüística, ele trabalha questões relacionadas à literatura e ensino também. A professora Y também ela trabalha. Agora, qual é a origem desses professores? Eles vêm da área de literatura, a formação deles é na área de literatura. Então, isso demonstra um pouco essa relação. Então eles fazem um intercâmbio dessas áreas aí, eu acho que forma interessante. Mas a maioria dos outros professores não, estão cada um na sua área... eu acho que só acontecerá se esse trabalho acontecer também na pós-graduação porque a gente, a pesquisa puxa (incompreensível). Então há uma distância realmente, mas (incompreensível) pra resolver questões burocráticas, mas pra resolver questões pedagógicas é mais complicado. Não sei se é porque o departamento é tão grande, também pode ser, muita gente com muitos interesses diversos.

Entrevistador: Quanto ao PCN, de que maneira eles estão presentes no currículo de letras, língua portuguesa, de que forma eles são trabalhados na formação do professor?

Entrevistado: Então, essa é a mesma questão que eu tô falando. Em relação à língua portuguesa eu tenho muita dificuldade de opinar porque a gente pensa determinados conteúdos específicos, quer dizer, quando esses conteúdos estão contemplando... questões do ensino de literatura, aí a gente pensa: mas quando esses conteúdos, esses parâmetros estão contemplando questões de língua, a área da lingüística, da língua portuguesa que vai pensar mais especificamente neles, pela nossa prática tem sido assim. Agora... vamos dizer assim, que na nossa prática, na área de literatura, eu diria que esses padrões, eles são contemplados, em termo do conteúdo mesmo, a visão que nós temos da literatura, quer dizer, uma visão crítica, uma visão que procura relacionar a literatura com a cultura. Então eu acho que de algum modo está contemplado isso aí. A gente não tem discutido na área essas questões, mas assim, pela nossa formação, de algum modo a gente tem contemplado nas nossas disciplinas.

Entrevistador: Embora não se volte pro próprio documento, mas as discussões, elas tangenciam o que está no documento.

Entrevistado: Certo. Quer dizer, se alguém for estudar esses documentos e relacionar com nossa prática... eu acho que concluirá pela contemplação dessas questões. Com exceções porque... impossível não haver, é impossível não ___ uma vez que a gente não está discutindo diretamente isso. Mas de algum modo a gente está... por exemplo, eu aqui em letras não há a linha, como eu falei, literatura e ensino, mas eu tenho participado de várias bancas em outras universidades, onde essa linha

de pesquisa, ela é efetiva, e eu tenho participado de bancas e de mestrados e doutorados e pessoas que trabalham exatamente essas questões e eu vejo, assim, que a discussão que acontece lá, ela contempla o que a gente faz aqui. Eu me sinto muito a vontade numa banca desse tipo na Universidade Federal da Paraíba, que eu já participei, em Campina Grande, no Ceará, pra falar do nordeste. Eu me sinto a vontade numa discussão dessa, mesmo a gente não tendo essa linha de pesquisa aqui.

ENTREVISTA NÚMERO DOIS – P2 UFRN

Tempo: 40m18s

Entrevistador: Antes de ir para as questões mais específicas, eu gostaria de me situar um pouco a respeito do lugar de onde você fala. Então se você pudesse me falar um pouco sobre a sua trajetória acadêmica, profissional, com ênfase para a sua atividade na UFRN.

Entrevistado: Bom. Em primeiro lugar eu gostaria de dizer que na minha experiência profissional única, e exclusivamente, foi na universidade. Eu não tenho nenhuma experiência profissional anterior a universidade. Eu não ensinei no ensino médio. E nesse ponto, de certa forma, eu fui quase que intimada a fazer concurso para a universidade pelo fato de estar aqui fazendo curso de especialização na época, o curso de Linguística Aplicada. Houve a abertura de concurso público na universidade e eu participei desse concurso e fui aprovada. Então começou aí a minha experiência. Em 1979. Então já estou com 30 anos de ensino na universidade. Então, a minha atividade acadêmica relacionada com a minha atividade profissional ela já começa exatamente no início mesmo. Pelo fato de eu estar cursando o curso de especialização e ter ex-professores nesse curso, que de certa forma, me incentivaram a prestar o concurso. E foi o que eu fiz. A partir daí, depois que eu entrei na universidade fiz mais dois cursos de especialização que foram oferecidos na década de 80. Tive esse primeiro de Linguística Aplicada, depois um de Linguística Textual e depois um de Língua Portuguesa, especificamente. Depois, em 91, sai para fazer mestrado em Filologia e Língua Portuguesa que é a área lá na USP. Fiz meu mestrado e defendi em 94 sob a orientação da professora Elisa Guimarães e dei continuidade para o doutorado fazendo naquela situação prevista pela legislação de mestrado e doutorado com 5 anos de afastamento sem você retornar passando aquele tempo para ter que se afastar novamente. Só que eu voltei e tive que reassumir minhas atividades profissionais de uma forma que fui deixando de lado e não defendi a tese de doutorado. E esse foi o meu primeiro doutorado que não concluí pelo fato de não defender a tese. Bom. Depois, nesse meio tempo, continuei estudando, sem ser sistematicamente, e resolvi fazer a seleção para o Doutorado em Educação nessa época eu era chefe de departamento também. Então, eu estava fazendo doutorado, com a chefia do departamento e com atividades de sala de aula. Quer dizer, em nenhum momento e nunca deixei a didática de sala de aula. E obviamente, o resultado de tudo isso foi outro doutorado sem concluir, fiz até a qualificação, e não defendi a tese e obviamente, ficou por aí mesmo. Bom, então, a importância que eu vejo na minha atividade acadêmica com a minha prática, pra mim foi muito grande. A relação muito grande com o que eu estudei durante esses anos, pontualmente, nesses cursos, aliais os cursos de especialização para mim foram excelentes, nesse sentido em que de certa forma você se atualiza diante as teorias que estão sendo desenvolvidas, do momento, das teorias linguísticas, e claro que isso traz, tem uma importância muito grande, tem uma influência muito grande no seu trabalho. Uma coisa que foi decisiva, por exemplo, é um projeto que a gente desenvolveu, do qual eu participei como membro desse projeto, no início de 80, sob a coordenação do professor Francisco das Chagas Pereira que tinha sido meu ex-professor na graduação, e que foi o projeto do ciclo base. Um projeto que pensava todas as disciplinas, de uma determinada forma, quer dizer, a gente trabalhava com língua portuguesa, sociologia, na época, psicologia e metodologia da ciência, que era um projeto que envolvia professores de outras áreas também. E com essa preocupação, já, com a leitura e produção de textos, na ampliação dessa competência dos alunos da universidade. Pensando como um aluno de universidade, e os benefícios que esses trariam para a própria. Quer dizer, os próprios trabalhos acadêmicos. Então isso daí foi fundamental. O projeto iniciou nessa época e a gente foi, a partir daí, crescendo. E um projeto que se estabeleceu, se solidificou e o que a gente pode dizer hoje, que gerou toda essa, por exemplo, todo este trabalho que nos temos em Língua Portuguesa com leitura e produção de texto e isso, obviamente, refletindo no currículo do curso de Letras.

Entrevistador: você tem trabalhado com quais disciplinas, principalmente?

Entrevistado: Eu trabalho com Leitura e Produção de Texto, a 2, com os objetos de estudos e análise de práticas discursiva. É o texto argumentativo. São os gêneros argumentativos. Trabalho com a

Leitura e Produção de Gêneros Acadêmicos, a 1 e a 2. Esta foi uma disciplina que nos sugerimos à coordenação do curso.

Entrevistador: do currículo novo?

Entrevistado: Novo que eu digo porque é passível do currículo de 2005 que foi efetivado a partir de 2006, implantado em 2006. Mas foi uma disciplina que a gente começou, por exemplo, apenas com Gêneros 1, porque é uma disciplina nova pra todo mundo. Quer dizer, até agora, ninguém quis ainda ministrar comigo. Até agora só eu que ministrei essa disciplina. Então eu não tenho, por exemplo, um diálogo com outros professores para que a gente pudesse fazer uma avaliação melhor, embora os alunos façam essa avaliação. Então, estou fazendo sozinha, até agora, esse projeto da forma que a gente sugeriu, quer dizer a equipe aceitou a sugestão e os alunos tem apresentado essa necessidade de conhecimento acadêmico porque tem alunos que estão sendo solicitados a produzir uma resenha, um fichamento, a produzir resumos, por exemplo, pra apresentação em congressos e de trabalhos de iniciação a pesquisa e ficam, obviamente... Eu não posso dizer que existe uma lacuna porque isso não deve existir, não é papel do ensino médio, no caso ensinar, providenciar, se promover esse conhecimento acadêmico, já que são gêneros específicos da academia. Então eu trabalho com Gêneros Acadêmicos 1 e 2. Então no 1 eu trabalho com fichamento, resumo e resenha, considerando que sejam os mais solicitados e, de certa forma, pro início da vida acadêmica. E na Gêneros Acadêmicos 2 trabalhamos com o ensaio acadêmico e o artigo acadêmico.

Entrevistador: Então, indo para as questões mais específicas, embora você tenha dito que não tenha experiência em sala de aula com ensino fundamental e médio, mas tem toda como professora formadora e pesquisadora. Então eu gostaria de saber: em sua opinião quais devem ser os objetivos do ensino de língua portuguesa para o fundamental e para o médio. E aí nos estamos pensando no plano do desejável. Quais deveriam ser os objetivos?

Entrevistado: Olha, eu penso que o ensino de língua portuguesa... não sei se me atreveria a falar sobre o ensino fundamental porque é mais da área de Pedagogia, não é nosso papel. No caso o formador de Letras é mais para o ensino médio. Mas, eu penso que o objetivo do ensino de língua portuguesa seria promover a ampliação da competência comunicativa desses alunos. Me parece que esse é o objetivo maior. Porque você vai ampliar, você estender, no caso, essa competência que ele já tem.

Entrevistador: Como competência é um termo meio nebuloso, porque por vez é utilizado de uma forma e de outra, como você esta entendendo competência comunicativa nessa sua fala?

Entrevistado: Eu to entendendo a competência comunicativa como capacidade, ou o domínio, que ele vai ter, ou apresentar, de controlar, por exemplo, a sua própria linguagem em função de determinadas expansões. Ou seja, você pensar no domínio dessa linguagem, no sentido de você ter a possibilidade, por exemplo, de você ser capaz de por exemplo se comunicar de acordo com as circunstâncias. De acordo com as situações onde você é solicitado falar ou escrever de determinada forma. Eu entendo mais ou menos assim.

Entrevistador: Ainda pensando no ensino de língua portuguesa, mas ai mais voltado para os alunos que saem do Fundamental 2 e do médio, você acredita que há correspondência entre o perfil dos alunos que tem saído desses níveis com os objetivos dos quais acabou de falar?

Entrevistado: Eu tenho percebido algumas modificações, por exemplo, na área de produção, e na área de produção, por exemplo, pensando nessa produção adequada a situação e obviamente a gente pressupõe que esse aluno no momento em que você pensa nessa capacidade, ou nessa competência dele, comunicativa, de produzir textos, esses textos obviamente adequados a situações específicas, em situações discursivas, determinadas situações discursivas, é obvio que você ainda, esse perfil ideal de um leitor, vamos dizer assim, competente, de um escritor competente ainda fica um pouco a desejar, embora eu tenha percebido que tem havido uma mudança. Uma mudança no sentido... pensando por

exemplo na minha experiência de correção de textos que ocupassem... correção, avaliação, análise de leitura, dependendo da perspectiva que o trabalho pedagógico vai ter, da avaliação, não tem como a gente escapar disso. Eu penso que há uma certa, por exemplo, eles apresenta algumas dificuldades. Eles apresentam ainda... eu percebo que se você está pensando em uma determinada situação discursiva e que essa situação exija do aluno, por exemplo, um texto em que ele demonstre um domínio do registro mais prestigiado pela sociedade, a chamada ou norma culta ou registro padrão que aí a gente tenta esses termos aí em discussão, a gente percebe, por exemplo, que os alunos, em certa forma, eles parecem desconhecer a própria estrutura frasal. Então nessas situações em que se exige esse conhecimento eles demonstram, embora eles se comuniquem bem, mais essas situações em que você vai exigir um certo nível, um certo domínio, de um determinado padrão, padrão entre aspas aqui, ou padrões que existem na língua portuguesa eles apresentam ainda problemas. Alguns até em consequência, eu acho, da própria estrutura de desconhecimento da própria estrutura frasal. Estrutura, de padrão, de relações sintáticas, do próprio texto, dessa questão dos textualizadores. Você percebe isso. Num outro nível de análise a gente percebe, as vezes, a inadequação do texto produzido em relação, por exemplo, a proposta colocada pra eles, por exemplo em uma situação de concurso, de vestibular, em algum contexto de seleção. Então, se isso acontece me parece que há uma falha na questão de você, da sua competência leitora, no caso, da deles, para você entender, especificamente, a relação do texto produzido com aquela situação. Então eu fico pensando, se essa falha não advém de um ensino, de uma certa forma descontextualizado, de uma língua descontextualiza, se eles não perceberem isso.

Entrevistador: E essa dificuldade de estruturação, a que você atribui?

Entrevistado: Olha, sinceramente, a gente fica se perguntando hoje o que se ensina hoje, porque esta sendo ensinado... Porque... A gente tá pensando, por exemplo... Eu penso assim, nos nossos professores aqui em formação, que eles têm toda... pelo menos na nossa área de língua portuguesa, não posso dizer dos outros, na área de leitura e produção de texto, eu por exemplo, estou sempre preocupada em situar aquele aluno, não só ele como aluno no momento, mas como futuro professor. Quer dizer, pensando nele em uma situação de ensino. Pensando também na transposição didática, que a transposição não é simplesmente uma mera repercussão, uma mera transferência de conhecimentos, que tem que ter outras habilidades também, outras competências também e eu não sei realmente... acho que devia se fazer uma avaliação mais ampla para ver o que esta acontecendo nas disciplinas do núcleo, que chama, duro da língua, por exemplo morfologia, sintaxe, morfossintaxe, estilística, semântica, etc, pra gente ver, por exemplo, o ensino nessas áreas mais específicas e ver se realmente, analisar, avaliar, se há realmente uma... vamos dizer assim... é que em uma universidade não pra você pensar em uma uniformidade de pensamentos, claro que também na outra ponta há uma universalidade de erros, até porque eu acho que as teorias linguísticas, elas servem para isso, as teorias estão se desenvolvendo, elas estão sempre... o conhecimento está sempre sendo modificado. Mas eu acho que é importante, por exemplo, até que o professor tenha alguma dúvida com relação a teoria. Mas ele não poder ter muita dúvida com sua prática. Embora você tenha toda uma fundamentação teórica que norteie a sua prática pedagógica, mas eu acho que isso não pode acontecer, ficar em dúvida, por exemplo, com relação a sua prática. Eu acho que as teorias estão aí. De certa forma auxiliam o professor pra definir melhor... e eu acho também que esse professor vai ter que se adaptar, de uma certa forma, pensar num projeto na própria escola em que trabalha. Não ter, vamos dizer assim, postura isolada. Eu acho que isso não vai levar muito... Não vai levar a lugar nenhum, mas tem que pensar num projeto pra escola, o envolvimento dos professores. Você tem que pensar determinadas ou concepções teóricas que eu relaciono elas com relação a sua prática. Ela precisa ter um projeto pedagógico, vamos dizer assim, para a língua portuguesa, pensando isso em termos de escola... pensando na extensão da escola.

Entrevistador: Então nos já passamos por ensino, um pouco dos alunos e agora vamos pensar no professor de língua portuguesa. Em sua opinião qual seria o perfil desejado do professor de língua portuguesa? Novamente nos estamos no âmbito do ideal.

Entrevistado: Bom, eu acho que em primeiro lugar um professor que saiba ler e escrever bem. Eu acho isso importante. São duas, vamos dizer assim, competências... a escritura e a leitura... não estou falando aqui de nenhum literato, nenhum escritor, mas na escritura proficiente, no caso. A primeira coisa seria isso, eu acho. A segunda coisa é ele ter o mínimo de conhecimento, para que ele consiga descrever as estruturas linguísticas em todos os sentidos, nos níveis da língua, claro... tem que ter esse conhecimento. Ele precisa, por exemplo, também, conhecer um pouco de, uma certa forma, o conhecimento da área da sociolinguística para poder compreender, por exemplo, as variações da língua. Ele precisa conhecer também, por exemplo, alguns fundamentos da psicolinguística, por exemplo, a aquisição de língua, e também até conseguir entender, por exemplo, a questão de fonologia para poder compreender, por exemplo, alguns processos de aquisição e porque, por exemplo, os alunos escrevem de determinada forma ou, por exemplo, não aprenderam a grafia, por exemplo, pessoas com erros de questões ortográficas. Existem explicações pra isso que essas áreas podem fornecer esse conhecimento. Você pensar dessa forma. São diversos os conhecimentos que você tem... que você precisa ter na área, por exemplo, de ensino de língua, por exemplo, com gêneros. Eu acho que precisa de uma certa forma pensar numa perspectiva interacionista da linguagem em que você está fazendo que este aluno... você esta sendo um multiplicador, um formador, para que esse aluno amplie as suas competências nessas áreas de escritura e de leitura proficiente. Eu acho que você precisa de alguns conhecimentos.

Entrevistador: Você acha que a formação do professor de português da UFRN tem garantido a formação desse perfil do qual você acaba de falar?

Entrevistado: Olha, pra gente é difícil um pouco porque o que eu penso, o que eu vejo, o que eu percebo é que falta um certo, a gente fala tanto de uma perspectiva interacionista que falta interação entre as áreas. De um certa forma, por exemplo, a gente não toma, as vezes, conhecimento do que uma outra área está fazendo. Por exemplo, nós trabalhamos na área de Língua Portuguesa, eu to falando aqui em língua portuguesa até por exemplo... dentro de língua portuguesa nos temos, como se fosse, pequenos... eu diria até pequenos guetos de uma certa forma em que você... a área da língua portuguesa trabalha de uma determinada forma, como uma certa uniformidade em termos de fundamentação teórica. A gente não sabe exatamente, vamos dizer assim, a não ser que você tenha uma aproximação maior com determinado professor, mas você não sabe exatamente o que esta acontecendo nas outras áreas, que eu digo assim, nas próprias áreas da língua portuguesa no núcleo duro, nas disciplinas de núcleo duro, sintaxe, morfosintaxe, semântica, estilística... Você menos sabe ainda como, por exemplo, o professores de linguística trabalham, você sabe menos ainda como os professores de literatura... e essa distância vai cada vez mais se alargando.

Entrevistador: Você acha que nessa falta de interação perde-se um pouco de vista o profissional de que esta se falando?

Resposta: Eu acho que sim. Porque ninguém tem uma noção do todo. A gente tem noção de partes. De repente essas partes podem estar em conflito.

Entrevistador: A gente está agora na UFRN, na formação do professor de português. Queria só pensar um pouco nos currículos. Como você bem lembrou no início da nossa conversa o currículo foi alterado recentemente. Então você poderia me apontar algumas mudanças, vamos dizer assim, e/ou avanços do currículo atual para o anterior. Há algum avanço? Há alguma modificação? E que implicações tem essas modificações pra a formação do professor de língua portuguesa?

Entrevistado: Olha, desde 2005 vem acontecendo algumas mudanças menores que, por exemplo, não alteram o currículo como, por exemplo, a dispensa de pré-requisitos, a eliminação de pré-requisitos, a inclusão de outras disciplinas complementares que eu acho que isso é interessante, porque eu acho que você permite que o aluno tenha um leque maior dessa oferta. Houve uma tentativa, por exemplo, de deixar mais para o aluno a possibilidade dele compor o currículo, mas de certa forma o que eu sei é que agora, agora que eu digo... eu não sei exatamente a data do último... da outra grande modificação,

porque houve outra grande modificação, e não sei se foi 2007 ou 2008, acho que 2008. Me parece que algumas disciplinas foram... que perderam, por exemplo, o status de disciplina obrigatória no de 2005 voltaram a ser obrigatórias. Me parece que há uma preocupação em... é como se cada quisesse garantir a sua presença no currículo e lutam com unhas e dentes por esse espaço. Então eu não sei até que ponto isso é importante que o aluno tenha não sei quantas disciplinas obrigatórias naquele núcleo específico, daquela área específica, daquele conhecimento específico e você não deixa para o aluno aquele currículo mais flexível. Me parece que a gente pensa uma coisa e na prática está fazendo outra como professor. Cada área está o tempo inteiro querendo incluir mais disciplinas obrigatórias. Cada vez mais você tem... os professores acham que aquilo é indispensável, aquele conhecimento é indispensável. E assim o aluno vai ficando com um currículo muito... com pouca margem, por exemplo, para disciplinas complementares, com o núcleo muito extenso com disciplinas obrigatórias.

Entrevistador: Você diria que essas modificações porque passou o currículo são modificações mais estruturais do que nos fundamentos, nos pressupostos?

Entrevistado: Eu não sei nem estruturais superficialmente porque eu acho que, por exemplo, na área de literatura está uma diferença muito grande desde a época em que eu fiz literatura. Aqui eu estou falando de um tempo bem distante. Mais de 30 anos de graduação. Eu percebo hoje, por exemplo, que os alunos tem na área de literatura um trabalho mais produtivo do que... do que havia na minha época. Tanto que na minha época eu acho que a maior parte ia mais para a língua e hoje você muitos alunos pensando no estudo de literatura. Eu não percebo, por exemplo, essa mudança na questão de perfil de profissional, essa mudança em termos de fundamentos e pressupostos teóricos. Eu vejo mais essas mudanças estruturais... umas mudanças estruturais que, as vezes, nem afetam muito essa formação. Não há essa preocupação, eu acho, de um perfil... me parece que não.

Entrevistador: O documento das diretrizes curriculares para o curso de Letras, que é um documento de 2001, dá uns encaminhamentos para o curso. Então vou citar aqui alguns encaminhamentos: “o curso deve formar profissionais críticos”, “deve aliar teoria e prática”, “deve formar profissionais capazes de lidar com as variedades linguísticas”, “deve se fundamentar em uma noção de língua quanto prática social”. Em sua opinião, de que maneira esses encaminhamentos se fazem presentes na formação do professor de Português da UFRN?

Entrevistado: Olha. Não posso afirmar... não posso responder pelos outros não. Mas eu acho, por exemplo, na minha área na qual eu trabalho, especificamente na área de leitura e produção de textos, eu acho que isso acontece. No momento em que, por exemplo, eu propicio nas disciplinas que eu ministro, que de uma certa forma o grupo que eu trabalho é na área de leitura e produção... Propicio assim, um projeto pedagógico para que esse aluno seja capaz de ampliar a sua capacidade de leitura, sua capacidade de escritura, de forma proficiente. Pensando também na análise de textos empíricos, vamos dizer assim, pensando esse texto que foi produzido em determinada situação que não está dissociado de um contexto histórico, social, marcado, vamos dizer assim, eu estou de certa forma contribuindo para a formação desse aluno, para o espírito crítico, para a criticidade, vamos dizer assim, desse aluno. Me parece que a gente está conseguindo isso. Eu não sei se, por exemplo, a gente trabalhando primeiros e segundos períodos dessa forma, o que acontece depois ou concomitantemente, eu não tenho a capacidade de informar sobre isso, dar uma visão geral do curso eu não tenho.

Entrevistador: E a questão teoria e prática?

Entrevistado: A questão de teoria e prática, por exemplo, eu vejo ai tem um grande entrave nosso no currículo de Letras, que eu acho, é que as disciplinas de estágio, vamos dizer assim, estão sobre a responsabilidade dos professores de educação. Eu acho que esse é um grande problema. Quer dizer, poderia até não ser. Até porque me parece... ao contrário... que são professores formados em Letras... com formação em Letras. Ai eu não posso afirmar pra você com certeza, mas até onde eu tenho conhecimento são professores formados em Letras que fazem o concurso para a disciplina de estágio. E o que eu tenho percebido. Eu tenho percebido que algumas universalidades tem, em algumas universalidades os departamentos de Letras tem tomado pra si essa responsabilidade. Ou você divide

um co-responsabilidade, ou estão tomando a responsabilidade total para assumir as disciplinas de estágio. Porque fica realmente um pouco... Porque o que garante a você... Porque você tem por exemplo uma linha teoricamente no curso dos professores de Letras que te garante, por exemplo a você, que este professor de outro departamento que de certa forma segue... vai seguir as mesmas linhas definidas ou estabelecidas pelo departamento de Letras. É um pouco difícil se você...

Entrevistador: Quais poderiam ser as implicações, no seu ponto de vista, de uma disciplina de estágio supervisionado ser ministrado por um professor de educação ou um professor estagiário, ou professor substituto. Quais seriam as implicações?

Entrevistado: Olha, substituto... acho que a figura do substituto está desaparecendo, a tendência é desaparecer porque eu acho que cada vez mais há concursos, os concursos estão abertos aí as vagas e os concursos são para professores efetivos. Eu acho que a figura do professor substituto... Independente de ser substituto, eu acho que o grande problema talvez é... eu não posso generalizar. Você tem substitutos e substitutos como também você professores efetivos e professores efetivos. Mas isso não vai diminuir a responsabilidade dele com o trabalho. Para quem é responsável... um profissional responsável. Mas o fato de você não ter um vínculo maior e a possibilidade da continuidade aquele trabalho pode ser a possibilidade de você não ter a devida responsabilidade, o comprometimento, vamos dizer assim, com aquele trabalho. Mas isso aí é pura... pode acontecer uma exceção de acontecer dessa forma. Com um profissional responsável isso não iria acontecer. Mas com relação, por exemplo, com o professor de educação, eu acho que sendo um professor daqui, no caso do departamento, primeiro você tem a possibilidade de ter um contato maior, de estabelecer linhas, vamos dizer assim, que, vamos super, que você pensa no perfil desse aluno, desse professor em formação... Hoje por exemplo a prática não está mais nos últimos anos como, por exemplo, no meu tempo, acho que no seu também, foi dessa forma. Hoje você tem as chamadas horas de práticas já nos primeiros períodos que você pode ir diluindo, de certa forma, até o final do semestre quando você chega, realmente, no estágio supervisionado. Eu acho que você pode pensar também numa questão institucional, por exemplo, de autonomia desse professor, por exemplo. Ele não tem a obrigação, vamos dizer assim, legal, vamos dizer assim, de se seguir alinhado do departamento, embora em tese, deveria haver essa interação. Eu não percebo essa interação entre... E, as vezes, muita reclamações com relação a isso. Eu não sei hoje, mas até um determinado tempo as aulas de... as disciplinas de estágio, dependendo do professor que assumia essa disciplina, as vezes eram muito estranhas, as vezes muito distantes do que se pede, se pensa de um estágio supervisionado. Quer dizer, são as notícias que a gente tem até um determinado momento. Então fica difícil esse controle. Por mais que você tenha uma interação entre os dois departamentos eu não sei. Eu não vejo isso não. Até hoje eu não vi isso.

Entrevistador: E a respeito dos PCN? De que modo eles estão presentes no curso de Letras e Língua Portuguesa? Como eles são trabalhados na formação do professor?

Entrevistado: Olha, no momento em que você adora uma perspectiva pensando a linguagem como uma prática social, pensando no ensino com gêneros, você pensando nessa ampliação dessas competências de leitura e escritura, dessa proficiência de escrita e de leitura, eu acho que de certa forma ele está presente, essas diretrizes, por mais crítica que se faça ao PCN, você tem de forma presente. Não outras áreas eu não sei, porque, nas áreas de núcleo duro Marcuci faz até uma crítica com relação a isso, já que a gramática está diluída nas reflexões teóricas sobre a língua. Na realidade a gramática ficou um pouco difusa nos PCN na parte do núcleo duro em termos de descrição de fenômenos linguísticos, desse conhecimento que eu acho que é importante também para o professor. A gente não pode pensar o texto só como texto, sem essa estrutura básica. Não é só você pensar discursivamente também. Você tem toda...

Entrevistador: Quando você fala nessa importância do professor ou para o aluno desse conhecimento estrutural?

Entrevistado: Para o aluno em formação, porque você tem um professor em formação aí que é muito importante. Não é que você, por exemplo, esse conhecimento vai ser transposto da forma exatamente como você aprende aqui. É o que estou sempre dizendo aos meus alunos. O que eu estou dizendo aqui

não é pra vocês ensinar exatamente, lá na sala de aula, desse jeito. Não é porque a gente trabalhar a heterogeneidade discursiva e esses conhecimentos que são básicos e fundamentais, que vocês vão trabalhar da mesma forma lá. Quer dizer eu tive recentemente um depoimento em sala de aula de uma aluna minha no curso de especialização e que ela estava achando lindo e maravilhoso que o filho dela de 6 anos de idade estava estudando charge. Eu digo como é que pode pra você... A charge é um gênero tão complexo que envolve tanta reflexão, tanto conhecimento de mundo... como é que um aluno de 6 anos vai entender dessa forma. Eu acho que para um aluno de 6 anos ele só vai poder entender, praticamente ele vai trabalhar a questão. Como é que você vai trabalhar isso? O desenho pensando iconograficamente... Sei lá... Um absurdo total. E como, por exemplo, nós, por exemplo, trabalhamos com a teoria cognitivista de James (incompreensível). Isso não é pra ser utilizado em sala de aula. Você precisa desse conhecimento. Quer dizer, os conhecimentos que a gente passa, de certa forma, são necessários para o professor porque a transposição é outra coisa, você não pode fazer uma relação direta.

ENTREVISTA NÚMERO TRÊS – P3 UFRN

Tempo: 52m02s

Entrevistador: Primeiro, gostaria de agradecer a sua disponibilidade de participar como colaborador da nossa pesquisa e antes de ir para as questões mais específicas, eu gostaria de me situar a cerca do lugar de onde você fala. Então, pra isso eu gostaria que você me falasse um pouco sobre o seu percurso acadêmico, profissional, com destaque para na UFRN.

Entrevistado: Há 16 anos eu trabalho como professor de linguística aqui na UFRN e durante esse tempo de trabalho em sala de aula eu tive a oportunidade de fazer meu mestrado aqui mesmo na universidade e em seguida eu sai para o doutorado na UFRJ. Já participei de alguns grupos de pesquisa trabalhando com determinadas teorias e hoje eu estou à frente, com o professor X, de um grupo de pesquisa que trabalha com cognição. E essa tem sido a abordagem que nos últimos 3, 4 anos eu tenho me dedicado de uma maneira especial, exatamente procurando entender as relações entre estruturas da língua, estruturas cognitivas e estruturas sócio-culturais. Este o objetivo do grupo. Então, minhas atividades tem sido essas: de ensino e pesquisa há 3 anos. Há 3 anos eu tô vinculado ao programa de pós-graduação e, portanto, agora trabalhando com turmas de graduação e pós-graduação. Hoje estou com 4 orientandos na pós-graduação e tenho gostado do trabalho de pesquisa na pós.

Entrevistador: No tocante à pesquisa, então, ultimamente você está voltado para questões de cognição...

Entrevistado: Exatamente. Exatamente. Ultimamente, a gente tá acompanhando uma linha teórica, que de uma forma bem geral é conhecida como linguística cognitiva. Embora hoje essa abordagem não tenha ainda um contorno muito determinado como o gerativismo, o estruturalismo, o próprio funcionalismo, sócio-linguística porque nós temos, na verdade, pesquisas trabalhando a partir desse referencial teórico, mas o fato é que, apesar das diferenças existem vários pontos em comuns. E, entre eles, eu citaria entre eles uma resposta ao modelo gerativista uma vez que todo o cognitivismo contemporâneo em vez de trabalhar com a questão de mente e cognição desatrelada de aspectos sociais, culturais, históricos, eu diria até ideológicos, nós estamos exatamente procurando estabelecer esses vínculos de maneira a pensar que não existem limites precisos entre os processos que conhecemos como sendo de caráter cognitivo e daqueles que nós acostumamos a chamar de contextuais, sócio-culturais. Não há limites precisos entre a interioridade e a exterioridade. É mais ou menos isso.

Entrevistador: Então, indo para as questões mais próprias da minha pesquisa. Em sua opinião, quais devem ser, aí eu estou pensando mesmo em ideal, quais devem, ou deveriam ser os objetivos para o ensino de português e aí pensando para um ensino fundamental (fundamental 1 e 2), para o ensino médio?

Entrevistado: Eu particularmente nunca tive uma experiência em sala de aula com esses níveis de ensino. Então, o que eu vou aqui, digamos, é muito no campo da teoria. Embora, obviamente, eu não acredite em prática sem teoria. E a abordagem que eu falava a pouco, tem me ajudado muito a pensar no ensino, exatamente porque, no que diz respeito particularmente ao ensino de língua portuguesa, que me parece ser a questão maior do seu projeto, eu tenho hoje cada vez mais clareza de que esse ensino não pode se pautar em uma perspectiva formal, não pode se limitar ao caráter puramente normativo, estrutural da língua. Infelizmente eu acredito pelo que a gente tem lido, até mesmo pelo nível de entendimento que os alunos do curso de Letras têm demonstrado ao entrar no curso, a gente vê, claramente, que infelizmente parece ainda predominar uma perspectiva formal da língua. E quando não, ainda também, isso é um problema que não é novo, que parece ser ainda muito sério é quando o professor se aventura no sentido de ir além de perspectiva puramente normativa ou descritiva da língua, a questão mesmo do texto, do discurso, me parece ser ainda muito/ quer dizer trabalhada ainda de uma maneira muito questionável. Então, eu acredito que esse ideal, nós chegaríamos ao menos perto dele, se na sala de aula a gente começasse a pensar que ensinar língua, o trabalho com a

linguagem/ eu acho que isso é independentemente do nível de escolaridade, o trabalho de sala de aula passa pela necessária compreensão de que desde o conceito mais elementar de língua portuguesa, desde o ensino de que seja um morfema, um fonema, as primeiras idéias de relações sintáticas, eu acho que tudo isso precisa estar vinculado à compreensão de que a criança se utiliza dessa ferramenta para se localizar no mundo, pra estar no mundo. E, muitas vezes, e nós sabemos muito bem disso, parece que é até um certo retrocesso nas aulas iniciais de língua portuguesa uma vez que não são levadas em considerações experiências sociais e cognitivas dessas crianças que as vezes estão bem mais avançadas do que o tratamento que é dado em sala de aula com relação a esse ensino. Então me parece que o ideal é esse. O ideal é que o professor compreenda cada vez mais que não se trata de uma estrutura autônoma. A língua não é uma estrutura autônoma. Na medida em que você se compromete a trabalhar com linguagem você tem que estar atento que você está trabalhando com uma ferramenta automaticamente vinculada às práticas sociais, às práticas históricas, às experiências desse aluno, dessa criança, no caso do ensino mais básico. E que essas experiências geram estruturas expectativas, geram estruturas cognitivas, muitas vezes isso é absolutamente desrespeitado... Eu tô pensando agora em situações, por exemplo, em que o aluno é levado a escrever redações, desenvolver determinados textos a partir de determinados temas, e a gente tem evidências disso, afinal de contas, vez ou outra, aparece uma dissertação ou tese falando desse ensino e quando esses trabalhos abordam questões relacionadas a semântica, por exemplo, e a questão como o significado é trabalhado nos diferentes níveis de ensino na sala de língua portuguesa a gente vê ainda um certo autoritarismo da parte do professor no sentido de, por exemplo, apresentar um tema e, na verdade, impor uma certa produção textual a partir de suas próprias expectativas sem levar em consideração aquilo que aquele tema possa suscitar no aluno a partir da experiência de vida, a partir da história de vida, a partir das tais estruturas sócio-cognitivas desse aluno. Então me parece que são essas questões... eu compreendo que são absolutamente desafiadoras. Elas não se resolvem da noite para o dia, mas, por outro lado, essas situações não são novas. Eu escuto comentários acerca dessas questões e conheço dissertações e teses abordando esses assuntos não é de hoje. A gente sabe que já há algum tempo as pessoas se queixam desse ensino e infelizmente me parece que a coisa tem mudado muito pouco.

Entrevistador: O que você fez muito bem foi um quadro de como andar o ensino de português. Só para ficar mais sedimentado: pensando no quadro que falou, e nos pressupostos também que falou, quais devem ser os objetivos do ensino de português?

Entrevistado: O ensino... Provavelmente eu vou falar de uma forma um tanto quanto técnica, mas enfim, não vou me preocupar com isso. Como muitos autores nos apontam, e certamente eles têm razão, os objetivos de um ensino de língua portuguesa, e isso obviamente vale para o ensino de qualquer língua, é desenvolver a competência linguística, semântica, pragmática desse aluno. Em outras palavras, e de uma maneira mais resumida, é não só desenvolver a sua capacidade de fazer, de ter acesso a um conhecimento normativo, sem dúvida, não é que essa questão esteja de fora. Então ah/ entre os objetivos, o conhecimento de uma norma gramatical, que afinal de contas, esse é o papel da escola, também. Mas atrelado a isso é necessário que o professor saiba desenvolver nesse aluno habilidades comunicativas, aptidões comunicativas. De maneira tal a fazer que esse aluno articule o seu conhecimento linguístico a um conhecimento discursivo. A um conhecimento que o permita se colocar como um sujeito social, cultural, etc, etc, etc. Talvez isso seja muito técnico, mas enfim...

Entrevistador: Também de certa forma já falou, mas eu retomo. Esses objetivos dos quais acabou de falar, eles tem correspondência com o perfil dos alunos que tem saído do nível fundamental e do médio?

Entrevistado: Eu não saberia dizer com certeza porque eu não acompanho esses alunos. O que eu tenho percebido, isso tem sido motivo de conversa com alguns colegas de área, e claro que é uma questão muito maior e muito mais complexa que abrange muitas outras, muitos outros fatores, mas os alunos que eu tenho recebido na universidade, e, portanto, são alunos que optam por um curso como o curso de Letras que explicitamente se propõe a trabalhar a linguagem, esses alunos vêm com um deficit de formação muito, muito grave. Muito, muito sério. Eu ousou dizer, e claro que isso pode

passar pelo fato de eu estar mais velho e mais cansado e, às vezes, um tanto intransigente, alunos como você, por exemplo, cada vez mais raro.

Entrevistador: Bem, a gente pensou nos alunos, nos objetivos, agora vamos pensar no professor. Novamente no plano do desejável: qual deve ser o perfil desejável do professor de português? Ai eu tô pensando em perfil como um conjunto de saberes e habilidades que um professor deve ter. Então qual deve ser esse perfil desejável, em sua opinião?

Entrevistado: Eu acho que é um perfil, que seria estranho se não fosse assim, que eu tenho buscado ao longo de todos esses anos de sala de aula e que certamente eu ainda não consegui atingir. Mas enfim. E claro que esse perfil corresponde às questões de linguagem, de ensino, que eu de certa forma já falei. Mas um professor de língua portuguesa, ou um professor que trabalhe com linguagem, porque uma vez que eu próprio não sou um professor de língua portuguesa, mas trabalho com linguagem, mas esse professor é claro que ele precisa não perder de vista a formação desse aluno enquanto um futuro professor que vai estar em sala de aula, e portanto, formando novos alunos. Então, a própria dimensão do espaço da sala de aula e a tarefa desse professor dar continuidade a este ensino e, o que é mais desejado, tentar minimizar todas essas questões que eu falava há pouco. Então, me parece que esse é um dos compromissos que corresponderia a esse perfil ideal de um professor: não perder de vista a formação desse aluno como um possível futuro professor da área. Agora, eu comecei exatamente chamando atenção para essa dimensão, digamos assim, que hoje está muito atrelada ao que a universidade está chamando da dimensão prática do ensino, nos últimos anos a gente tem escutado muito isso e uma cobrança em termos de até mesmo de cargas horárias, até mesmo a necessidade de um aluno cumprir determinada carga horária voltada para uma prática sobretudo com relação às licenciaturas. Eu acho que essa questão é importante. Eu não questiono a necessidade de o professor de língua portuguesa, por exemplo, saber trabalhar essa dimensão prática de forma a atender a essa expectativa do aluno enquanto futuro professor. Mas eu acho também, correspondendo a esse perfil ideal, essa dimensão prática precisa ter um compromisso acadêmico, um compromisso teórico, um compromisso no sentido de não se achar que essa prática possa acontecer livre, solta, desatrelada, de qualquer arcabouço, digamos assim, de pensamento. Eu tô usando arcabouço de pensamento pra evitar o clichê “arcabouço teórico”. Mas assim... uma coisa tem me preocupado e vez ou outra eu percebo isso acontecendo e me preocupa. Eu acho que essa prática pela prática... sei lá... vamos visitar determinado ponto da cidade e lá a gente vai olhar as árvores... Não sei se essa é a dimensão prática esperada pra uma situação de ensino. A dimensão prática... aliás, eu penso que nesse sentido, como professor de linguística, eu e toda a área de certa forma somos privilegiados. E pelo menos tem sido... Essa foi a minha formação aqui na universidade e talvez por isso mesmo eu tenho procurado me comportar dessa maneira. A linguística me parece particularmente uma disciplina interessante pra se pensar teoria e prática. Sobre tudo quando a gente, por exemplo, compreende que ensinar um aluno os pressupostos de, por exemplo, uma abordagem sócio-linguística, é um momento muito interessante para fazer o aluno de vivenciar uma prática com relação a esses pressupostos. Por exemplo, convidar um aluno a perceber as variações da língua, perceber os movimentos de mudança mesmo, a perspectiva histórica da língua. Essa pesquisa que o próprio aluno é levado a fazer, a pensar, a verificar... a minha vó usa tal palavra, a gente, às vezes, até rir porque está em desuso ou então é interessante quando eu vou para determinada região eu escuto isso. Me parece que essa prática atrelada exatamente a uma reflexão epistemológica enfim... Essa prática, eu quero acreditar que de alguma maneira alimenta o espírito desses alunos no sentido, por exemplo, de quebrar o autoritarismo da sala de aula quando se impõe uma forma só de dizer, uma forma só de falar, porque essa própria imposição acaba por comprometer tudo aquilo que eu falei anteriormente. Quando você vai para a sala de aula, eu to imaginando um aluno que passa pela experiência de sala de aula de língua portuguesa sobretudo aquele aluno que tem um projeto de se tornar futuramente um professor, eu acho que quando esse aluno e futuro professor não tem essa oportunidade de uma prática salutar de ensino desfazer os preconceitos linguísticos, pensando aqui agora no Marcos Bagno, eu acho que a tendência é exatamente reproduzir o modelo anterior. Então pensando no perfil do professor...

Entrevistador: Você tem falado muito, pensando no professor formador, vamos pensar no professor de língua portuguesa.

Entrevistado: Tudo bem. O professor de língua portuguesa que não está trabalhando numa situação de formação de novos professores, obviamente deixa de ter sobre si essa responsabilidade específica. No entanto, eu acho que o quadro não muda de uma maneira assim significativa. Não muda. Porque a questão aqui é a ferramenta língua portuguesa, a ferramenta linguagem. Então, o compromisso desse professor, sendo ou não professor formador, é fazer com que aquela experiência de sala de aula de língua portuguesa permita sensibilizar esse aluno com relação ao próprio uso da língua, independente dele ser ou não futuramente um professor. Como é que eu poderia dizer de outra maneira... O perfil ideal desse professor é aquele professor... é um professor que ele precisa ter uma formação, obviamente, que o permita ter acesso a determinadas teorias da língua, isso é absolutamente fundamental e daí porque eu falava da necessidade atrelada à prática, não que essa teoria, é obvio, mas infelizmente a gente escuta isso quando trabalha com formação de professores: ah mais como é que eu vou levar o estruturalismo para a sala de aula? Não é nada disso. Não é nada disso. Mas enfim, a teoria precisa fazer parte do acervo cultural desse professor. As diferentes perspectivas, as diferentes concepções me parece ser fundamental que esse professor tenha acesso a essa formação. E, claro, que tenha a sensibilidade que a partir desse conhecimento utilizar ferramentas necessárias em sala de aula para levar os alunos a compreensão de que aquela situação específica de ensino não representa uma ruptura dolorosa com relação a um conhecimento que esse aluno já traz. Afinal de contas ele já um falante de língua portuguesa. Não faz sentido a aula de língua portuguesa estar de um lado e um abismo separando a experiência de linguagem que o aluno já tenha. Então se o professor consegue fazer que o aluno compreenda isso, que existe, na verdade, e que precisa haver na verdade, um encontro entre habilidades específicas que são desenvolvidas em sala de aula e outras habilidades que o aluno já traz...

Entrevistador: Então a gente tá saindo do perfil do professor e vamos pensar no lócus da formação, e no nosso caso a UFRN. Você acredita que a formação de professores de língua portuguesa na UFRN tem garantido a formação desse perfil do qual acaba de falar?

Entrevistado: Infelizmente, não.

Entrevistador: Por quê?

Entrevistador: Olha, as questões são muitas e são complexas e, às vezes, eu penso em determinados direcionamentos que chegam a me assustar no sentido de até mesmo/ eu me censuro, às vezes, quando penso estar em alguns momentos uma postura até mesmo aristocrática, enfim... eu vou tentar aqui, talvez pela primeira vez, textualizar uma reflexão e, claro, sem deixar de reconhecer que outros problemas existem. Eu vou focalizar uma questão específica. Eu acho que tem... a cada ano tem se fortalecido um entendimento de que é necessário que a universidade compreenda e considere exatamente as debilidades e as lacunas de um ensino anterior exatamente para democratizar esse ensino. De forma alguma, e isso seria muito estranho se eu me posicionasse aqui contrário a essa democratização só que me parece que a gente precisa ter um certo cuidado porque senão em vez da gente tentar resolver, ou pelo menos minimizar, questões que há algum tempo já fazem parte de um ensino médio, de um ensino fundamental, a gente vai reproduzir esses mesmos problemas, a gente vai perpetuar esses problemas na universidade. É um ciclo um tanto quanto complicado, porque afinal de contas, muitos desses professores que estão no ensino fundamental e médio são professores que saíram da universidade. De qualquer maneira, eu acho que há uma certa permissividade, hoje, na universidade, talvez isso não seja uma questão específica do curso de letras, eu acho, não sei... não conheço muito bem sobretudo fora da área de humanas, mas conversando com colegas de outros departamentos de humanas, eles tem visões parecidas. Então, eu acho que, para dar um exemplo concreto, ultimamente eu tenho tido experiência com Linguística 3, que é a última disciplina obrigatória da nossa área, e eu percebo uma extrema dificuldades desses alunos com relação a pensar a teoria e é o último nível, a última disciplina obrigatória de um curso como linguística. E assim, a reação desses alunos quando você é levado a tratar questões mais teóricas, questões que necessariamente exigem que o aluno faça relações, há uma resposta muito negativa de boa parte desses alunos e é sempre assim: “eu prefiro disciplina tal, eu prefiro área tal porque não tem tanta coisa assim pra gente pensar”. A gente escuta isso e isso me parece bastante preocupante. A universidade está

dando alternativas aos alunos de um caminho onde não se precisa pensar. Então eu acho que essa democratização, e não é ela especificamente, a questão não é da democratização, mas eu acho que é o viés que está se buscando, se percorrendo, em nome dessa democratização e o que tem levado a uma certa flexibilidade com relação ao compromisso científico, acadêmico de pesquisa. Eu acho que isso é uma das questões que, por exemplo, um aluno de um curso de Letras como o nosso saia do curso um tanto quanto distanciado do perfil que eu falava há pouco. Eu penso que hoje a situação é um pouco mais grave do que era há 10 anos. Ano passado, por exemplo, eu ouvia de uma turma que estava colando grau, eu fui paraninfo da turma, e eu ouvi de alguns alunos que eles nunca tinham ouvido falar em Chomsky terminando Letras. Então, eu fiquei absolutamente escandalizado com isso. Então é assim, como a universidade não tem um grupo gerativista como Chomsky é de uma maneira geral, sobretudo com um perfil como a nossa universidade a crítica é feita e obviamente são críticas que devem ser consideradas, enfim... mas isso não permite que nós professores deixemos de falar em um dos nomes mais importantes da teoria linguística e um nome que está atrelado a gramática. Ai vem o efeito dominó. O fato de, por exemplo, um aluno terminar o curso de Letras sem nunca ter, abro aspas ouvido falar em Chomsky... Não é só a questão dele deixar de ter conhecimento de uma importantíssima teoria, mas ele perde a oportunidade de ter uma dimensão, uma concepção de gramática. Ele perdeu a oportunidade de entender que ao lado, por exemplo, de uma abordagem normativa eu tenho uma outra que parte de outros pressupostos, enfim. E que diga de passagem que há muitos anos, em nosso país, por exemplo, serviu de modelo para o ensino de língua portuguesa. Então, é mais ou menos isso. Essa, eu não sei se eu chamo de flexibilidade, não sei. Mas é uma questão que tem me preocupado. Até mesmo em nome da tal dimensão prática que eu falava há pouco eu acho que a dimensão prática está sendo pensada muito desagregadamente com relação à teoria. Isso pra mim é um dos erros, assim, dos mais preocupantes. Eu acho as consequências de um erro dessa natureza (incompreensível) não, a política é a dimensão prática. Devem ter 200 horas de dimensão prática. Então o aluno de Letras pode fazer, enfim, um seminário sobre a importância do carnaval... Pronto! Digamos que um curso de Antropologia abra um seminário sobre a importância do carnaval na cultura brasileira. Excelente curso! Excelente curso. Mas o que eu vejo muitas é “eu vou fazer para poder completar a carga-horária das práticas”. Pra mim é muito complicado. É muito complicado.

Entrevistador: É uma dimensão prática que não está sendo pensada em função do tipo de profissional que se pretende formar...

Entrevistado: Exatamente! Exatamente! Porque o que interessa na verdade é uma matemática, é um número. O que interessa é que esse aluno comprove as tais... eu acho que são 200 horas, não tenho certeza. Então é uma questão puramente quantitativa. Quantitativa.

Entrevistador: Você acha que no currículo de Letras aqui é claro... há clareza sobre o tipo de profissional que se quer formar?

Entrevistado: A gente conversa muito sobre isso e todas as vezes que essa questão é tratada a gente descobre que não. A gente descobre que poderia estar dito com maior clareza, poderia estar dito de outra forma, as vezes há divergência com a compreensão de determinados aspectos, as vezes nós acreditamos de uma maneira muito ilusória de que basta trocar o nome de uma disciplina, ou a ementa de uma disciplina. Nós temos um desafio enorme porque não é, puramente, uma questão quantitativa nem muito menos de nomenclatura. A gente quase todo ano rediscute nomes de disciplina. Vamos mudar os nomes... em vez de Linguística 3 vamos chamar de Teorias do Discurso. Não resolve muita coisa. Não resolve muita coisa.

Entrevistador: Bem relacionada a isso que acabamos de falar, agora eu queria pensar a questão dos currículos. Hoje a formação do professor de português na UFRN ela vive sobre dois currículos: um anterior, que os alunos estão concluindo, e um que é mais recente, 2005, 2006... o documento ainda está aberto, não foi concluído, mas de qualquer maneira já existem alunos que estão entrando nesse currículos novo. Então, em sua opinião, quais são os avanços desse currículo atual em relação ao currículo anterior? E que implicações podem ter esses avanços, essas diferenças, para a formação do docente?

Entrevistado: Eu citaria principalmente uma diferença que poderia, que talvez em alguns aspectos isso de fato aconteça, mas que poderia representar um avanço, mas não sei se a coisa acontece assim. O currículo novo tem um número menor de disciplinas obrigatórias. Isso pensado em nome, exatamente de uma/ de um leque maior de escolhas por parte do aluno com relação às disciplinas optativas. Então, o aluno ficaria relativamente mais livre com relação a pagar, o termo pagar é horrível, mas, enfim, cursar essas disciplinas, as que são obrigatórias e boa parte da sua formação estaria livre com relação as escolhas das disciplinas optativas. A proposta me parece interessante, mas obviamente é uma proposta que requer uma responsabilidade enorme por parte tanto dos professores quanto dos alunos. Então, se de fato esse aluno ao terminar essas disciplinas obrigatórias tem adquirido consciência e isso, repito, parte de um trabalho conjunto professores e alunos. A questão não é responsabilidade só de alunos ou só de professores, mas enfim. Se ao terminar essas disciplinas obrigatórias o aluno já tenha uma formação estruturável suficiente para que ele possa fazer as escolhas coerentemente, com um direcionamento que ele pretenda a sua própria vida: ótimo! A coisa funcionaria perfeitamente bem, mas por inúmeras razões o que a gente vê de maneira bastante predominante é que as escolhas das optativas é feita através da disponibilidade de horários. Então, vai ser oferecida alguma optativa nos dois últimos horários de segunda e quarta? Se tiver, eu estou lá! Isso pode ser de Literatura, de Linguística, de Língua Portuguesa, pode ser Latim, pode ser Grego. Se eu preciso cumprir essa carga horária de optativas, então, o que acaba prevalecendo é a disponibilidade de horários. Então, aquilo que motivou a oportunidade para que o aluno possa encaminhar e terminar de organizar a sua própria formação acaba sendo totalmente comprometido. Agora eu tenho conversado com alguns colegas de língua portuguesa e me parece que a atenção que o currículo novo, agora chamando a atenção de outros aspectos, o currículo novo, especificamente da área de língua portuguesa me parece que tem permitido que o aluno trabalhe mais leitura e produção de texto. Eu acho que isso é importante. Eu acho que é feito um trabalho muito bom aqui na nossa universidade com relação a leitura e produção de texto. Eu acho que da mesma maneira que nós da linguística sempre procuramos na sala de aula atrelar o ensino da linguística às questões relacionadas com o ensino de língua portuguesa reconhecendo, obviamente, que são papéis diferenciados, mas sem fazer a separação. Da mesma maneira, eu acho que a equipe de língua portuguesa tem levado para a sala de aula uma dimensão linguística muito saudável e o currículo novo me parece que permite mais esse trabalho, parece estar mais aberto para esse trabalho tanto com a relação com as disciplina de Leitura e Produção de texto, como me parece com relação a alguns pré-requisitos que foram quebrados... eu vou falar, mas não tenho bem certeza se a coisa continua dessa maneira porque as mudanças, como você disse, continuam acontecendo. Muito frequente a gente tá recebendo e-mail “olha, foram propostos algumas coisa... Vamos ver o que a área acha porque na próxima semana vai ter reunião do colegiado e a gente acha que pode definir mudanças”. Mas, enfim, não sei se isso ainda continua, mas antes havia uma rigidez muito grande, por exemplo, com relação à Morfologia e à Sintaxe com o entendimento, que hoje é bastante questionado, da necessidade de primeiro o aluno discutir questões relacionadas à morfologia pra só depois ter condições de discutir questões relacionadas à Sintaxe que é uma coisa que não se sustenta mais hoje. Você tá trabalhando com questões da língua. Você não pode pensar a gramática toda fragmentada, por partes. Existe uma afirmação com relação ao estruturalismo, não se já se utilizava em seu tempo, mas eu acho brilhante, eh.: alguém um dia disse, infelizmente é sempre assim, alguém um dia disse, doido pra saber exatamente quem é esse alguém, mas não tenho localizado, que o estruturalista é aquele que quebra o boneco para ver o que tem dentro. Só que depois de quebrado, o boneco não é mais o boneco. Eu acho isso fantástico. Então, essa compreensão, por exemplo, levando esse comentário um tanto quanto crítico a postura estruturalista para o ensino de língua portuguesa eu acho muito ruim para a formação do aluno essa compreensão fragmentada. Ainda mais com esse discurso de que existem etapas. A gente tá reproduzindo a gramática normativa que entende que existem momentos. E o que é pior, a Semântica, era bem do currículo antigo, quando eu fiz a minha graduação o aluno só podia chegar a discutir o nível semântico no terceiro ano do curso porque a questão do significado era uma questão lá da frente, depois de ter passado pelos aspectos formais da língua. Então, eu acho que avançou, o currículo novo avançou nesse sentido.

Entrevistador: Agora pensando já nessa articulação entre a formação e os documentos reguladores. As diretrizes curriculares para o curso de Letras que datam de 2001 oferecem

alguns encaminhamentos, vou citar alguns encaminhamentos: que o curso deve formar profissionais críticos, deve aliar teoria e prática, deve formar profissionais capazes de lidar com as variedades linguísticas e deve se fundamentar em uma noção de língua enquanto prática social. Essas são as diretrizes para os cursos de letras. Em sua opinião de que maneira esses encaminhamentos se fazem presentes na formação do professor de português aqui na UFRN?

Entrevistado: De que maneira? Eu reconheço que há um esforço por parte de um bom número de professores no sentido de viabilizar esses encaminhamentos. Eu acho até que vou repetir algumas coisas que eu já falei. Quando eu vejo, por exemplo, colegas da área de Língua Portuguesa trabalhando leitura e produção de texto ou mesmo trabalhando uma disciplina como Semântica, ou mesmo colegas da Literatura levando para a sala de aula autores que historicamente têm escrito e produzido toda uma obra que leve a essa reflexão, tô pensando agora no próprio Bakhtin, Bakhtin tem sido um referencial teórico muito presente para, por exemplo, tratar a questão de gêneros discursivos. Me parece que é um encaminhamento dentre outros que viabiliza essas propostas. Agora eu fico pensando: isso obviamente passa pelo compromisso de cada um de nós. Questões como quando você começou a falar das diretrizes, puxa, vou ter que dizer a ela que nem conheço bem essas diretrizes, mas ainda bem que você fez a leitura delas porque me parece que a formação de cada um de nós, enquanto professores desta instituição, independentemente dessas diretrizes devem ter em mente tais objetivos. Você tá me falando dos aspectos da variação, você tá me falando da teoria e prática, você tá me falando da dimensão social da linguagem, do profissional crítico... Eu estranho a gente precisar de diretrizes nos orientem a tais objetivos. Isso é muito estranho. Então, assim, eu acho que até independentemente dessas diretrizes nós temos evidências muito concretas de professores das diferentes áreas, apesar dos problemas que eu já citei, mas é indiscutível e certamente não há a necessidade de eu citar nomes, você conhece muito bem essas pessoas, mas enfim, eu trouxe, por exemplo, o Bakhtin, mas da mesma maneira eu poderia falar de um trabalho que hoje é feito na literatura no sentido de exatamente de contextualização de obras literárias, no sentido de não pensar a obra literária em si mesma, mas de pensar essa obra a partir de uma mentalidade de uma época, de um contexto. Me parece que esses são alguns caminhos interessantes. E nós da Linguística, obviamente, até mesmo por estarmos inseridos em um contexto cujo programa de pós-graduação é em Linguística Aplicada... muitas coisas que hoje são produzidas no Brasil na área de Linguística Aplicada também têm ajudado a essas reflexões quando a partir, por exemplo, de alguns trabalhos do Moita Lopes, do autor que tem insistido na necessidade de uma Linguística Aplicada, usando um termo dele, mestiça no sentido da transdisciplinaridade, no sentido do diálogo entre áreas do conhecimento, no sentido até mesmo de buscar vozes que até então foram esquecidas pela universidade. São alguns caminhos interessantes.

Entrevistador: Um outro documento muitas vezes falado, até maldito, por dizer assim, são os PCN. Então eu pergunto, de que modos eles estão presentes no currículo de Letras e Língua Portuguesa? Como eles são trabalhados na formação?

Entrevistado: Os PCN eu conheço um pouquinho melhor do que as diretrizes. Eu avalio que os PCN/ que nós encontramos nos PCN uma boa concepção de linguagem, de ensino, de gramática, pensando especificamente o ensino de língua portuguesa. Agora da mesma maneira que hoje nós reconhecemos que o professor de ensino médio, que é uma realidade que eu conheço um pouquinho melhor também... encontram uma dificuldade enorme de trabalhar essas concepções uma vez que por razões das mais variadas ele continua preso a uma dimensão normativa de ensino, ele tem dificuldade... mas se eu tirar, se eu me afastar dessa maneira de ensinar a língua portuguesa não vai sobrar nada porque eu não tenho como chegar do outro lado. O outro lado é frágil pra mim. A gente reconhece com muita facilidade essa dificuldade. Mas eu penso que, de alguma maneira, essa dificuldade também se faz presente na universidade e talvez por isso nós estamos formando professores que acabam saindo do curso... porque que eu digo isso... a concepção de linguagem apontada nos PCN nos levam a concepção da dimensão sócio-cultural da linguagem, do quanto a linguagem é a ferramenta de constituição de sujeitos e do quanto esses sujeitos precisam estar preparados no sentido mesmo de compreender a dinâmica da linguagem. Isso não pode ser compreendido, como às vezes acontece, de uma forma romântica, de uma forma puramente, as vezes até ingênua. A gente chega a isso, sobretudo

quando agora, e agora eu acho que nós estamos pensando o ensino e a formação no curso de Letras. Eu acho que a gente só vai conseguir passar para os alunos o que está proposto nos PCN se a gente instrumentalizar esse aluno teoricamente mais uma vez. Você não pode dizer simplesmente assim: a linguagem não é só um conjunto de regras, a linguagem não é só formas, a linguagem tem uma dimensão... você não pode dizer isso... claro que essas palavras soam de uma forma muito instigante, mas se isso não tiver atrelado a uma base teórica, mais uma vez, se você não tiver uma base teórica que permita compreender a profundidade dessa reflexão isso vai embora, isso vai simplesmente evaporar. O aluno pode achar super bonito: “ah eu vou...” é isso mesmo... tem que ser isso. Agora eu vou pra sala de aula: o que eu vou fazer com isso? Então, é melhor voltar ao modelo anterior. Então, eu acho que ainda há problemas dessa natureza e eu tô, na verdade, a partir desse ponto específico que você tá colocando, voltando a problemas anteriores que eu já mencionei. Então, não adianta que os PCN, as concepções que nós encontramos nos PCN, não adianta nós estarmos reivindicando essas concepções aqui na universidade se elas forem tomadas só na superfície. Não adianta! Nós, professores, compreendemos o que tá e nós somos capazes de transmitir meio que mecanicamente essas idéias aos alunos. Fazemos isso. Agora isso longe de ser o suficiente. Longe de ser suficiente. A gente tem que compreender que a aquele documento que foi produzido, e até a gente escuta críticas com relação a isso, as cabeças que escreveram aquele documento são pessoas cuja formação está na área da teoria linguística, da teoria do discurso. É um pessoal que reflete há algum tempo sobre a questão da linguagem. E reflete a partir da consideração de uma história que nós temos. Uma história que não está só na linguística, mas, obviamente, em outras áreas do conhecimento. Aquilo ali é o resultado final de uma reflexão. Portanto, como resultado final daquela reflexão nós temos que buscar a sua origem. Tem que fazer o caminho inverso. Tem que percorrer inversamente. Foi chegado aqui por conta de tudo isso. Se a gente ignora o percurso vai soar, num primeiro momento como sendo tudo muito bonito, muito interessante, que o aluno adora ouvir essas coisas, mas talvez isso explique a razão que muitas vezes esse aluno se deslumbrou com tudo que foi dito na sala de aula ao ter que enfrentar uma sala de aula simplesmente arquiva essas informações e volta a se apoiar naquilo que ele acha que lhe dá mais segurança.

ENTREVISTA NÚMERO QUATRO – P4 UFRN

Tempo: 34m04s

Entrevistador: Antes de ir para as questões mais específicas, eu gostaria de me situar a respeito do lugar de onde você fala. Então se você pudesse me falar rapidamente do seu percurso acadêmico e profissional, com ênfase nas suas atividades aqui na UFRN...

Entrevistado: Inicialmente, eu quero deixar bem claro que já vou completar 30 anos de sala de aula. Quase que você não pega mais na sala de aula. A condição de professor de Português vem desde 1980, como professor do ensino fundamental, e médio, como professor do Estado. Passei 9 anos e 8 meses. Aí fiz concurso para a UFRN em 93 e lecionava no campus de Santa Cruz. Lá eu fui assim uma espécie de guarda-chuva, cobri várias disciplinas, inclusive linguística. Em 95, graças ao processo de interiorização da universidade eu vim para Natal. A opção: Currais Novos ou Natal. Aqui tinha como fazer pós-graduação. E estou na sala de aula aqui desde 95 na área que a gente chama das disciplinas duras que é Morfologia, Sintaxe, mas também fico com as disciplinas de Semântica, Estilística, esse quadro aí. Mais ou menos essas quatro disciplinas: Morfologia, Sintaxe, Semântica e Estilística. E fazendo um trabalho... tentando sempre buscar novas contribuições para a linguística, fazendo leituras e tentando inculcar nos alunos esse gosto pela leitura e pela pesquisa em linguagem.

Entrevistador: Em termos de pós-graduação os seus trabalhos foram direcionados para que áreas?

Entrevistado: como eu sou filiado ao grupo da base de pesquisa Discurso e Gramática e tem uma sessão aqui em Natal e outra no Rio de Janeiro em que ambas se filiam ao Funcionalismo norte-americano, lá da costa leste dos Estados Unidos, a gente vem acompanhado as produções desses grupos fazendo seminário. Então, a minha formação aqui se pauta por essa orientação, vamos dizer assim, científica, no campo da linguagem do funcionalismo, agora com uma interface com uma linha cognitiva. Então, assim foi a especialização, mestrado e doutorado, trabalhando com a linguística trabalhando com o sistema linguístico nesta perspectiva da linguagem múltipla.

Entrevistador: Então, já pensando nas questões mais específicas da nossa pesquisa. Eu queria que você pensasse nos objetivos do ensino de português para os ensinos fundamental e médio. Em sua opinião, quais deveriam ser os objetivos do ensino de português para esses dois níveis? Ou seja, eu to pensando: quais deveriam ser, no plano do desejável, do ideal, por assim dizer.

Entrevistado: Não é uma tarefa fácil, principalmente, porque deixei de lecionar nesses graus há muito tempo e o trabalho que faço aqui, embora sirva para os professores que estão trabalhando nessas áreas, mas é um trabalho mais especializado, mais profundo. Não é direcionado, especificamente, para o professor que vai trabalhar lá. Mas eu sempre adianto algumas questões do tipo o ensino de português do ensino fundamental deve ser aquele ensino atrativo, mais lúdico, usando a linguagem mais corrente, do dia-a-dia, nas diversas situações de interação social. Como você está tratando basicamente com crianças e pré-adolescentes, então esse componente do lúdico, da linguagem como veículo de interação, de descoberta sem dá muita ênfase a questão da metalinguagem, da metalinguística, da tecnologia, da nomenclatura, de exercícios com estruturas irregulares. Então, partir de um princípio em que se deva colocar, primeiramente, o estudo das questões semânticas, das questões de uso dos diversos ambientes sociais. Logicamente que dosando isso com um saber teórica sobre a gramática, as regras. Essas regras devem estar condicionadas ao uso e não aquela coisa porque é de tradição, ao peso das exigências dos concursos, o aparato oficial do Estado, aquelas coisas. No ensino médio eu acho que deve se incrementar mais isso aí. Buscar o aperfeiçoamento, o domínio da linguagem em estruturas mais complexas nos discursos, nos com gêneros textuais, tentando levar o aluno a se emancipar, quer dizer... se fala tanto em cidadania, a se apropriar e fazer o uso correto e adequado e eficiente desse sistema que é a linguagem. A mobilidade social, a leitura do discurso, as interpretações dos textos, das mensagens. Então, dar as pessoas essa capacidade de se emancipar.

Entrevistador: E pensando nos alunos que saem desses dois níveis. Você acha que há correspondência entre esses objetivos dos quais acabou de falar que deveriam ser com o perfil dos alunos que tem saído do ensino fundamental e do ensino médio?

Entrevistado: Eu creio que a situação já foi mais difícil, mais traumática. Com a contribuição dos estudos linguísticos, a formação de novos professores, a abertura para essas questões menos ortodoxas do ensino da gramática pela gramática, do ensino engessado de aprender regras, de condutas de comportamento linguista com ênfase no saber teórico, livresco, retirado de situações que não são interativas, de situações que não são concretas no campo da comunicação. Eu creio que os alunos hoje já saem um pouco melhor, bem mais preparados do que antigamente, alguns anos atrás. Mas a situação ainda está longe ser a ideal, com certeza.

Entrevistador: Quando você diz mais bem preparados... em que sentido?

Entrevistado: A gente nota que há uma preocupação hoje, pelo menos em algumas escolas públicas de tradição do Estado como o Ateneu, a escola pública, como o antigo CEFET, agora... esse pessoal tá trabalhando a linguagem numa perspectiva de uso, de interação, contextos, vendo a questão de funcionamento da linguagem de diversos gêneros. A linguagem sendo colocada na sua utilidade do dia-a-dia para dar conta das demandas comunicativas, das demandas sociais que envolvem... Sobretudo a linguagem está presente nos intercâmbios das idéias. Então, eu vejo que os professores estão dosando mais a questão do trabalhar com um texto, trabalhar não o texto pelo texto, mas a própria leitura, a questão da ênfase textual abre novas perspectivas ao invés de estar com aqueles exercícios padronizados do saber puramente... você vai lá decora uma regra e tenta aplicar em um exercício que foi antecipadamente formulado por um professor já cópias e cópias. Eu vejo por aí. Se trabalha com jornal, poesia, crônicas, classificados, com “n” tipos de textos. Então, dá uma idéia melhor do que seja linguagem, o seu funcionamento, da sua utilidade na sociedade como veículo da interação social.

Entrevistador: Agora pensando mais no professor de português para atuar nesses níveis. Qual você acha que deveria ser o perfil do professor de português? Novamente nós estamos no campo do desejável.

Entrevistado: Professor de português ideal seria esse que tivesse uma boa formação acadêmica, um bom volume de leituras, que não tivesse restrições de gostos que lesse de tudo, de passear por diversas áreas desde Filosofia, Literatura, textos mais diversos, informativos, jornalísticos... que não se prendessem aos textos didáticos da sua área e que tivesse também uma formação humanística, vamos dizer assim, do ponto de vista da valorização dos aspectos da pessoa humana, da psicologia. A gente encontra pessoas altamente preparadas do ponto de vista científico, pedagógico até, mas que se perdem no ponto de vista do domínio, na interação com as pessoas, afinal de conta, são seres humanos, tem sentimentos outros que não só aprender. Em uma disciplina está em jogo ali toda a vida de uma pessoa que precisam de pessoas altamente preparadas para situações problemáticas, de relacionamento humano em sala de aula. Então, o professor ideal, para mim, seria esse. Soubesse todo... não é que soubesse tudo, mas que fosse bem preparado na sua área, com a mente aberta para assimilar a contribuição das áreas afins e que tivesse essa conduta humanística de valorização das pessoas. De estar formando uma pessoa, como se diz hoje, holisticamente, em todos os seus aspectos, culturais, sociais, culturais, psicológicos. A gente deveria ser bem pago também.

Entrevistador: Agora, já chegando em um terreno mais seu, vamos dizer assim, na UFRN na formação de professores aqui. Eu pergunto: em sua opinião o curso de Letras e Língua Portuguesa da UFRN tem garantido a formação desse perfil do qual acaba de falar?

Entrevistado: Em parte. Sinceramente existem lacunas a serem preenchidas com novos estudos, novas discussões, com o reordenamento dessa grade curricular, priorização de alguns temas que ficam de fora. Tem uma série de problemas que ainda estão presentes nesse conjunto de formação do professor de português. E muita gente que entra até no curso de Letras não entra com esse sentido de

ser formar um professor de português. Entra com aquela idéia de conhecimento amplo da linguagem, independentemente da sala de aula. E outra coisa interessante é a própria ação do professor em sala de aula. O professor pega o seu programa, ainda acontece isso, apesar de ter um grupo que se reúne e estuda junto, mas o professor tem uma liberdade tão grande de trabalhar em sala de aula que as vezes pode gerar algum problema a falta desse acompanhamento, embora haja um mecanismo de avaliação por parte dos alunos, mas ele sempre vem de uma forma tardia, não é pontual para que as coisas possam ser revistas dentro de um tempo mais curto, para redirecionamento das ações. Eu acho que já melhorou bastante, mas ainda tem esses problemas a serem visto de focar para deixar bem claro para o aluno, o candidato que vem para o curso de Letras que é um curso que vai dar toda a sustentação para a formação dele como professor e ao mesmo tempo deixa bem claro para o professor que já está trabalhando aqui, que ele é um professor formador, um professor pesquisador, é um estudioso, mas ele está ali com a missão de formar outros professores. Isso ainda merece ser revisto e melhor trabalhado essa questão.

Entrevistador: Você diria que por vezes o curso tem uma função maior de bacharelado do que de licenciatura?

Entrevistado: Na minha concepção sim, porque você fica se prendendo a passar conteúdos, a trabalhar em algumas disciplinas... Eu acho que essa questão de redirecionar para o ensino é mais fácil. O outro se torna mais complicado. Seria interessante ter isso bem claro. O aluno assim que entrasse tivesse essa visão ampla e focasse nesse objetivo. O curso ainda deixa algumas questões dessa natureza em aberto.

Entrevistador: Atualmente o curso é regido, vamos dizer assim, por dois currículos, um que, salve engano foi implantado em 1996, e outro que é de 2005/2006, cujo texto ainda está em aberto. Então comparando os dois currículos, em sua opinião, quais são os avanços do atual em relação ao currículo anterior? Ou quais são as diferenças? E que implicações tem essas diferenças, esses avanços para a formação do professor de português?

Entrevistado: Bom, a partir do que eu sei posso dizer até o seguinte: é que no currículo antigo havia uma sobreposição de disciplinas, de conteúdos que dava você repetir em disciplinas diferentes conteúdos idênticos e isso não beneficiava o aluno e também faziam que os professores tivessem ministrando conteúdos idênticos. Talvez fosse uma perda de tempo. É um problema que, com certeza, estava presente. E a questão de deixar bem claro que disciplinas deveriam ser pré-requisitos, obrigatórias, ou opcionais. Essa coisa tava meio solta. E no currículo novo, apesar de estar passando por novas reformulações, novas adaptações, vai entrar em 2010, se não me engano, foram detectados novos problemas. A coisa eu não posso adiantar muito porque estão havendo discussões, debates sobre isso, mas na minha opinião há uma sobrecarga de disciplinas como linguística que vai até Linguística 10, se não me engano, num curso de Letras que poderia ampliar os estudos nos campos morfo-sintáticos, semânticos, até pragmáticos. E a gente vê o aluno cursando só uma Morfologia, uma Sintaxe, no máximo duas, uma Semântica, uma Estilística e opcional. Eu acho que essas questões estão na ordem do dia de quem está estudando a linguagem. Eu acho que deveria haver uma melhor distribuição dessas disciplinas. E um ordenamento, uma sequência lógica e hierarquizada porque a gente, por exemplo, aluno vem cursar Fonologia, às vezes, já tem cursado Morfologia. Tem aluno que já está no final do curso querendo fazer Fonologia. Então, se você tem os níveis de funcionamento da língua, você deveria ter também prezar por esse ordenamento das disciplinas que iam dar sustentação, aprofundamento, encadeamento aos conteúdos. E a gente vê esse desequilíbrio na grade em disciplinas que perdem, saem da sua posição de origem e vão ser oferecidas extemporaneamente. Tudo isso vem acarretar prejuízos no final do curso. Você vem pagar um curso de Fonologia de férias de uma disciplina que eu acho muito interessante para quem está estudando a linguagem, principalmente no curso de Letras. Os grandes problemas da discussão da alfabetização advêm dessa/ faltam de conhecimentos dos processos fonéticos, fonológicos, prosódicos se dão lá na aprendizagem da língua, na identificação das letras, dos primeiros fonemas, até da questão de sotaque, pronúncias, da ortoepia, da prosódia, o aluno é professor no ensino público e não sabe lidar com esses problemas dos primeiros

anos de escolarização. Mas, em resumo, eu acho que com a nova reformulação do currículo novo grande parte desses problemas devem ser corrigidos.

Entrevistador: Você acha que há clareza, no currículo do curso de Letras e Língua Portuguesa da UFRN, há clareza do tipo de professor de Português que se quer formar?

Entrevistado: Quando a gente se reúne e fala sobre isso, nas cabeças das pessoas nós estamos fazendo isso. Eu acho que nós devíamos fazer de forma melhor. Claro, como falei pra você, anteriormente, quanto ficar mais claro para o agente, o professor que está em sala de aula, quanto também ficar bem claro para o aluno que vem para o curso de Letras. Outra coisa talvez essa falta de clareza faça que a gente tenha uma clientela tão heterogênea. Imagine que eu tenho turma com 6 policiais. Imagine ensinar Estilística para policiais. Se o cara tá apreendendo Letras. Então, imagine um policial em sala de aula... ele é policial. Então ensinar/ imagina ensinar Estilística. Só se for por por prazer que a pessoa querer/ Você tem bancários, policiais, tem gente que trabalha no comércio. Quando você se dá conta tem apenas 3 ou 4 professores numa turma ou então estudantes que ainda estão se decidindo o que vão ser. Essa clareza logo de início definiria o perfil do aluno que vai entrar no curso de Letras. Talvez ficasse mais fácil o trabalho... delineado o trabalho do professor. Se ele tem uma clientela heterogênea, que vai se portar de forma diferente, vai ter interesses diferentes, vai querer levar aqueles conhecimentos para soluções em campos diferentes. Eu creio que seria interessante esse realinhamento, essa transparência no perfil do curso e também deixar bem claro para o professor o seu papel de formador.

Entrevistador: Saindo um pouco do campo da formação, embora esteja tudo um pouco atravessado, mas pensando nos documentos. Em 2001 o Conselho Nacional de Educação lançou as diretrizes para o curso de Letras e Língua Portuguesa. Então tem lá alguns encaminhamentos. Eu vou citar alguns encaminhamentos: o curso deve formar profissionais críticos, deve aliar teoria e prática, deve formar profissionais capazes de lidar com as variedades linguísticas, deve se fundamentar numa noção de língua enquanto prática social. Esses são alguns dos encaminhamentos que estão lá no documento. Em sua opinião, de que maneira esses encaminhamentos se fazem presentes na formação do professor de português aqui da UFRN?

Entrevistado: Eu vou falar por mim, mas creio que isso já é, de certa forma, observado aqui na UFRN. Se não está ainda num nível desejado, se os resultados ainda não são tão promissores, mas no discurso a ênfase a essas questões já vêm sendo dadas há bastante tempo. Você tem que passar para um aluno que o ensino tem que ser interativo, produtivo, que o ensino tem que se fundamentar nas situações concretas, em ambientes onde se vê mais a produção de conhecimento não só para a recepção passiva e vê a linguagem não só como esse fenômeno social instável, mutável e que se apresenta no dia-a-dia com diversas variedades de uso, preparar o aluno para esse domínio mais competente desses registros das mais diversas situações sociais. Eu, particularmente, pelo menos no meu discurso, não é muito fácil você colocar isso na prática. Um exemplo é de você trabalhar com discurso concreto, seja falado ou escrito, mas na disciplina, didaticamente, quando você vai exemplificar fatos gramaticais você finda esbarrando em dificuldade que, vamos dizer, a sentença isolada, para a palavra isolada. Mas mesmo assim, a gente não pode perder de vista, no caso do professor de português e principalmente nessa área de Morfologia e Sintaxe e da própria Semântica, de que a linguagem funciona em uma unidade. Se você está em sala de aula você divide, trabalha em níveis, por uma questão de contingenciamento. Você está trabalhando níveis, fatos, mas tudo aquilo dentro de um espaço maior, de um funcionamento global. Eu creio em parte que esses pressupostos são atendidos. Gostaria de vê-los atendidos plenamente.

Entrevistador: Agora, veja, esses encaminhamentos são fundados pra o curso de Letras, não para os alunos. Se a gente for exemplificar uma questão da relação entre a teoria e a prática. Como se dá essa relação no curso?

Entrevistado: Lembrei agora de uma frase lá na parede: na prática a teoria é outra. Os encaminhamentos são boas intenções, mas efetivá-los não tem sido uma tarefa fácil. Às vezes, você

até se desanima com as dificuldades. Eu acho que o professor ainda não teve uma formação/ citar os caso dos PCN no ensino básico, fundamental. É um conjunto de princípios, vamos dizer assim, de boas intenções, que foram bem preparados por especialistas. Mas essa transposição da mesa dos especialistas para chegar na sala de aula você precisou de intermediários e essas pessoas que fizeram o repasse não são as mesmas pessoas que elaboraram, são/ a chegada até a sala de aula a coisa se pulverizou, se perdeu. Então, fala-se muito em PCN mas o que ficou? O que é está sendo colocado em prática? Você tem experiências excelentes, mas são experiências isoladas. Você não vê isso daí... mas, se olhar desde os PCN pra cá, o Governo já lançou tanta campanha, tanto projeto, que os PCN ficaram lá tipo um projeto, um livro na estante. Da mesma forma, esse conjunto de encaminhamentos, de parâmetros, sei lá, para o curso de Letras... o professor não se apropria disso aí, não há uma discussão em grupo. Falta isso aí: trazer o texto legal, fazer uma discussão. Não uma discussão estanque, pontual e pronto, mas haver encontros regulares, sistemáticos, para que o professor possa fazer da sua prática um espelho desses princípios. Eu vejo assim que algum ou outro lê. Nós mesmos, professores, não temos em casa essa documentação, esse conduto de leis da educação, nem as diretrizes básicas, nem... não sei como se dá o nome... diretrizes do curso de Letras. Eu tive que ler isso quando estava fazendo o doutorado, quando eu propus uma parte de aplicação eu tive que respaldar nesse conjunto de princípios. Eu fui lá e coloquei para o ensino médio o que que eles desejavam e no ensino do curso de Letras. Então, eu fiz propostas de como o professor trabalhar em sala de aula tanto no segundo grau, quanto no curso de Letras me baseando nesses princípios, fazendo propostas de atividades, não exercícios, mas de como fazer as atividades fáceis, a linguagem e o uso, a linguagem como veículo de interação, como superação de demandas, de como instrumento estático e outras coisas mais.

Entrevistador: Você acabou de falar sobre os PCN e a nossa última questão é direcionada ao PCN. De que maneira os PCN são abordados aqui na formação do professor de português da UFRN até onde você conheça?

Entrevistado: Dentro da minha atuação eu ainda falo dos PCN, mas eu não trabalho com os PCN aqui. A disciplina que estou ministrando nessa sala, por exemplo, tem os PCN e as questões de significado. É um tópico até meio vago, não delimita o que é o significado nesses PCN, significados de que? Eu sei que está na linguagem, mas significados de que? Está no programa da disciplina, os PCN e as questões dos significados, deveria haver/ você sabe que Semântica é um campo muito movediço, escorregadio, sempre foi uma prima distante dos estudos da Sintaxe, da Morfologia, mas eu creio que em outra disciplina, outra pessoa está tentando fazer esse ponto, nas disciplinas práticas talvez, nos estágios haja esse incremento maior das intenções dos PCN voltados para o ensino fundamental, médio. Mas digo que em outras disciplinas fica mais difícil como Sintaxe e Semântica porque, primeiro, nós não recebemos orientação nenhuma a esse respeito. Os PCN foram direcionados para os níveis fundamental e médio e na universidade só alguns grupos, talvez o Departamento de Educação, que vê com maior frequência, mas, aqui, no Departamento de Letras, um ou outro pode estar fazer um trabalho que use... principalmente na área de leitura, de produção de texto, mas nas outras disciplinas fica difícil. Eu acho que não há assim trabalhos sistemáticos não, infelizmente, porque poderia ser assim uma maneira de, não de resgatar, mas de dar consolidação a intenção do Governo de fazer essa reformulação do ensino, não só na área de Letras e Língua Portuguesa, mas na História, na Geografia, por exemplo.

ENTREVISTA COLETIVA - UMINHO

Tempo: 58m18s

Entrevistador: Pra iniciar, eu gostaria que vocês pensassem a respeito dos objetivos do ensino do Português. Pensassem para o terceiro e para o secundário, uma vez que a formação de vocês é para trabalhar no terceiro ciclo e no secundário. Então, bem em termos do ideal, do pretendido, eu não estou falando nem tanto do que acontece, mas do pretendido. Qual que vocês acham que deve ser o objetivo ou quais que vocês acham que devem ser os objetivos do ensino de Português para o terceiro ciclo e para o secundário.

(silêncio longo)

Entrevistador: Ninguém? Então, pra que ensinar Português nesses níveis de escolaridade?

Aluna 1: Desenvolver a língua materna deles, se for a língua materna deles, claro, por aí.

Aluna 2: Se bem que o secundário já é diferente, não é? Porque, se calhar, no secundário, o português vai se aprendendo e nunca sabe tudo obviamente. Estar para aprender. Mas, se calhar, o grau de exigência difere do terceiro ciclo do secundário. No secundário já vai se exigir muito mais do que no terceiro ciclo. Eu acho que no terceiro ciclo ainda estão em construção, digamos assim, nem é bem construção, mas anda estão a, sei lá, aprender vocabulário, assimilar, escolher melhor as palavras, a ter mais sinônimos, ter mais e mais. Enquanto no secundário, acho que, a preocupação já é aplicar bem, ou cada vez melhor, aquilo que aprenderam até então, não é? Acho que há uma preocupação diferente, mais mais

Aluna 3: Porque até então os conteúdos programáticos é que eram o principal/eram os principais, agora (incompreendido)

Aluna 2: Porque até o terceiro ciclo nós damos gramática, verbos, construção sintática. Enquanto que no secundário já a gramática é um bocado posta de lado, vamos mais para a literatura. E é aí que nós temos que interpretar um texto, tirar nossas próprias conclusões de um texto e isso só é possível com o que vemos até então, acho eu.

Entrevistador: Quando ela disse “desenvolver a língua materna” ... Então, pergunto para todas, inclusive para ela: desenvolver a língua materna em quais aspectos da língua?

Aluna 1: Nos aspectos escritos, falado...em todos os aspectos.

Aluna 4: Na leitura... Eu acho que até aqui o ensino tem sido, e há continuar a ser, tem sido muito virado pra cartilha. Aquilo que está lá é sagrado, é regra, e os alunos não têm tanta liberdade de escolhas, de expressão, até porque, e eu, pelo menos, falo especialmente no meu caso... Havia poemas e nós não tínhamos a liberdade de interpretar um poema, por exemplo, como nós queríamos. Era sempre segundo os parâmetros que estavam no livro, era a interpretação da professora e não a nossa e, no entanto, eu não fiz o ciclo e secundário há tanto tempo, e ainda hoje muitas vezes é assim. E eu acho que isso daí tem que ser contornado. Porque uma interpretação não é igual para todos, as palavras não significam o mesmo para todos. Tem que deixar os alunos fluírem mais..

Aluno 2: Eles tem que ter mais criatividade. É o tal clichê: Mil leituras, mil interpretações. Se eles argumentarem, e estes se sustentam o que têm a dizer, é claro que é aceitável.

Aluno 4: exatamente... e como perguntou: “quais acha que devem ser os objetivos?” e não aqueles objetivos que estão impostos até aqui. Acho que os objetivos do ensinar Português é ser mesmo este, deixar que os alunos, tendo as bases que os professores vão transmitindo, a partir dali eles possam evoluir também por eles e aprender mais.

Entrevistador: De certa forma, a nossa conversa já se encaminhou pra isso, mas, assim, só pra ressaltar mesmo, vocês acham que esses objetivos dos quais falaram eles coincidem com os objetivos adotados nas salas de aula do terceiro ciclo e do secundário?

Todas : Não!

Aluna 2: E assim... Eu acho que supostamente depende muito do professor, mas mesmo assim, nós também/ o professor não tem muita margem, também, porque, eu vou dar um exemplo que nos já tivemos aqui em uma cadeira já aqui na Universidade, no Mestrado, em que nós tivemos que pedir para um menino do terceiro ciclo para fazer um exame. Nós tínhamos os parâmetros que eram do Ministério da Educação, como se fosse mesmo um exame. E nós, até consideraríamos aquilo ser correto e até perceberíamos a interpretação do miúdo. A questão é que os parâmetros de correção que o Ministério da Educação nos deu não davam margem. Era aquilo e não há outra interpretação, quando que na realidade não é assim. Eu acho que se for bem fundamentado, o texto e o poema, é claro se o aluno estiver a falar alhos e bogalhos não tem nada a ver. Agora, se for bem fundamentado. Eu acho que temos que dar margem para isso, e para isso e como outras coisas. Acho que o Português, ou melhor, as aulas de português (período incompreendido). É muito melhor um aluno saber falar, saber estar fundamentado bem, adaptar corretamente os discursos, do que propriamente saber literatura, literatura, literatura... Para que que vai fazer literatura, se depois, numa situação do cotidiano não sabe impor a sua... falar, escrever, seja o que for.

Aluna 4: Por exemplo, em um situação prática do dia-a-dia. Fazer uma reclamação por escrito, por exemplo, encontra-se muito pouca gente que, mesmo com o décimo segundo ano e até mesmo na universidade, que não consegue fazer uma coisa tão prática como uma reclamação, e usufruir desse direto (e saber que pode fazer). Eu acho também que ensinar Português, se quer, também é um bocadinho por aí. Uma situação mais prática, mais banal, digamos assim, em que eles também saibam atuar, não é? Não é só chegar ali e conhecer um autor, onde ele nasceu, a corrente em que se insere, essas coisas. Isso faz falta sim, mas também temos que os encaminhar para o contexto fora da sala de aula. Acho que também é importante saber como se escreve uma carta em casa, saber ler aqui que ali estar. Acho que isso também deve ser trabalhado, mas os pais não costumam se preocupar com isto.

Aluna 3: Apesar das mudanças que dizem que estão a acorrer, não estão a ocorrer na realidade. O professor ainda está muito preso ao modo de ensino *livresco*. Eu acho que sim, porque assim, a partir do momento em que os professores estão presos ao programa e ao manual, jamais consegue uma outra modalidade de ensino. Eu acho que todas as tentativas não passam de pretensões, só. (alunas falam ao mesmo tempo)

Aluna 1: está tudo no manual...

Aluna 3: Muitas vezes já me questioneei e assim eu também que dou aulas.

Aluna 2: qualquer pessoa dar aulas, não é? Pega o manual, ainda por cima o manual dos professores que já têm as dicas de lado, não é?, a maior parte, e eu não digo que enquanto futura professora, se calhar, eu vou fazer isto. Se calhar, é o caminho mais fácil, não é? E também não tem muito mais hipóteses.

aluna 4: e depois se faz diferente é criticado

Aluna 2: exatamente

Aluna 4: (uma professora também tem muitas aulas) porque tá em jogo a nossa vida profissional que influencia na pessoal, obviamente.

Entrevistador: As falas de vocês apontaram para não haver essa coincidência entre os objetivos que são ideais e os que são efetivados. O que vocês acham que justificaria essa falta de correspondência?

Aluna 1: eu acho que eles, naquela rotina, naquela tradição, e que sempre foi assim e sempre será, e as pessoas estão meio que caindo nisso, tipo um círculo vicioso, é preciso mudar muito.

Aluna 3: também não podemos (achar que é culpa dos professores), se eles não estão a cumprir, então são os piores professores.

Aluna 2: Exatamente, há fatores políticos que tem tudo a ver com o ensino, obviamente. O fato de que uma escola adotar um manual, e essa editora trazer várias ofertas aos professores, saquinhos, cadernos, lápis, borrachas, essas coisas comerciais. Isso tudo espelha-se, obviamente, o que o professor vai buscar isso, não pelo manual ser bom.

Aluna 1: Porque é assim: eles tem três, dois dias talvez, para escolher os manuais. Como é que todos os professores da escola conseguem ler atentamente o manual, ver se é o melhor ou se não é. Não tem tempo. Escolhem mesmo pelas melhores ofertas, digo também, pelas melhores editoras, aquelas mais conceituadas, então este também deve ser, porque eles não têm tempo para ver se o livro está bem construído. Não tem tempo. O documento é enorme. E não dar.

Entrevistador: **E qual que vocês acham que é o papel da formação, vocês são alunos em formação, estão na formação chamada inicial, embora não seja de fato inicial. Mas qual é o papel da formação pra essa realidade, para a mudança desses objetivos levados para a sala de aula?**

Aluna 2: Isso também depende muito dos professores mais uma vez. Porque há professores que nos mostram, ou nos tentam demonstrar, como é que se faz a realidade no ensino e há outros, vamos dizer os práticos, que realmente nos põem a par daquilo que de fato se vai passar depois disto, como é que vai ser a nossa vida, ou como é que poderá ser, o que nos espera, e há outros que limitam-se a dar-nos teoria, teoria e mais teoria que foi o que nos tivemos nos quatro, três anos de licenciatura, porque aplicabilidade prática: zero. No mestrado, já estamos a ter mais práticas, já fazemos coisas que futuramente iremos fazer, como trabalhos, como planificar uma aula, ou... sei lá, atividades. Acho que é mais prático. Estamos a fazer coisas que sabemos que nos vão ser úteis, não é?

Aluna 1: É mais pedagógico, isso é mais familiar. E até gostamos mais porque estávamos só na teoria e teoria, e agora não estamos a falar da prática, como é que temos que atuar, o que é que temos que fazer. São coisas mais práticas. Isso é o que realmente importa. Em termos de/ esta formação, pra mim, vai me tornar, que é o que estou a adivinhar, numa professora revolucionária (risos).

Aluna 2: Sim porque tem muita gente a puxar por nós e nos levar a acreditar que seremos uma nova geração de professores. Deixar tudo que há de mal no ensino, tentar ultrapassar isto e sermos professores diferentes. É óbvio que nós não vamos mudar o mundo, mas, pelo menos ideais já temos. (rir)

Aluna 1: mas se mudarmos aqueles miúdos, obviamente os que passarem por nós, isso é bom, isso já é bom. Se tivermos quatro turmas (incompreensível).

Aluno 4: Se conseguimos por os miúdos a pensar de forma diferente, porque até aqui o professor tem a imagem do chato, aquele que tem a mania que manda, e que tem a mania que é o maior em sala de aula, se conseguimos mudar isso acho que já é muito bom, porque os alunos, ao olharem para nos como aquele que lhes vai ajudar a aprender e não aquele que vai me abrir a cabeça e que vai meter as coisas lá dentro. Acho que isso já é bom, se olharmos para o professor como aquele que vai orientar a ser melhor, a aprender mais.

Entrevistador: **Então, nós estávamos pensando em termos de objetivos, né? Agora, vamos pensar em termos de conteúdos, embora já tenhamos tocado nessa questão: quais que vocês acham que deveriam ser os conteúdos a serem trabalhados no terceiro ciclo e no ensino médio? Ai nós estamos pensando novamente, no que deveria ser o ideal, quais seriam os conteúdos que deveriam ser trabalhados?**

(silêncio) O que ensinar nessas aulas de Português, no terceiro ciclo e no secundário?

Aluna 3: Conteúdos mais práticos. Apesar de falarmos um pouco na teoria, é claro, passar à prática.

Entrevistador: e que conteúdos práticos seriam esses?

Aluna 2: Obviamente que a gramática é importante, obviamente para se falar bem, mas também não é tudo. Ou então ler um texto, “quem é o personagem principal?”, “onde é que foi a Joana?”, “por que que a Joana foi ali?”. Isso são perguntas, acho, que demasiado óbvias e acho que têm que ir mais além e fazer mais, e dar mais voz aos alunos, deixar que os alunos possam falar, e deixar os alunos fazer a interpretação deles, fazer com que o aluno seja mais ativo na sala de aula, que falem mais. Nós já falamos disso várias vezes, que, cada vez mais, está a se perceber que os jovens não sabem adaptar o discurso. Falam para um professor e para um colega da mesma forma. Como falam para um colega como para um senhor de 60 anos. Não sabem aplicar o discurso em determinados contextos, obviamente, que isto também acontece conosco. Eu falo para as minhas colegas não falo da mesma forma como para um professor. E acho que os jovens, em geral, não estão a saber distinguir ou saber aplicar, se calhar por falta de vocabulário, se calhar... Também há manuais que uma pessoa ler que “que é isto?”. Tem a *profi* de Português (incompreensível). Tudo bem que também é importante, mas em determinado contexto. Para os meus colegas eu posso falar assim. Agora num contexto de sala de aula, num contexto mais formal é óbvio que eu não posso falar assim. Mas acho que os jovens não têm essa noção e falam da mesma forma em qualquer que seja o contexto. Não digo que a culpa seja deles, porque, se calhar, não sabem falar de outra forma e não tem noção que estão a falar mal, mas estão a falar mal. Não estão a aplicar o discurso ao contexto. E acho que cabe às aulas de Português também ensinar isso, não é só a teoria. Isto, também tem a ver com o Português. Há simulações, há trabalhos, há atividades que podem fazer isso na sala de aula pra combater isso.

Aluna 1: Eu acho que estar a falar qual o ideal dos conteúdos não me faz sentido. Faz-me sentido é: mediante estes conteúdos que estão agora o que que vocês podem fazer com eles para que eles funcionem. Porque é o que temos. Nos não vamos mudar... é quase uma utopia agora acharmos que temos que ensinar isto ou isto quando aquilo está estabelecido e nos não podemos fazer nada para mudar isto ou aquilo. O importante é: como é que fazemos para que aquilo, que estão estabelecidos, se consiga ensinar. Com relação à gramática, eu pouco me interessa que um aluno meu saiba que “amava” é o Pretérito Imperfeito. Isso para mim é meio irrelevante... completamente. Quero que ele saiba conjugar um verbo, e perceber que “Amava” é diferente de “Amei”. De resto, saber o tempo verbal para mim é indiferente, porque ele não vai precisar saber o tempo verbal. Ele vai é/ tem é que saber como construir um texto com os tempos verbais corretos. Eu, pelo menos, por exemplo, num teste, não queria por: qual o tempo verbal aqui? Punha, por exemplo, “amava”. Conjugue o verbo não sei que. O aluno tem que perceber/agora, por exemplo, acho ridículo por agora colocar os miúdos a decorar os tempos verbais todos e tudo o resto. O importante é que ele saiba usar mesmo, na prática. Não é cá o “Pretérito Imperfeito”, o “Conjuntivo”, o “Pretérito do Indicativo”, portanto, isso é ridículo. Não faz sentido nenhum. Faz sentido é ele saber identificar o que é que significa: “eu amava”, “eu amei” e “eu amarei”. Isso sim. E saber conjugar nas outras pessoas. Não é ter que saber o nome do tempo verbal. Isso sim, não faz sentido nenhum. Agora, relativamente ao programa que está, aos conteúdos que lá tem, Eu não sou nada contra eles. Agora o que vou ter que fazer é arranjar uma forma de, já que ele está ali, foi-me imposto, não tenho outra forma de/ para que imaginar agora outros conteúdos e no sei que, não. É o que está e pronto. Já está aí desde 91. Isso pra mim passa-me ao largo porque, se tenho aquele material, vou fazer o que posso com aquilo que tenho. O importante é saber como chegar ali, mesmo aceitando ou não aquilo, é aquilo que tenho que fazer. O papel do professor é ter que ensinar o que está estabelecido. Não é agora estar aqui a imaginar o que seriam os conteúdos. Isto, para mim, é uma utopia. Quando um dia, tivermos um cargo e que poderemos em outra maneira fazer alguma coisa. O importante é descobrir uma forma de dar aquilo. Uma forma diferente. Que não seja tão ameaçadora, como sempre foi.

Entrevistador: Então, o que ensinar ou como ensinar para que os alunos possam saber as diferenças dos tempos verbais, como você falou, ou para saber adequar os discursos em diferentes situações?

Aluna 1: não percebi

Entrevistador: como eh:/então vocês sugeriram, né? Algumas habilidades que os alunos deviam ter em relação a outras, então, o que ensinar em Língua Portuguesa para que eles possam adequar o discurso às diferentes situações e saibam as diferenças dos tempos verbais?

Aluna 2: Isso é uma coisa, que eu acho, que só com a experiência é que vamos lá, né?

Aluna 1: Vamos adquirindo isso. Temos que conhecer a turma. No diário da turma que teremos é que poderemos ver o quanto que podemos ir com eles. Nem sempre as atividades funcionam com todas as turmas, creio eu, tenho essa idéia. Se calhar, estou errada, mas depende da turma, do tipo de alunos que temos a nossa frente.

Aluna 3: Depende de cada professor, de cada personalidade.

Aluna 1: Depende do nosso perfil e vamos inventariando novas atividades para lhe apresentarem.

Aluna 3: Vemos o aluno, o tipo do aluno, chegamos a casa e estabelecemos técnicas.

Aluna 1: Podemos fazer sopas de letras, por exemplo, para os miúdos pequeninos, com os tempos verbais.

Aluna 3: Assim como tu podes ver que numa turma isso não funcionaria. Vai depender muito do/

Aluna 1: Pois é, todas as turmas tem um limite e nós vamos aprendendo a ver qual o limite daquela turma, se funciona ou não e mediante isso/

Aluna 2: porque não há nada que funcione pra tudo

Aluna 3: não dar para termos um método já definido

Questão 8: Queria que a gente pensasse um pouco no perfil do professor de Português. Que habilidades, saberes e competência devem ter os professores de Português?

Aluna 3: Antes de mais, não ter a idéia de que o professor de Português é único, sabe de tudo e não pode errar. Acho que isso é uma idéia muito... muito errada. Essa é a minha opinião. Acho que o professor de Português sim deve saber como dar aula.

Aluna 1: como todos. O perfil tem de ser o mesmo para todos os professores.

Aluna 3: Não podemos ter aquela idéia errada que o professor de Português não erra. N

Aluna 1: mentira! Ninguém sabe tudo, não é?

aluna 4: Eu acho que a principal qualidade de um professor de Português é a humildade, primeiro. Tem que admitir que erra. E dizer que/se um aluno fizer uma pergunta, se o professor não souber ter que dizer “eu não estou bem a ver, não vim tão preparado pra isso, mas vou procurar e na próxima aula já conversamos sobre isso.

Aluna 1: ou então, se não quiseres fazer isso/

Aluna 4: Ah, não sabes?! Não sabes?! Trabalho de casa! Os miúdos sabem quando um professor não sabe. Eu acho que eles/há miúdos muito expertos e eles sabem/ eles percebem quando um professor está em apuros. Eles percebem quando olham pro/quando fazem uma pergunta pro professor e ele esta ali que não sabe para onde que está a virar. Os miúdos percebem. Por isso que acho que um professor deve ter humildade

Aluna 2: mas isso não o professor de Português, acho que são todos.

Aluna 4: sim sim. Os professores em geral, pode ser de Português, de Matemática, não importa a área científica

Aluna 1: Por isso que eu acho que um professor de Português tem que ser confiante, ter uma boa base científica, claro. Isso é fundamental. E depois tem que ser uma pessoa que goste de ensinar. Um mal

professor é aquele que não nasceu para ensinar, e há pessoas que definitivamente não nasceram pra ensinar

Aluna 2: há professores que até podem ter uma base científica muito boa/

Aluna 3: mas que não sabem transmitir. Então fica difícil para um aluno perceber também olhar para aquele professor como um professor, vai ser muito difícil, porque os alunos sabem reconhecer quando têm um professor de facto à frente e quando não tem. Eles sabem. Eu acho que os miúdos sabem.

Entrevistador: Vocês estão falando de base científica. O que vocês chamam de base científica boa?

Aluna 1: Para nos é sabermos tudo aquilo que vamos dar, sabermos contextualizar e intertextualizar. Sabermos o que vamos dar, pelo menos.

Aluna 2: É termos conhecimento de um determinado tema que está lá.

Aluna 4: Temos que estar preparados para as eventuais perguntas que eles possam fazer. O professor tem que tá minimamente preparado. É tentar nos colocarmos na pele deles e tentar pensar: “o que que eles vão perguntar?”.

Aluna 2: E formularmos questões e respondermos

Aluna 4: E também estarmos preparados para explicar uma coisa de várias formas, por exemplo, isso também tem que haver trabalho de casa. O professor também tem que fazer trabalho de casa.

Aluna 2: e não sabermos por alto só...

Entrevistador: Então, em termos de metalinguagem para vocês me explicarem, porque aqui eu sei que a primeira parte dos conteúdos que vocês estudaram no primeiro ciclo são chamados, de um modo geral, de conteúdos científicos. Então, que conteúdos científicos são estes?

Aluna 1: Lingüística, literaturas, teorias.

Aluna 3: Correntes literárias que não se ensina no ciclo nem no secundário, mas que nos foram ensinadas, porque, se calhar, um dia nos viremos dar aulas para aqui (universidade) e poderemos ensinar para os outros. Mas faz parte. Nós sabemos que faz parte. Mas também sabemos que muitas coisas também não nos vão servir para nada. Podem até ter um trabalho muito, podem ter uma função, aliás, muito por trás daquilo que vamos aplicar.

Aluna 2: Mas sim, isso é um facto. Eu acho que isso falhou na Licenciatura porque não nos mostraram como é que nós podemos relacionar aquilo com o que vamos ensinar. Eu acho que a grande falha foi... Não estou a dizer que o que aprendemos na Licenciatura não é útil. Claro que tudo que for novo é útil, obviamente. Agora, acho que falharam foi: o que que isto nos serve para ensinar? É isso que é importante. Foi isso que não nos foi falado. Porque, obviamente, que podemos fundamentar aquilo que nos foi dado nós aprendemos na Licenciatura, mas assim não. Aquilo morreu na licenciatura. Se calhar, futuramente, quando estivermos a preparar as nossas aulas e tivermos a estudar determinados temas, se calhar, iremos ficar um pouco perdidas.

Entrevistador: Vocês são alunas recente do ensino secundário, acabaram de vir do secundário, e também o terceiro ciclo não esta distante de vocês, então, vocês tiveram algum professor(a) de Português do qual se lembram? Que característica que ele (a) tinha que o fazia um bom professor de Português?

Aluna 1: Eu não tive!

Aluna 2: Eu tive.

Aluna 4: Eu também não tive nenhum professor de Português que considere. Eu tive uma de História.

Aluna 2: Eu tive um professor de Português, aliás, eu sempre quis ser professora, só que não sabia muito bem do que, e o meu professor de Português do secundário foi ele que me mostrou que era professora de Português que quer ser. Porque de facto foi mesmo um dos melhores professores que já tive, porque ele era aquele professor que era respeitado pelos alunos todos, no entanto, ninguém tinha medo dele, só tínhamos respeito, mas era aquele respeito, não era aquele respeito que a pessoa ta ali na sala assim parado só a ouvir, não! O professor era um professor que dava as aulas e os alunos/ o

professor nunca precisou mandar calar ninguém, nós ficávamos extasiados a ouvi-lo, porque o professor vivia aquilo que dava. Nós notávamos que o professor dava aquilo por gosto. E isso cativa os alunos. E dava-nos a vontade de falarmos sempre que fosse necessário, sempre que quiséssemos, obviamente que dentro daquilo que tava a dar. Mostrava-nos várias perspectivas, não só a dele, e que este o tipo de professor que os alunos querem. Um professor que mostra como é bom ensinar e como é bonito aquilo que está a ensinar. A minha turma era uma turma de notas medianas, mas em Português toda a gente se emprenhava. Nós íamos pra aquelas aulas contentes, eram aulas de Português.

Entrevistador: O que ele trabalhava?

Aluna 2: Era o programa. Só que lá está, ele pegava o programa e conseguia fazer com que o programa funcionasse. Ele conseguia fazer com que o programa funcionasse. Obviamente, o professor não podia fugir do programa, mas pegava dele, pegava no programa e fazia com que aquilo fosse *giro*, interessante, e fazia com que os alunos gostassem. E acho que é esse o papel que o professor deve ter, sabe?

Aluna 1: Ser uma pessoa dinâmica, gostar do que faz... É fundamental... gostar de ser professor. É por aí... É o dinamismo, a criatividade, mas isso já vem da própria pessoa. É por isso que ehm há muitos professores que tem pouquinho jeito para isto. Ninguém desenvolve isto. Ou é ou não é. São coisas que/

Aluna 4: Eu acredito na paixão e naquilo que é inato, eu acredito. Portanto, que de toda a forma, nem todo mundo tem jeito para desenhar, portanto ser arquitecto, nem toda a gente tem jeito para ensinar e para ser professor.

Aluna 1: A partir do momento em que se é criativo e se é dinâmico, eu acho que já é meio caminho andado para o sucesso mesmo. É por aí.

Entrevistador: Eu queria que a gente pensasse agora no currículo da U.Minho, no currículo da formação inicial de vocês, relacionando com isso que nós acabamos de conversar, relacionando com os objetivos e com o conteúdo. Então, o currículo da U.Minho prepara para que se possa dar conta desses objetivos e conteúdos dos quais falaram anteriormente?

Aluna 1: Estamos vendo isso agora. No mestrado sim. Porque isso só se dá em cadeiras pedagógicas e só estamos a ver agora.

Aluna 4: Até porque o nosso curso sofreu várias alterações. Nós fizemos o primeiro ano em Estudos do Portugueses e, no segundo e terceiro, Estudos Portugueses e Lusófonos. Ficamos, por ali, com algumas lacunas.

Aluna 2: E também porque eram professores de Português da língua escolástica

Aluna 4: Exatamente! E não foi para este curso que nos tínhamos entrado, não é? Entramos para um curso de cinco anos e fizemos em três.

Aluna 2: 3+ 2 com o mestrado.

Aluna 4: Mas vai dar tudo no mesmo (incompreensível) Perdemos alguma coisa, por exemplo, no primeiro ano os professores lusófonos deram literatura medieval e nós não tivemos isto. Tivemos no secundário, mas na licenciatura não tivemos literatura medieval porque o curso estava desestruturado. Ora, essa lacuna, ficou, porque literatura medieval, como sabemos, dá-se no décimo ano de escolaridade. As cantigas de amigo, de amor, de escárnio e de maldizer. E essa (incompreensível) aqui na Universidade nós não tivemos.

Aluna 1: Em termos de conteúdos, foi o que perguntou, nós vimos conteúdos e objetivos foi só no semestre passado, porque é agora no mestrado. É agora que se fala sobre isso.

Aluna 3: agora que aprendemos a lecionar Português.

Aluna 1: Até porque o curso tinha muitas variantes. Nos tínhamos que fazer algumas disciplinas diferentes porque queríamos vir para este mestrado, para termos os créditos iniciais e não sei o quer. De resto a grade era toda a mesma para quem quisesse só ficar com a licenciatura em Estudos Portugueses e Lusófonos. Portanto, não faziam muito sentido termos feito na Licenciatura cadeiras pedagógicas porque metade, aliás, nós só somos quatro aqui, mas o resto da turma não estava interessada em ter se quer o pedagógico. 95% da turma não queria, que sentido faria em falarmos em conteúdos porque não tínhamos nem se quer professores, só nós.

Entrevistador: Então, também de certa forma nós já conversamos sobre isso, de que maneira, os conteúdos que foram trabalhados na formação, até agora, se relacionam com a realidade das salas de aulas, no terceiro ciclo e no ensino médio?

Aluna 4: Vai de um bocadinho encontro com aquilo que falamos há bocado, acho que não aprendemos muito aquilo que vamos ensinar.

Aluna 2: Até porque, por exemplo, nós tivemos uma professora no primeiro ano que nós disse, que foi em um cadeira, pronto, uma lingüística qualquer, que a professora nos disse: “tudo que aprenderam até agora esqueçam”. A gramática que aprenderam até agora, esqueçam. A gramática que nós aprendemos até então, é a que nos vamos ensinar, supostamente, e alguém nos disse que não vai ser servir pra nada.

Aluna 4: Foi o que a professora nos disse. As cadeiras de Linguística, Morfologia, Introdução aos Estudos Linguísticos e História da Língua são as únicas que, se calhar, vão ser aproveitadas.

Aluna 1: só ficam duas de fora, ficam três e aproveitam-se três...

Entrevistador: Então, esses conteúdos estão na formação com que objetivos vocês acham?

Aluna 1: Para nos formar intelectualmente, e não para dar aulas. Agora, no mestrado, tivemos uma disciplina no semestre passado mais virada para o ensino. Na licenciatura não, foi só mesmo para a formação.

Entrevistador: Nesse segundo momento, novamente eu me coloco como alguém que desconhece o contexto, a realidade, vocês tem apenas uma reflexão pedagógica ou já trabalham essa reflexão e ao mesmo tempo pensam em conteúdos e objetivos? Como é que se dá esse segundo momento?

Aluna 4: Nós agora estamos a conhecer o que é a escola e o que é que está por trás daquilo que vai para a sala da aula e aquilo que vai para os alunos, não é? Estamos a aprender o currículo escolar, o que é que deve conter o currículo escolar, o que que ele pretende. Estamos a aprender muito isso também. A organização da escola, porque que é assim, porque que tem aquela lei que nos diz que tem que ser assim. Isto é o que nos, enquanto alunas, não sabíamos que existia.

Aluna 2: O que nos estamos agora a ver é o que são os bastidores de uma escola, porque até ali....

Entrevistador: Mas isto que vocês estão vendo se aplicaria a qualquer professor ou vocês já vêem isso na especificidade do professor de língua portuguesa?

Aluna 4: Do professor, porque até mesmo nós temos aula em conjunto com outros professores de outras especialidades como História, Geografia, Biologia.

Aluna 2: Só na Metodologia do Ensino de Português que é específica para o ensino do Português. Ai sim, era do Português. O resto das cadeiras é em conjunto com alunos de outros mestrados.

Aluna 1: É em conjunto com os alunos de mestrado em ensino. Estamos a ver projetos curriculares, regulamentos internos, e isso dá pra todos os professores seja de que áreas forem.

Aluna 4: a Psicologia que estamos a ver agora, não é? Isso é comum.

Entrevistador: Se vocês tivessem algo para modificar na formação inicial, no currículo, em termos de relação entre as componentes científicas, pedagógicas e práticas, o que vocês modificariam, pensando na formação voltada para os dois ciclos?

Aluna 2: Eu primeiro dividiria a turma logo. Quem vai pra ensino, vai para ensino, quem vai para humanidades, vai para humanidades. Porque assim, eu acho que os de ensino têm que começar desde logo, entramos pro ensino, é pro ensino. Como Fisioterapia, por exemplo, entra pra Fisioterapia tem aula prática junto com teoria, tudo bem que também tem que ter, mas tem prática e prática e prática. Nós não. Nós damos aquela teoria toda e, agora, vem a prática. Eu acho que não têm que andar de mãos dadas a prática e a teoria e tem que começar logo desde o primeiro ano. O curso teria logo que ser voltado para o ensino, como já foi, e agora não é.

Aluna 1: O curso teria logo que ser ensino desde o início. Como já foi.

Aluna 2: Como já foi e que agora não é.

Aluna 1: O curso deveria ser ensino todo. Assim, os professores saberiam que todas aquelas meninas querem ser professoras, por isso vamos reformular as unidades curriculares que tínhamos e projetavam-nos para aquilo que nos formassem melhor. Agora, nós só estamos a ter essa formação nesses dois últimos anos. O que é um erro. Aliás, é um erro porque nós entramos Em Estudos Portugueses. Entramos sem nos perguntarem se queríamos. Eu pus uma opção numa Universidade, que foi Estudos Portugueses, pus como uma opção, e de repente fomos lá estavam em Estudos Portugueses e Lusófonos.

Aluna 4: Estávamos sem saber. Estávamos sem saber em que disciplina era que estávamos. Nem se quer nos perguntaram. Eu fui a algumas reuniões da Associação Acadêmica por causa do processo de Bolonha e em relação ao Curso de Letras não sabiam, não tinham informação. Portanto, isso já dizia também o estatuto que Letras tem na Universidade.

Entrevistador: Então, vocês sabem que terão o título de professores de Português e Línguas Clássicas...

Aluna 2: Exato. É que ainda por cima é ridículo porque nos temos, digamos assim, habilitadas a dar Grego, por exemplo. Nós tivemos dois semestres de Grego, como é que vou ensinar grego a alguém se o que eu sei é básico, básico, básico. Assim como é o latim, tudo bem que tivemos a estudar por quatro semestres, mas estou preparada para dar latim? Não estou!

Aluna 3: A bagagem intelectual que nós adquirimos deveria ter sido virada para o lado daquilo que vamos lecionar. Apesar de não lecionarmos especificamente aqueles conteúdos deveriam ter sido voltados para. Pelo menos eu penso nesse sentido.

Aluna 4: Eu acho que andamos muito a formar (como se tivéssemos ali todos) a pensar e a fazer mestrado e coisas em teoria da literatura e coisas do gênero.

Entrevistador: Ainda pensando no perfil e no currículo da U.Minho. Vocês acham que o perfil de professor de Português que se pretende formar no curso da U.Minho é suficiente claro para vocês? Que professor de Português, com quais habilidades, competências e características a U.Minho quer formar?

Aluna 2: Sim. No mestrado é.

Aluna 1: Sim. É porque só agora as pessoas sabem que queremos ser professores de Português porque nos escrevemos no Mestrado de Ensino. Na licenciatura não porque ali ninguém sabia quem queria ensino ou quem queria só aquela Licenciatura.

Aluna 4: Até a última hora porque até o segundo ano mais da metade da turma viria para Ensino. A partir do momento do início do terceiro ano é que só ficamos nós. É que o resto não quis.

Aluna 2: Éramos vinte e tal e agora somos só quatro.

Entrevistador 21: Então, que perfil é esse que vocês percebem? Que professor a U.Minho quer formar?

Aluna 4: A U.Minho quer formar um professor modelo. Tá com essa ilusão também. E com essa certeza até. Se nota em alguns professores que eles estão mesmo empenhados em saírem daqui com professores diferentes e que ajudem a mudar isto. E se nós somos quatro, já é alguma coisa.

Aluna 1: Também nem todos, uns professores sim e outros não. Para a U.Minho só tínhamos que estar a fazer as contas e ver qual é que precisava mais.

Aluna 2: sim, mas acho que majoritariamente é formar professores competentes.

Aluna 4: Eu acho que eles estão empenhados em formar professores diferentes. Em acabar com o ensino tradicional. Em acabar com o ensino livresco também. Nós até temos professores modernos, a Universidade do Minho é um bocadinho moderna virada para o futuro e eu acho que é isso.

Aluna 3: No momento eles tem esta crença, maioritariamente eles têm. Apesar de alguns já terem uns certos anos de carreira. Acho que o que eles querem nos inculir é: mudem! Ou pelo menos tentem mudar.

Aluna 2: (Pois, mas que remédio, estamos a ver que estes professores não vão a lado nenhum) Eu como professora diria o mesmo. Mudem! Ou se não, não vão para lado nenhum.

Aluna 3: Eu até acho que eles não conseguiram no tempo deles e estavam presos a determinadas regras e contextos que não puderam ser diferentes, então, estão a nos dar forças para que consigamos fazê-lo.

Aluna 1: Muitos deles, só deram um ano ou dois de aulas no secundário e no terceiro ciclo e muitos vieram para aqui (universidade). E aqueles que não são entusiastas de que não devemos fazer... ter, determinado perfil e porque já nem se quer se lembram como eram os alunos quando eles deram aulas. Por exemplo, a professora que tivemos no semestre passado ela já não dava aula há 15 anos. Os *putos* mudaram muito agora. Depois eles não têm noção da realidade de agora. As crianças mudam

Aluna 3: Mas mesmo assim o que interessa é a idéia

Aluna 1: Eu acho que a maioria não.

Aluna 3: Eu acho que a maioria sim. (período incompreensível) O porquê deles fazerem, deles transmitirem, não interessa. O que interessa é que transmitiram. Pelo menos a mim, transmitiram.

Aluna 2: A mim, também.

Aluna 4: Acho que nunca nos disseram que vocês devem seguir o que lá estar. Nenhum nos disse isso. Portanto, se não dizem isto é porque vêm justamente o oposto: “pois mudem e façam diferente”.

Entrevistador: Como seria esse “fazer diferente”?

Aluna 2: tentar não usar o que tá mal, (incompreensível) menos

Aluna 1: Não ser aquele professor que fica heim heim heim.

Aluna 2: chato

Aluna 4: Burlar algumas regras, porque as regras só mudam se nós as burlamos, né? Se nós adultermos a isto. Se questionarmos a regra, ela acaba por mudar, e aquilo que nós tínhamos feito como sendo uma coisa contra a regra passa a ser a regra efetivamente.

Aluna 3: No caso de experiências pessoais. Se nos afetaram positivamente, prossegui-las, se não...

Aluna 1: Exato, porque antes de sermos professores, fomos alunos.

Aluna 3: Grande parte de nossos professores não tiveram essa consciência.

Aluna 2: Já fomos alunos agora somos professores e não vou fazer aquilo que não gostava que me fizessem.

Aluna 4: Raro foi o professor que olhou para ele e disse já estiveste aqui sentado. Muito poucos. Há uns que nós olhamos e pensamos “nasceu assim já grande, professor?” “E que nunca se sentou aqui nessas cadeiras?” Era este o pensamento que nós tínhamos. Ele nunca foi aluno? Será que não nos entende? Quando nós temos uma atitude diferente, sei lá, nem todos alunos são bons, não é? E há alunos / os adolescentes têm muitos problemas e nós temos também que estar atentos a isto e perceber que já tivemos aquela idade, já fomos adolescentes. Já tivemos problemas em casa e que não conseguimos deixá-los lá fora. Os alunos têm pais doentes, os alunos têm pais separados e isso afeta os alunos e reflete no comportamento deles.

Aluna 3: E, por exemplo, se um aluno estar a ter comportamentos agressivos, fora do normal, tentar perceber. Não se virar logo contra o aluno, colocá-lo logo numa lista negra, tentar perceber o porquê já que aí por trás há fatores que até justificam.

Aluna 4: E outra coisa que eu acho importante, e que está até anotado aqui no meu caderno. Eu acho que o professor tem que conhecer os alunos antes de entrar na sala de aula. Tem que pegar no dossiê dos alunos, pegar nas fichas e tentar conhecer a realidade daquelas pessoas. É claro que é impossível tentar conhecer a todos logo de uma vez, mas saber minimamente de onde é que eles vêm. Isso, às vezes, explica muita coisa, muitas atitudes porque eu já tive casos, colegas minhas, tinham condições familiares muito tristes e os professores ainda diziam coisas assim de boca pra fora e estavam a ofender, mesmo que sem saber. Porque, por exemplo, tinha uma colega minha que era órfã, desde os 3 ou 4 anos de idade, de pai e mãe, vivia com os avós, e uma altura ela teve assim, estava com problemas com os avós, ela era uma miúda bastante calma só que naquele dia pronto e a professora lhe diz “então, você parece não ter nem pai, nem mãe em casa”. Isto é grave. Eu acho que este pontos, não ter nem pai, nem mãe, o professor deve saber, porque não são todos que não tem nem pai, nem mãe, mas é uma coisa que se deve saber. E a gente deve ter muito cuidado com aquilo que se diz. Porque isso magoa bastante.

Entrevistador: **Eu queria que vocês pensassem um pouco em vocês mesmas como se vêem como professores de Português face a resultados negativos dos estudantes portugueses em algumas avaliações como, por exemplo, o “PISA”?**

Aluna 3: Um bocadinho () até agora. Tudo simplesmente teórico. Chegaram ao Pisa, às avaliações

Aluna 1: Viram onde falharam e trabalharam da mesma maneira

Aluna 4: Os professores não falham. Quem falham são os alunos. Não é esse o pensamento? Eles é que não rendem, eles é que não vão, eles é que falham, eles é que não trabalham. O professor nunca põe-se a falhar e se pusesse as coisas poderiam mudar um bocadinho. Porque os alunos não são bons. Até os professores já foram alunos e também nem sempre são bem e também culpavam os professores e agora são professores. E então? Como eu também já critiquei professores e agora estou deste lado.

Entrevistador: Porque a gente pensa assim, que de repente toda a sociedade acaba apontando o dedo para o professor... Então, como é que vocês se sentem em relação a isto?

Aluno 2: É assim, o professor, acima de tudo, não é nenhum milagroso. Tipo o professor também não faz milagres. Porque há algumas situações em que não é o professor, é família, é em casa.

Aluna 1: Eu não tenho problema nenhum que me apontem o dedo desde que tenha a consciência tranqüila.

Aluna 2: Agora, se me for contundente e me apontarem o dedo, temos pena, porque assim, é difícil agradar a gregos e troianos. Se for competente, o resto não me interessa. Agora se me apontarem o dedo, e se de facto, tiverem razão para apontar só me resta baixar a cabeça e tudo bem.

Aluna 3: Acho que o professor tem que ser como Helena disse. Se apontam o dedo, ele deve pelo menos admitir que agiu mal. Realmente eu agi mal, não lecionei da forma que deveria ter lecionado, não expus a matéria da forma que/

Aluna 4: E no ano que vem vou fazer melhor. Ninguém nasce ensinado. Um professor aprende mais a dar aulas do que, enquanto, estava a estudar.

Entrevistador: Daqui a um ano e meio vocês serão professoras de Língua Portuguesa, quer dizer, terão o certificado. Como é que vocês se sentem em relação a isso?

Aluna 2: Realizadas, primeiramente

Aluna 3: E com vontade de começar.

Aluno 2: Cheias de garra para enfrentar.

Aluna 4: Já lutamos tanto até agora.

Aluna 1: emprego ou desemprego

Aluna 4: Vamos partir do princípio do emprego. Vamos ser otimistas com relação ao emprego.

ENTREVISTA COLETIVA - UFRN

Tempo: 01h04m47s 58m18s

Entrevistador: Eu queria começar pensando nos objetivos do ensino de língua portuguesa. E como nós estamos aqui nos formando para um Fundamental 2 e o Ensino Médio eu quero que vocês me dissessem quais devem ser os objetivos ou qual deve ser o objetivo do ensino de Língua Portuguesa pro Fundamental 2 e pro Ensino Médio. Alguma diferença? Há o mesmo objetivo? E, vejam, eu tô perguntando “qual deve?” ou “quais devem?”. Então, a gente está no plano do desejável, vamos dizer assim, na opinião de vocês.

Aluno 1: Eu penso assim que na questão do ensino fundamental proporcionar, principalmente, aos alunos a ter uma primeira capacidade de interpretação, de contato com o texto, de diversificação de gêneros de textos. Eu acho que o desejável seria, inicialmente, eles reconhecerem essa diversidade textual... e a capacidade de, dependendo de cada gênero, eles terem uma orientação pra leitura de cada gênero. Tive a oportunidade de ver uma produção muito bacana no Colégio Salesiano, aqui na Ribeira, a partir de histórias em quadrinhos eles desenvolverem a sua própria história e foi um... eu vi um apanhado muito grande dos meninos, um trabalho bem feito a partir dos quadrinhos. E eles desenvolveram uma historinha narrativa. Então, souberam dividir bem direitinho cada gênero, interpretar um e transcrever o outro, fazer introdução do outro.

Entrevistador: E o Médio, já que você separou assim?

Aluno 1: No ensino médio eu acho que, também, fica a forte a questão assim: uma maior interpretação textual. E não só de interpretação, mas um julgamento sobre o próprio texto e fazer desse leitor já um produtor, talvez, de texto.

Aluno 2: Eu concordo com ele. Eu estive estagiando no Ensino médio e não tive contato com o fundamental. No médio eu percebi uma dificuldade absurda por parte de alguns alunos de interpretar os enunciados mais simples das questões e a articulação das idéias muito truncadas, sabe? E eu não tô falando só da escrita. Eles na hora de se expressarem mesmo assim oralmente, eles tem dificuldades e eu acho que falta esse pilastre da leitura, deles serem preparados como leitores desde o comecinho. Observando as turmas eu reparei que não se faz trabalho com leitura. Pelo menos na escola em que eu estagiei não se faz uma roda de leitura, não se leva os meninos para a biblioteca. E acho que quando eles não tem contato com a leitura isso prejudica muito o desempenho deles no geral.

Aluno 3: Eu também concordo com o que falou, mas eu acho que o problema, principalmente... eu nunca tive contato com alunos de escolas privadas na minha vida, mas... até porque eu vim de escola pública... mas assim o maior desafio que eu acho seria, pra início, seria formar leitores porque a partir da leitura, de uma boa leitura, é que você consegue articular bem as idéias, não só falando, mas escrevendo principalmente, porque as vezes você articula as idéias oralmente, mas na hora da escrita não consegue... inclusive. Então isso eu acho que é um agravante no ensino brasileiro a questão da leitura desde o início. Não tem mesmo essa prática, esse incentivo a leitura. Começa com os pais e passa pras escolas também que não tem esse incentivo.

Aluno 4: Eu concordo um pouco com os colegas e com a experiência de vida que eu tenho... em sala mesmo... eu fui formado também no ensino fundamental em escola pública e a dificuldade que eu vi é porque tudo é uma sequência. No início você falou do Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio, mas eu acho que essa questão de você saber gênero e leitura isso tem que ser mais intensificado no Ensino Fundamental 1. No Ensino Fundamental 2 você tem que trabalhar mais como esse texto é construído. Eu acho que no Ensino Fundamental 2 você tem que analisar como esse texto é construído. Gênero romance, gênero... como ele é articulado, como se faz essa articulação entre as orações... questão da estrutura do gênero e lá no Ensino Médio você trabalhar produção textual. Então seria uma sequência. No Ensino Fundamental 1 você... leitura de vários gêneros. Leitura, leitura, trabalhar a leitura. No

Ensino Fundamental 2 perceber como é a construção desses textos, trabalhar porque esse texto... porque que ele usou essa palavra... essa oração, porque que não usou essa. Se ele usasse essa aqui mudaria o sentido? E no Ensino Médio trabalhar os gêneros, produção textual, porque quando a gente chega na universidade a gente sente uma grande dificuldade de produzir texto. Produza um ensaio... Até de identificar...

Aluno 1: A questão da produção serve para cada nível se tiver uma forma de trabalhar eu acho que, sei lá, conforme a idade, conforme o período. Pode se ganhar muito porque eu vi algumas iniciativas como, por exemplo, professor utilizar o gênero blog para poder com a turma... criar um blog da turma... e a turma pegava os temas das aulas e levavam pro blog e escreviam sobre aquele blog. Então, se formou uma pequena redação, repórteres, a turma improvisou e, ao mesmo tempo eles estavam assim, tanto reconhecendo o gênero quanto produzindo. Eu concordo também com essa divisão que o Gerson fala dela ter uma certa orientação pra leitura, bastante leitura, e depois uma produção. Se não houver esse contato... porque até assim, até então, no meu próprio Ensino Fundamental, que na época era o Primeiro Grau, a gente era muito bombardeado com gramática. Era morfologia, sintaxe. No finalzinho era que você ia ver semântica que era uma coisa assim que chamava um pouco mais da atenção... saber sentido, essas coisas todas, mas a maior parte do primeiro grau foi a gramática. Hoje, eu não sei se posso avaliar se é pouco ou se é muito. Pelo meu estágio eu percebo uma mudança porque todos os 3 professores de português, da escola em que eu fiz, eles não trabalham diretamente com a gramática. Eles sempre utilizam a abordagem no texto.

Aluno 2: Eu acho que é uma tendência geral. Sendo mal ou bem feita, mas pelo menos de alguma forma eles tentam a partir do texto.

Entrevistador: A conversa da gente já se encaminhou pra isso, mas só para eu sistematizar, vocês acham que esses objetivos dos quais vocês falaram eles coincidem com aqueles adotados nas escolas dos ensinos Fundamental 2 e do Ensino Médio?

Aluno 1: Eu, na verdade, por exemplo, por mais que o professores adotem essa metodologia voltada para essa tendência de que se está falando, mas eu acho que é uma tendência mais pessoal do que um objetivo escolar. Parece que não há uma coordenação, uma orientação escolar voltada para esse tipo de mudança. Eu acho que está mais a cargo da formação do professor, está mais a cargo dele do que uma orientação da escola.

Aluno 2: Eles fazem porque querem fazer. Eu não sei, por exemplo, chegar um coordenador... quando eu estagiei não tinha um projeto pedagógico. E assim, às vezes eles até querem fazer, mas não tem tempo para planejar, não tem condições para planejar porque trabalham 3 expedientes e tal e fica uma coisa mal amarrada. A intenção está lá, mas, por exemplo, eles não fazem uma coisa diferente da proposta do livro didático. Então, eles se prendem muito a algumas coisas e não é por uma questão de má vontade. Eu acho que tem outras coisas envolvidas também.

Aluno 4: Eu acho também que na questão do Ensino Médio parece que há uma tendência para romantizar o ensino... a educação no Brasil. A melhor educação é essa. Vamos trabalhar os gêneros, vamos fazer com que eles pensem, que eles interpretem o texto, mas a realidade da sala de aula é totalmente diferente. Você tem que levar em conta quem é aquele aluno, de onde ele vem, o que que ele sabe. Se você avaliar o aluno... você vai perceber que ele uma uma tem uma deficiência em que você não conseguir seguir a frente, não consegue partir para outra... para um nível mais avançado porque ele tem uma deficiência. Um estágio eu tenho... que estava até comentando com os outros é que se eu fosse fazer o estágio hoje, para aquela turma, eu trabalharia gramática, não talvez de uma maneira tradicional... isso aqui é um sujeito. Mas eu traria textos e trabalharia a gramática em si porque ele tem uma deficiência muito grande nisso. A gente fica dizendo assim: “tem que ler vários textos”, “tem que ler isso tudo e tal”, mas a gente percebe que se a gente não souber fazer aquela análise sintática, que se a gente não souber fazer entender como aquela oração está inserida naquele texto eles não vão conseguir interpretar texto. Não consegue interpretar.

Aluno 2: Tem umas coisas assim que são absurdas. Você falar tal, tal é um verbo transitivo. E o aluno falar: “professora, o que é um verbo transitivo?”, “professora o que é regência verbal?”, alunos de terceiro ano.

Aluno 4: Talvez por essa deficiência assim. Talvez até seja pela questão da nomenclatura. Um complemento nominal, um verbo transitivo, um verbo de ligação... talvez essas nomenclaturas é que dificultem pra eles compreender como funciona a oração dentro de um texto.

Aluno 1: Essa questão da nomenclatura, às vezes, complica porque tinha um professor que tava dando oração subordinada e usava um termo como oração subordinada e tinha outro que usava orações completivas que é uma nomenclatura usada um pouco mais... completiva nominal, completiva verbal, só que um usava só completivas, orações completivas e o outro já usava orações subordinadas...

Aluno 3: Eu acho que falta assim uma formação continuada para os professores. Porque pelo que a gente vê na escola... a minha irmã era professora numa escola ... de biologia... mas ela falava assim que a semana pedagógica era uma total perda de tempo. Ela ia porque tinha que assinar, porque ela era obrigada, mas não havia nenhum planejamento, não era falado de projeto político pedagógico, nada, nada, nada... era uma total perda de tempo para os professores. Então, eu acho que falta esse tipo de coisa: falta formação, falta incentivo no sentido de da formação profissional... e no início aqui falta (incompreensível)

Entrevistador: Interessante é que o roteiro está de tal forma que uma coisa vai puxando a outra. A minha questão de número 3 é sobre os conteúdos que devem ser ensinados nas aulas português no ensino fundamental e médio. Novamente eu estou no plano do desejável, então eu pergunto a vocês: na opinião de vocês, qual ou quais deveriam ser os conteúdos ensinados no Fundamental 2 e no Médio? O que deveria ser ensinado?

Aluno 1: Eu acho assim. Nunca vai, nem pode deixa de existir, um reconhecimento das classes. Isso tudo tem que ser passado, aquilo que a gente viu... você vê o texto a partir de suas estruturas morfológicas, sintáticas, semânticas são importantes, mas eu acredito que talvez não é a questão de conteúdo mais a abordagem que esteja complicada. Os conteúdos estão ai, são relevantes para o conhecimento da língua, você ter o domínio de certa regras são importantes, só que talvez que isso seja falho... seja a abordagem como um meio de se levar essa informação.

Aluno 4: Eu também concordo com ele na questão da abordagem. Eu acho que desde o início, para o aluno desde o ensino fundamental, deve se deixar bem claro a primeira coisa: como funciona a gramática ou como ela é organizada, essa gramática. Às vezes o aluno não sabe... a gramática é organizada em fonologia, morfologia, sintaxe, semântica. Eles não têm idéia de como isso funciona. Por que que eu estou fazendo análise sintática agora? Por que eu tenho que saber o que é um substantivo, um adjetivo... Poxa, você tem que saber que isso daqui é um adjetivo ou um substantivo porque lá na frente eu vou.. você vai precisar em outro texto, em outro contexto. Você vai ter que saber analisar sintaticamente a oração e vai ter que saber que o substantivo funciona de uma forma, que o adjetivo funciona de outra forma naquele contexto. Então, você tem que saber isso. Então há uma sequência didática que deve ser seguida e deve ser deixado claro para o aluno: é porque é assim. Você está aprendendo isso por causa disso. Hoje, até mesmo na universidade, conversando com uns colegas meus a gente viu Fonologia 1, alguns viram Fonologia 2, alguns só Fonologia 1, e as pessoas perguntam: em que eu vou usar isso? Vou usar isso em que na sala de aula? Pra que que eu vou saber que isso aqui é uma oclusiva bilabial. Então, a gente, às vezes, sai daqui e não sabe como empregar esse ensinamento na sala de aula. A gente sabe que pra gente é importante ter, mas na sala de aula, no ensino Fundamental 1 você vai usar isso pra que? Então essa é a pergunta que não quer calar.

Aluno 1: Eu acho que o problema, as vezes, não está em qual conteúdo a gente vai passar, mas como a gente vai passar porque se você pegar a evolução dos livros didáticos você vai ver que os livros de didáticos continuam trazendo os mesmos conteúdos. Agora, a proposta dos novos livros didáticos, por exemplo, você pegar os mais recentes eles fazem o livro do professor já dando ênfase: “olhe, na

oração subordinada, por exemplo... olhe o importante é não parar nas nomenclaturas, mas mostrar a função das orações subordinadas aos alunos”. Então, tá lá as orações subordinadas, mas a preocupação e a cautela dos elaboradores dos livros de didáticos e que você não pare nas nomenclaturas, passe disso. Não se preocupe com a nomenclatura, mas com a função.

Entrevistador: Eu vou fazer uma provocação. Não está aqui no meu roteiro, mas vocês disseram inicialmente que o objetivo do ensino de português... falaram principalmente em desenvolver a capacidade leitora dos alunos e depois, associado a isso a proficiência na escrita. Aí quando eu pergunto sobre conteúdos, vocês me falaram muito dos conteúdo gramaticais. Então, de que maneira esses conteúdos gramaticais eles vão contribuir para a formação de leitores e escritores proficientes?

Aluno 2: Eu acho que uma regra básica para se tornar um bom leitor é saber como a língua funciona. Tem que ter o mínimo de conhecimento da estrutura da língua pra perceber certos aspectos do texto.

Aluno 1: Eu reconheço que saber certos aspectos da gramática não vão lidar com a leitura... com a significação daquele texto que se está lendo. Eu penso que a gramática seja muito boa na formação da estratégia já do produtor... da produção. Porque se você é amparado por uma leitura desde cedo você vai ter uma boa leitura... você é acompanhado... se você é encaminhado por uma boa leitura desde cedo você... talvez não precise da gramática para interpretar um texto. Mas eu vejo que na hora do campo da produção textual, nas regras, estratégias que tem que adotar, isso falando já de um produtor consciente, consciente, de um produtor consciente do que está escrevendo, talvez isso ajude bastante... nas regras... dominar as regras...

Aluno 4: Eu acho que ajuda bastante porque, por exemplo, se você não souber, por exemplo, a estrutura... como funciona aquela estrutura, e saber que aquela estrutura se você mudar ela de posição vai gerar um impacto para o leitor diferente. Uma vírgula no lugar diferente ela vai mudar o sentido de toda a oração. Então, eu acho importante você ensinar a gramática e ensinar essas questões porque vai influenciar na questão textual dele. Vai influenciar. Se eu trocar... se colocar: “um homem velho” e “um velho homem” é diferente. Então, essas questões eu acho que a gramática ajuda nessas questões. Agora a abordagem, é que eu volto a frisar, que a abordagem deve ser feita de forma diferente, não dessa forma: substantivo é isso, adjetivo é isso.

Entrevistador: Bem... então nós pensamos em objetivos, em conteúdos, agora vamos voltar um pouco para a nossa formação aqui na UFRN articulando com isso que a gente já falou. Vocês acham que o currículo da UFRN prepara para que vocês possam dar conta desses objetivos e desses conteúdos dos quais falaram? E por quê?

Aluno 2: O novo eu não sei, mas o antigo é mais um bacharelado do que uma licenciatura.

Aluno 4: Eu concordo totalmente com isso.

Aluno 3: No outro semestre eu paguei um estágio em ensino fundamental... são quatro estágios atualmente no nosso currículo novo. No nosso currículo eram dois, tanto nesse quanto no outro, eu fiquei perdida. Agora no final do curso era pra gente está bem encaminhado para dar uma aula. Não sei dar uma aula, não sei preparar uma aula.

Aluno 2: Eu acho um absurdo isso ficar no final do curso. Porque eu acho que você tem que ter a consciência do que você vai ser já no início da atividade acadêmica. Você passa o curso inteiro com uma visão e quando chega no final de aperreia porque se vê diante de uma coisa nova. Você é pego de supetão por uma prática que você deveria ter desde o início.

Aluno 1: E tem outra questão que eu coloco também que a questão de você/ a nossa formação nos preparou para uma realidade assim: você vai ser preparado para ensinar texto, preparado para ensinar aula de português e aula literatura. Tem esses dois segmentos. E durante o curso fica bem marcado

essas duas áreas dentro da faculdade. E quando você chega lá fora essa segmentação não existe mais. E sem contar algo que vai mais além. E talvez, a questão do ensino da linguagem, não esteja mais como área isolada em si mesmo. Eu vou usar a palavra, mas não é a mais correta, a interferência das outras áreas que vão entrando, mas isso devido a que? Devido aos alunos estarem vendo texto mais de um conhecimento acumulativo. Talvez eles não conheçam o que é um substantivo, mas também sabem muito de uma produção de um blog, de uma comunidade, das coisas próprias dessa época. E isso, você não sai preparado pra isso. Você, aqui na universidade, pelo menos em nosso currículo antigo, você é colocado em uma visão bacharel, você vai conhecer a história da língua portuguesa, você vai conhecer uma linguística cognitiva, as teorias literárias mais complexas e quando você chega lá na sala de aula você está com uma bazuca para atirar numa mosca.

Aluno 2: Assim, essa formação é importante, mas ela deve ser tornar em uma coisa mais prática. A gente tem que saber como aplicar esses conhecimentos no ensino médio e fundamental. Chega um ponto que a gente acha que está sendo preparado para trabalhar como um professor daqui. E são poucos os professores... conto nos dedos de uma mão os professores que vinham dar aulas e diziam “lembrem-se que vocês estão aqui sendo preparados para serem professores sejam do ensino médio, sejam do ensino fundamental”. Um ou dois professores tiveram a preocupação de pegar a teoria e nos orientar como usar a teoria, por exemplo, na aplicação de um projeto na escola. A maioria não teve esse preocupação.

Aluno 1: Eu me lembro até de uma aula onde um professor, em uma colocação minha, que ele foi bem enfático: você não está pra ser crítico literário aqui, você não está pra ser... está palestrando pra ninguém... então você está dando aula para aluno. Eu tive até um choque na hora porque as discussões quando você está em sala de aula com alguns professores que têm um nível muito de discussões teóricas, mas no fundo não lhe preparam. E é até irônico que você vai, desde o início do curso eu vinha ouvindo essas mesma reclamações de quem estava saindo: curso está lhe preparando para ser pesquisador, o curso não está lhe preparando para ser professor. Você vai ser um pesquisador, você não vai ser um professor. Então, quando você chega aqui no final do curso, no ano em que nós chegamos agora, no final do curso, você olha, faz uma avaliação e de si e repara: “meu Deus eu estou pronto para ir para uma sala de aula?” e encara o estágio é ai que essa coisa acaba se revelando.

Aluno 3: O final do curso não é feito para preparar... a gente não sabe como usar... é diferente você lembrar como professor deu aula para você no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Você lembrar como ele deu aula. A maioria era tradicionalista, a aula era tradicionalista. A gente não quer aquela aula. Mas aí? Fazer como? Como é que eu vou introduzir a gramática na produção textual? E a literatura? Como é que eu vou inserir, articular os três, que é gramática, texto e literatura que antigamente eram separados? Como é que eu vou articular isso? Como é que se dá uma aula? Como é que eu vou controlar os alunos? Não existe nada. Mesmo no estágio é assim... mesmo no final do curso eu não sei. Tenho muita dificuldade de planejar aula, e as aulas são horríveis. Não teve uma aula em que eu fique satisfeita. Nenhuma. Não tenho nenhuma noção assim. É uma angústia muito grande.

Aluno 5: O que acontece, às vezes, é que assim... eu tive uma experiência muito diferente dos meninos porque eu comecei a dar aula logo no começo do curso. Assim que eu entrei no curso eu já fui pra sala de aula. Muita coisa que eu estou vendo agora nas disciplinas que a gente paga de Educação que nesse currículo são deixadas por último eu já tinha visto. Aí eu não sinto muita dificuldade, mas dá para compreender a angústia deles porque é como se a gente fosse bombardeado de uma hora pra outra de “você é professor”, “você vai ser professor”. Até 80% do curso você não tem essa noção. Muitos alunos não têm essa noção e até pensam “eu não vou dar aula”, “eu não vou sair daqui pra ser professor”, “eu tô só estudando português e literatura”, então não tem essa concepção. Aí, quando chega no final do curso é, pelo menos com esse currículo, é bombardeado com as disciplinas de educação e algumas pessoas até reclamam que uma coisa muito repetitiva. Mas se você for olhar no contexto em que elas estão inseridas há uma diferença. Só que como você é bombardeado de uma hora pra outra você acaba não percebendo e achando que é até desnecessário algumas coisas; você fazer ou você não fazer. Então, essa visão vai se perder, só vai se acabar... não sei como é o currículo novo, mas se tiver até uma conscientização dos próprios professores da universidade de que

estão formando professores e não somente pesquisadores. Que a gente tem que ser pesquisador. Para ser professor você não vai parar de pesquisar, mas tem que essa consciência que você vai ser um pesquisador para ensinar e não só para adquirir conhecimento.

Aluno 1: Então essa situação de você ser colocado tardiamente nesse contexto de olhar para a sala de aula, olhar para a escola como meta da sua formação fica complicado agora no final do curso porque nós somos confrontados nessa última disciplina de estágio a fazer uma escrita do nosso história educacional e fazer um ensaio autobiográfico com caráter ensaísta. Só que há uma dificuldade porque você pensar a questão educacional, pensar sobre a questão da atuação escolar e da sua formação escolar, se torna um pouco... porque se deu muito tempo em uma formação que mudou o seu foco ou coloca você em outro foco, em um outro tipo de perspectiva, de expectativa. A gente sai daqui com a impressão que a gente vai ficar aqui na universidade, vai sempre trabalhando as abordagens que estão aqui.

Entrevistador: Então pelo o que eu entendi, pelo o que vocês disseram, o currículo da UFRN não forma para que vocês consigam lidar com esses objetivos e conteúdos dos quais falaram. Então, eu pergunto a vocês, qual deve ser o perfil do professor de português? Ao final da graduação que saberes devem ter os professores, ou deve ter um professor para atuar como professor de português? Qual deve ser?

Aluno 1: Eu acho que o quanto mais antes um aluno da graduação de Letras tiver contato com o conteúdo educacional, com as disciplinas de educação, eu acho que já ajuda bastante. A questão também do contato com a escola mais cedo, com os estágios pode facilitar que pelo menos esse aluno não deixe essa reflexão para o final do curso. Ele lá na frente encare... consiga encarar de frente uma realidade. O que falta pra gente é essa questão do direcionamento profissional do curso. A gente tá aqui pra se formar pra ser professor. Então, faltou esse direcionamento. Se os professores se preocuparem mais com essa abordagem da formação dos professores eu acho que vai fazer uma grande diferença.

Aluno 3: A metodologia deve ser voltada para isso porque eu mesma, paguei no início do curso, no quarto e quinto período, eu paguei disciplina do sétimo período, misturei um pouco, que era Psicologia da Educação, Psicologia do Adolescência, o que era da educação voltada para o viés psicológico, obviamente. Eu paguei algumas assim. Didática eu paguei no final do estágio. A metodologia não me satisfiz. A forma como, mesmo sendo disciplina de educação, não foi o suficiente para me sentir apta para ir para a sala de aula, mas eu, atualmente estou pagando disciplinas com pessoas do estágio novo e tem PIBID que é o Programa de Iniciação a Docência. Pelo que as pessoas falam está sendo eficaz nesse sentido, porque leva o aluno para a sala de aula e ainda tem, ele interfere como pesquisador e como futuro professor, como professor em formação. Porque ele atua, ajuda o professor em sala de aula, não interfere... como é que chama?... qual é o termo utilizado?... Existe um termo, mas é como interferência... porque ele ajuda o professor em sala de aula, ele observa como é que aquele professor está fazendo, mas ao mesmo... tem um termo específico, um termo acadêmico para isso... então, eles dão aula também e isso é bem interessante e existem quatro estágios atualmente e eu acredito que tem melhorado. Agora se não melhorar a metodologia não adianta. Mesmo tendo os 4 estágios, mesmo tendo esse programa. Agora esse programa PIBID não é pra todo mundo. É uma bolsa que é pra alguns alunos apenas. Eu acho que isso ajuda.

Aluno 4: Eu acho que deve continuar. Algumas disciplinas devem continuar. Agora eu acho que deve dar ênfase nessas disciplinas como aplicar isso que você está aprendendo aqui como você aplicar isso em sala de aula. Se você está ensinado variações linguísticas você tem que saber como, não basta só dizer: linguística é isso, a literatura, o modernismo foi isso. Como você vai ensinar isso em sala de aula? É claro que você tem que ter um conteúdo a mais que o seu aluno, porque se você se aprofundar ou tentar trazer somente o que está nas gramáticas ou nos livros de literatura você vai ser um mero copador, você vai só repetir, você vai só trazer a voz da gramática para o aluno. Não é. Eu acho que você tem que ser o professor reflexivo, tem que ter. Matérias como Filosofia que a gente vê aqui tem que ter. Tem que ver Filosofia aqui. Tem que ver algumas matérias que são importantes para o nosso

perfil de professor. Mas eu acho que além de você aprender isso eles têm que dar um parâmetro pra você de como levar isso pra sala de aula: meios, métodos, como você pode levar isso para o Ensino Médio, como você pode abordar isso no ensino fundamental com um aluno. Dessa forma. Volto a falar da questão do ensino da disciplina de Fonologia. Pra que você está aprendendo que o “B” é bilabial, etc, o “T”... se você não vai levar... não sabe levar isso para a sala de aula. Vai levar isso como pra sala de aula? Ah professor por que que eu tô aprendendo isso aí? Por que antes de “P” e “B” a gente deve grafar “M” e não “N”? Você vai ter que saber trazer essas coisas. Porque o “B” e o “M” são consoantes bilabiais, o “N” é linguodental, etc e tal, essas coisas. Isso, às vezes, a gente não tem, não leva pra sala de aula porque não sabe explicar isso para o aluno. E essas perguntas sempre acontecem no Ensino Médio e no Ensino Fundamental, pra que eu estou aprendendo isso? A pergunta agora que está com a gente, agora que termina o curso é “pra que que eu aprendi isso?”. O aluno pergunta “pra que que eu vou aprender isso?” e o professor pergunta “por que que eu aprendi isso?”. Então eu acho que essas coisas têm que deixar claro. Deixar claro para o aluno do Ensino Fundamental e do Ensino Médio quais são as regras do jogo e o professor tem que saber também quais são as regras do jogo também na Licenciatura para levar para a sala de aula.

Aluno 3: Uma coisa importante também. Um dia eu escutei um professor dizendo que ele já deu aula em Ensino Médio e Fundamental e que ele só quer dar aula em universidade. Mas aí como é que ele vai ter contato? Ele não vai ter contato com alunos de Ensino Médio, alunos de Ensino Fundamental, como é que ele vai ensinar a mim a dar aula aqueles alunos que ele nunca teve o mínimo contato. Muitos deles nunca entram em sala de Ensino Médio, Ensino Fundamental. Como é que eles vão conseguir? Quais os desafios que um professor tem que enfrentar? Como é que ele vai saber que desafios são esses? A gente tem que ser preparado pra isso também porque não é só questão conteudística. É questão de saber como ajudar aquele aluno a se interessar por aquilo.

Aluno 4: Tem aquela questão também. Às vezes você chega na sala de aula, o professor recém formado... chega na sala de aula, cheio de conteúdo aí vê uma turma, o contexto daqueles alunos... aqueles alunos moram aonde... o que que eles estão querendo, como eu posso contribuir para a formação desse aluno, da formação cidadã desse aluno. Como é que eu posso contribuir pra ele com isso? Isso é a figura do professor também. Poxa, esse aluno mora numa favela em tal lugar. Como que eu posso trazer esse conhecimento que eu tenho? Como que eu posso trazer isso para a sala de aula de forma a fazer, a construir um cidadão ali? Hoje, a gente vê na sala de aula, o pessoal fica com aquela coisa muito romântica: ah você tem que fazer na sala de aula, você tem que trazer gênero, trabalhar de um forma, etc e tal... uma coisa muito romântica. Mas aí você chega na sala de aula e você percebe, poxa, que esses alunos querem se inserir na sociedade, querem emprego, eles querem trabalhar, querem fazer um concurso para a Prefeitura, querem fazer um concurso para a Polícia Federal, querem fazer um concurso para agente de polícia, querem fazer um concurso para soldado, querem fazer um concurso para militar do exército. Qual o nível de grau que é exigido nisso? É um nível de primeiro grau, nesse aqui é Ensino Médio. O que que eles vão cobrar para que eu consiga passar nesse concurso e ter uma profissão o que que eles vão cobrar nisso? Eles vão cobrar gramática. E eu vou fazer o que? Vou estar ensinando a eles a coisinha bonitinha que existe... eles não tem esse interesse porque quando eu estava no Ensino Médio, no meu segundo ano de Ensino Médio, eu ví no meu Fundamental só aquelas teorias, o professor empurrava na gente gramática, mas ela não indicava, pra que que eu vou usar isso aqui? Você vai usar o que? Eu vim aprender análise sintática com um professor que chegou pra mim e disse: “olha, o concurso da ETFRN cobra isso aqui. Pra você aprender análise sintática você vai ter que aprender isso aqui: o verbo, através do verbo você analisar o sujeito, depois o predicado e etc e tal”. Isso aqui vai cobrar numa prova. Eles vão cobrar para você isso aqui. Olha: “analise a oração do ponto de vista sintático, analise a frase... a morfologia disso aí”. Isso aí eu tenho que saber pra passar num concurso. Hoje ainda cobram isso.

Aluno 3: Mas eu estou falando de uma sala de aula onde os alunos estão ali sem interesse nenhum, estão ali por estar. Por estão obrigados a estar. Pra quê?

Aluno 4: Porque eles querem um diploma para fazer um concurso.

Aluno 3: Não! Eles não querem o diploma para fazer um concurso. Eles querem... estão ali porque estão. A sociedade obriga eles a estudarem. Os pais obrigam a estudar. Pra que que eu vou estudar? Daqui a pouco eu vou casar, vou trabalhar como cobrador num ônibus, vou ganhar meu dinheiro. Pronto!

Aluno 4: Mas tem concurso.

Aluno 3: Que concurso? Pra ser gari?

Aluno 4: Pra ser gari ele precisa fazer concurso.

Aluno 3: Mas pra trabalhar numa empresa de ônibus, eu vou ser um motorista, eu vou ser um pedreiro, não precisa de concurso.

Aluno 4: Hoje em dia... hoje em dia não! Há muito tempo vem sendo assim, a não ser que seja um serviço na prefeitura que você chegue pro prefeito: “oh prefeito eu vou votar em você, vou trabalhar... você me dá um emprego”, esse tipo de emprego tem gente que ainda quer.

Entrevistador: Deixa só eu encaminhar aqui outra coisa, novamente a nossa discussão também já contemplou isso, mas eu preciso ter com maior clareza de vocês. De que maneira os conteúdos trabalhados na graduação se relacionam com as salas de aula nas quais vocês vão atuar?

Aluno 5: Assim... teve uma coisa que Ana colocou e Gerson falou que eu achei bem interessante e pode está provavelmente ligado a isso daí. Quando a gente sai daqui percebe que não há mais aquelas sessões de literatura. Há uma coisa muito interligada. Então, outra coisa que os meninos também colocaram é que os professor daqui tem um posicionamento diferente com relação a nós que estamos sendo formados para sermos professores. A questão desses conteúdos têm uma ligação íntima com o que a gente vai trabalhar dentro da sala de aula com os alunos, isso pela experiência que a gente adquire dentro da sala de aula, então tem que ter três pontos pra gente estabelecer essa relação. Há uma relação entre os conteúdos que a gente vê aqui com as disciplinas específicas de linguística, de sintaxe, de fonologia, de morfologia. Tem uma relação, tem um porquê. Há como explicar. O problema é que a gente não tem uma orientação para fazer essa ligação. Então, o que era necessário: primeiro, um contato nosso com a escola porque a gente só vai poder estabelecer uma ligação entre duas coisas se a gente sabe quais são as duas coisas que a gente tem que ligar. Então, a gente tem que ter um contato com a escola, tem com o público que você vai ter nas mãos quando sair daqui, variado, não com escola pública, mas com escola privada, você para um instituto como o IFRN que forma profissionalmente, não uma educação visando o nível superior, mas uma educação visando o profissional. Então, você tem essa questão de formar um aluno para passar num concurso, do diploma (incompreensível) tem várias maneiras, tem vários tipos de formação que a gente tem que está preparado pra atuar nesse processo. Então, tem que ter o contato com esse povo e tem que ter uma visão do professor daqui da maneira que a gente tem que trabalhar esse conteúdo. Eu percebi, e só percebi isso, da ligação de algumas coisas que a gente viu aqui aparentemente não tem significado nenhum, até para os alunos, porque esse questionamento que a gente traz pra cá sobre os professores da universidade, “ah, porque que a gente ta estudando isso?”, são questionamentos que escuta no ensino fundamental e médio dos alunos. Só que como a gente não pensa sobre não ocorre resposta e joga pra cima do professor da universidade. Quando você está dentro da sala de aula, quando você se dispõe a enfrentar os problemas que aparecem lá relacionados com esses conteúdos você percebe que há uma ligação. Agora a ligação, a construção dessa ligação, você faz sozinho. E aí é que está o problema. Não deveria ser assim. Nós deveríamos ter em mãos, através, por meio dos professores da universidade, essa construção dessa ligação que a gente deve estabelecer entre o conteúdo e o que a gente trabalha dentro... o que a gente vê aqui e o que a gente trabalha dentro da sala de aula. A gente não deveria fazer isso só. A gente aprende...

Aluno 1: Na verdade, eu entrei na universidade com essa perspectiva de “eu vou descobrir agora os segredos da língua portuguesa”, “eu descobrir o que está lá no cofre”. Você vem aqui com essa

perspectiva de que você descobrir finalmente qual é o elo entre as grandes teorias... como é que o professor sabe aquilo. É essa a questão. Como é que o professor sabe aquilo? Como é que o professor de Português sabe aquele conhecimento? Então, você cria aquela fantasia, aquela ilusão que existe uma determinada fórmula lá dentro da universidade. E aí quando você, provavelmente entra com essa ilusão de ter a capacidade de dominar essa capacidade de pegar esses conteúdos e fazer o elo do ensino de Português com a escola normal. Só que o que acontece é justamente o contrário. Você através de, talvez, uma repetição daquilo que o seu professor fez você levar pra sala de aula e até que você adquira uma personalidade profissional aí demora muito, você apanha muito. (alunos falam ao mesmo tempo) É uma atitude formativa que é complicado porque você naquele momento você está sendo lapidado. Na verdade acho que nem existe a lapidação final, mas você tá com muitas dúvidas, mas aqueles primeiros alunos que estão no começo que estão partindo de um princípio de que ali tem professor preparado, mas na verdade não está. Na verdade as minhas deficiências como um professor com certeza são rebotadas pra sala de aula.

Entrevistador: Então, nós falamos da articulação dos conteúdos estudados nas disciplinas com as salas de aula, que embora poucos tem falado ao longo da fala de vocês já tenham falado sobre isso. Ai eu faço outra pergunta, e as disciplinas que compõe o currículo entre si? Tão percebendo? Cada disciplina que compõe o currículo: Linguística 1, Leitura e Produção de Texto 1, Diacromia, História da Língua. Então, de que maneira essas disciplinas que compõem o currículo elas se articulam entre si?

Aluno 1: A gente até teve uma experiência muito boa de pegar uma lingüística, um mesmo professor, três linguísticas com o mesmo professor. Você segue uma ordem de pensamento ótimo. Mas, por exemplo, se a gente pega quem estudou aqui Linguística 1, Linguística 2, passou pela Linguística 3 você vê diferença. É o mesmo campo.

Aluno 2: E assim, você segue uma linha nas disciplinas da mesma área. Por exemplo com uma disciplina de literatura e linguística, que os meninos até já tocaram nesse ponto. Aqui ainda existe até uma divisão sendo que lá fora não se cobra essa divisão. Não tem uma articulação clara. Nem dentro da mesma área tem imagine em áreas diversas.

Aluno 5: Uma coisa que é estranha aqui na universidade essa diferença entre língua portuguesa e literatura numa prova só. E aqui dentro da universidade a gente percebe que essa divisão é clara. Você tem lá você a literatura e tem a linguística.

Aluno 2: Tem gente até que faz disso confusão para que isso seja mantido embora a tendência seja outra.

Aluno 1: E o pior é que a gente vê uma nova maneira de se estudar a ciência que se formando. É diferente. A gente vê que os conhecimentos vão se integrando. Ao contrário do que nosso departamento, eu fiquei sabendo... a gente ficou sabendo mês passado que vão dividir a pós-graduação. Vai ter uma pós-graduação de literatura e outra linguística. É um programa só. É um programa de pós-graduação. Mas agora eles vão dividir de fato, formalmente.

Aluno 3: A tendência é não ter mais departamento e sim áreas de formação. Não vai mais existir departamento de Letras. Vai existir área de formação em Letras e áreas afins dentro das Letras. A tendência é essa.

Aluno 1: Essa divisão formal ela não corresponde com a realidade de que você pega pesquisadores aí foram... a imensidão de áreas que se tocam são grandes. Ai você fica se questionando em que pé da ciência você está.

Aluno 4: A maneira em que a gente tem contato com as disciplinas é que complica. Você entra e vê Linguística 1 aqui, mais tarde, às vezes, você pula. Não deu pra você pagar essa disciplina aqui, não deu pra pagar essa disciplina, mas ela é importante para você entender essa outra. Ai você deixa pra

pagar ela lá na frente. Então, a tendência é haver essas quebras de requisitos. E, às vezes, os pré-requisitos que colocam pra gente lá não são realmente pré-requisitos, não se percebe qual a ligação disso aqui com isso aqui, porque que eu tenho que ter isso daqui. Às vezes você não tem essa ligação. A articulação existe, mas essa sequência que ela falou... você tem que pagar Linguística 1, Linguística 2, Linguística 3 com um professor só, uma linha de raciocínio só. Ai daqui pouco você paga Linguística 3 aqui e vai pagar com outro professor Linguística 4 e muda totalmente a linha de raciocínio. Às vezes ele coloca até aquela questão da ideologia dentro da universidade... “a minha tendência é trabalhar sócio-linguística, então vou dar ênfase a isso aqui, esses outros aqui eu vou mostrar de maneira mais assim mascarada para ele não ter muito interesse nisso daqui”. Então, há muito essa questão aqui. A articulação a gente percebe que existe, mas a gente não visualiza por causa dessas quebras. Tem uma disciplina... a gente paga uma disciplina aqui e só vai pagar um disciplina para dar continuidade a ela em outro momento.

Entrevistador: Só pra encerrar nossa conversa eu queria perguntar a vocês e aí é bem subjetivo, mais ainda do que nossa discussão tem sido, como você se vêem enquanto professor de português face a resultados negativos de estudantes brasileiros em alguns exames? Pra citar um, no PISA, por exemplo. Então, como você enquanto professor de português diante dessa realidade?

Aluno 1: No caso eu fiquei muito... na minha experiência de sala de aula, como professor de português, eu fiquei muito decepcionado por ter criado a expectativa por um nível de aluno de Ensino Médio, de primeiro ano que foi a turma para qual eu ministrei aula, e você de fato perceber que o nível deles estava inferior a sua expectativa. Então, dá uma certa frustração. Então, eu fiquei frustrado. Aí o que que acontece com o professor... você deixa de ser um professor reflexivo, um professor que acompanha, um professor... todos aqueles princípios, aqueles ideais que são colocados aqui pelo professor para você ser um adaptador porque você vai ter que adaptar agora a sua bagagem, tudo que você preparou, aquilo que você planejou para uma outra realidade. É como o relato de um amigo meu que estava saindo daqui, eu tava chegando e ele estava saindo, acho que quando ele chegou numa turma de ensino fundamental um grande índice da turma não sabia ler. O que é referente a uma 5ª série ou o 6º ano, e ele teve que se reformular todinho, se programar, fazer um novo planejamento, uma nova estratégia.

Entrevistador: Então, como é que você se vê como professor de português para atuar nessa realidade?

Aluno 1: Eu fico desestimulado porque você... qualquer profissional de qualquer área quando você termina um curso, uma formação, uma preparação você espera ir para aquele ambiente desejado, aquilo que lhe foi passado na sua formação, e quando você chega de fato naquilo que você vai exercer, que durante provavelmente durante a sua vida, há uma certa frustração e decepção.

Aluno 5: Eu não sei... a diferença que eu acho deve ser justamente por isso. Eu tenho uma visão um pouco diferente desses fatos, talvez até porque entrei na sala de aula antes, por isso eu acho, imagino que tem que ser assim, porque ai você já tem um olhar diferente sobre a coisa, a questão é você não se surpreende mais com as coisas que você encontra. Eu acho que essa visão que ele colocou é porque viu somente agora, mas quando você já está na sala de aula há alguns tempo você já não se surpreende mais quando você é colocado diante dessas coisas de novo e novamente. Então, você já se sente preparado para isso. É uma realidade que com o tempo é o tempo todo quando você em contato com a escola . (aluna 3 faz comentário incompreensível) Porque quando você chega no final do curso você não está surpreso como o colega dele está. Você já está preparado para quando você termina o curso já sabe o que você vai enfrentar e não no final. Então você já percebe isso. Eu me sinto como um, pode ser até utópico, mas como alguém que precisa pensar uma maneira de transformar isso. Não é uma coisa enorme. A gente lê isso em vários textos e pensa é... e realmente em vários momento é mesmo meio sonhador transformar. Mas assim, quando você pega uma turma desse tipo que tem aluno que não sabe ler, mas tem todo um problema por trás disso. Então a realidade que você tem que estar lá para transfor/ você tem que colocar a sua mão na sujeito, utilizando a metáfora, você tem que ir e por a mão mesmo. Frustrado, realmente é é frustrante em alguns sentidos. Tem horas que realmente você

pensar em desistir de fazer isso, em continuar, porque o resultado é mínimo. De uma classe, de uma turma de 50 alunos você tem três, quatro que vão ter uma... você percebe que eles vão conseguir alguma coisa e o resto você tem certeza, infelizmente, você acaba tendo certeza que se não houver um trabalho em conjunto, porque você sozinho não vai fazer nada, se não houver um trabalho em conjunto com a escola, com o ambiente, com a família, com o entorno, a comunidade que envolve a escola, se não tiver um trabalho interligado com esse grupo de pessoas que está envolvido com a educação daquela criança, daquele adolescente, ele não vai ter futuro. Isso, você indo para a zona norte da cidade, é um lugar onde você tem uma realidade muito violenta, mas você encontra alunos, e aí é um jogo meio ambíguo porque você tem a esperança, você fica muito esperançoso quando você encontra um aluno que corresponde ao que você tá colocando, ao que você está propondo, e você se desestimula quando você encontra uma maioria que não corresponde. E que não corresponde porque não tem esperança mesmo nesse contexto. Ai vem aqueles questionamentos: “pra que que eu tô aprendendo isso?”, “pra que que isso serve?”. E aí vem o que Gerson colocou. É aí que os professores tentam conscientizar que é preciso você aprender isso pra fazer um concurso, porque aí você vai ganhar dinheiro, mas isso aí é uma coisa muito pequena, eu penso. Conscientizar um aluno apenas que ele tem que estudar apenas para passar num concurso público para ter uma profissão e ganhar dinheiro que é uma coisa meio desumana até porque você conscientizar 90% da população para isso. É uma concorrência enorme. E aí ele não passa. É uma desestimulação maior ainda, uma coisa que vai provocar um problema maior ainda lá na frente porque ele foi preparado para passar em um concurso, uma avaliação desse tipo e não conseguiu por conta das dificuldades que ele teve, dessa questão. Então, eu me imagino assim como alguém que realmente tem que interferir, que precisa. Um professor quando ele sai daqui seja ele de qual área for, nós da área de língua portuguesa temos que fazer com que eles compreendam o mundo através da linguagem, coisas desse tipo... Mas eu me sinto como alguém que precisa interferir. Quando a gente entra em contato com os professores a gente sente uma certa passividade em relação a isso. É uma realidade muito plural, não sei se Gerson encontrou isso na escola em que trabalha. Há uma passividade dos professores em relação a interferir na formação do aluno.

Aluno 2: Eu acho que a gente tem que estimulá-los a algum coisa, seja qualquer coisa que seja. Se metade da turma se sente inclinada a entrar na universidade, trabalhar voltado para o vestibular, voltar pra leitura. Se uma parte se sente estimulada a fazer um concurso... ah eu quero virar funcionário público... contemplar esse público também. Mas eu vou estimular eles a quererem alguma coisa, independente do que isso seja. Seja a virar desembargador, seja prestar vestibular para Direito e a virar juiz até trabalhar num órgão público qualquer.

Aluno 4: Eu vejo que o professor hoje eu vejo uma responsabilidade muito grande na sala de aula. Porque além de contemplar aquilo que o pessoal falou, tentar contemplar isso, estimular a turma para isso aí, a realidade que se encontra lá o professor é responsável. O professor é o exemplo. O aluno olha pra e você e pensa: “Poxa! Eu quero ser como esse professor!”, “Poxa. O que esse professor tá falando é interessante. Eu vou precisar disso daí”. Ai quando você chega na sala de aula e vê um professor que está preocupado com o que ganha na sala de aula, “Poxa. Eu tô aqui com essa turma. Eu tô ganhando uma miséria pra vir aqui dar aula para esse pessoal, esses alunos que não querem nada”. Poxa. Esses alunos não querem nada por quê? Ele tá vendo a realidade. Ele tá vendo que um jogador de futebol ganha milhões aí só pra jogar futebol. Um professor tá aí na sala de aula. Passou 4, 5 anos na universidade, tá reclamando de dinheiro. Poxa. Porque que eu vou ter que aprender o que ele tá aprendendo aí? Que tá tentando me ensinar, que tá tentando passar... isso que ele aprendeu e tá tentando passar. Pra que que eu vou... Então, é uma responsabilidade social muito grande. Eu vejo o professor mais como uma figura com uma responsabilidade social muito maior do que só ensinar o conteúdo. Só que para ensinar essas coisas tem que contemplar aí o que ela falou e o que ele falou também, que eu já até já falei também: o que esses alunos estão querendo? O que que eles pensam?

Aluno 2: Eu acho que o desejo do aluno é pouco levado em consideração.

Aluno 4: Porque você vê hoje em dia que, voltando ao que ele falou aqui... poxa, a gente está vivendo em uma sociedade que o capital é que vale. Um aluno desses da favela olha pro lado assim e vê o cara

passar num carrão do ano ali, vê ele com uma roupa boa. O que que eu tenho que fazer pra me inserir naquele contexto ali, naquele meio ali? O que que eu tenho que fazer? Infelizmente, nós tamos vivendo numa sociedade assim, capitalista, em que você olha para uma pessoa que tá com uma roupa bonita, um tênis bonito, tá num carro bonito. Essa pessoa é que tem valor. Essa é que tem valor. Como é que eu vou transformar esse aluno? Como é que eu vou chegar nesse aluno e dizer o que?... olha, pra você se inserir nessa sociedade você tem que aprender isso, você tem que ir por esse caminho aqui. Eu acho que a gente recebe uma responsabilidade social muito grande. Não basta só você chegar na sala de aula e dizer assim: “olha, vamos aprender aqui orações subordinadas”. Pra que que eu vou aprender isso? Voltando aquela mesma questão. Pra que que eu vou aprender isso? E o professor perguntando “por que que eu tenho que ensinar isso?”.