

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Cláudia Santos do Nascimento Gomes

A formação de professores de Língua  
Portuguesa e a Educação Lingüística:  
Um estudo de caso

**MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

SÃO PAULO  
2008

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Cláudia Santos Do Nascimento Gomes

A formação de professores de Língua  
Portuguesa e a Educação Lingüística:  
Um estudo de caso

**MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Língua Portuguesa, sob a orientação da Professora Doutora Dieli Vesaro Palma.

SÃO PAULO  
2008

**Banca Examinadora**

---

---

---

Para Silvano,  
a razão de ter  
acontecido.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, a razão e a força de minhas realizações.

Ao meu esposo Silvano, meu porto seguro e com certeza o maior incentivador. Obrigada pelo amor, paciência, dedicação, compreensão, e acima de tudo, cumplicidade.

Em especial à minha orientadora, a Professora Doutora Dieli Vesaro Palma, exemplo de profissionalismo e competência. Importante divulgadora da reflexão teórica sobre a Educação Lingüística. A ela agradeço pela dedicação e paciência, e por compartilhar o seu saber. Foi uma honra tê-la como orientadora.

Também agradeço à Banca Examinadora, a Professora Doutora Neusa Maria Oliveira Bastos e a Professora Doutora Ani Martins da Silva, pelas contribuições que enriqueceram o presente trabalho.

À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo pela concessão da Bolsa-Mestrado que tornou possível meus estudos e pesquisa.

Finalmente, gostaria de expressar minha gratidão aos outros que, embora não mencionados, de alguma maneira ajudaram-me a desenvolver a investigação que culminou neste trabalho.

## RESUMO

Nas discussões nacionais sobre Educação e sua melhoria sempre estão presentes diversas opiniões acerca da pessoa do professor e do papel que ele deve exercer. Também surgem as inevitáveis considerações a respeito de sua formação profissional e de uma necessidade de mudança que garanta um aproveitamento satisfatório na Educação Básica, com o objetivo para formar indivíduos conscientes de sua cidadania.

Esta dissertação enfoca a questão da formação de professores de Língua Portuguesa da Educação Básica sob o foco da Educação Lingüística, utilizando a metodologia de pesquisa “Estudo de Caso” e focalizando uma Faculdade de Licenciatura em seu Curso de Letras.

Para atingir os objetivos pretendidos, ouvimos várias vozes que compõem o universo do Curso de Letras do “caso”. Analisamos os documentos oficiais do Ministério da Educação para a formação de professores de Língua Portuguesa, passamos pelas vozes dos Professores Formadores e pelas vozes dos professores formados e aqueles que já atuam como docentes na Educação Básica, até chegarmos ao curso “em si”, analisado por meio de seu Projeto Pedagógico e seus Programas de Ensino.

Após a análise dos dados, os resultados mostraram que o Curso de Letras, “o caso” estudado necessita de articulação com o discurso da legislação sobre a formação de professores de Língua Portuguesa e de adequação da estrutura pedagógica e curricular que tenha como foco de formação a perspectiva da Educação Lingüística, a qual constrói o perfil desejado do Professor da Educação Básica pautado na reflexão-ação.

**Palavras-chave:** Formação de Professores, Educação Lingüística, Currículo de Letras.

## ABSTRACT

In the nationwide discussions about education and its improvement, There will always be several opinions around the professor and the role that he must do. Also the considerations that might occur regarding his professional graduation and a need of changing that guarantees the pleasant seizing in basic education in order to graduate people who are really aware of their citizenship.

This writing focus on the question to the graduating from the professors of the Portuguese language, its basic education about linguistic education using the methology of research "Case study Research", and focusing on a college of licensing in its *Letras* Course.

To accomplish the intended purposes, we have heard so many voices that unite he universe of *Letras* Course of "case", since the official documents from Ministry of Education towards the graduation of the professors of the Portuguese language, going through voices of the graduating and graduated professors who already work as student body in basic education, until we reach the course itself analyzed for the *Letras* Course's Educational Project and Program Teaching.

After analyzing data, the results showed that, the *Letras* Course, "the case " analyzed, needs articulations in the speech of regulations on professors of the Portuguese language, and a suitable structure focusing on the Linguistic Education, which builds the profile acquired from the professor in basic education in the action-reflexion.

**Keywords:** Professor Graduations, linguistic education, curriculum of *Letras*.



# SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	01
<b>CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA</b> .....	08
Considerações iniciais.....	08
1.1 O conceito de EL.....	09
1.2 Aspectos Pedagógicos.....	12
1.2.1 Transposição didática.....	12
1.2.2 Contrato Didático.....	18
1.2.3 Noção de Obstáculos Epistemológicos.....	21
1.2.4 Noção de Situação Didática.....	23
1.2.5 Noção de Registros de Representação.....	25
1.2.6 Teoria dos campos conceituais.....	26
1.2.7 Engenharia Didática.....	28
1.3 Como desenvolver a EL.....	31
1.4 A EL e Seus Aspectos Lingüísticos.....	35
1.4.1 EL e a concepção de Língua e Linguagem.....	37
1.4.2 EL e Variação Lingüística.....	40
1.4.3 EL e a Concepção de Gramática.....	44
1.4.3.1 A Gramática Normativa.....	47
1.4.3.2 A Gramática Descritiva.....	49
1.4.3.3 A Gramática Internalizada.....	51
1.4.4 A EL e os aspectos relacionados ao Discurso.....	55
<b>CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PROFESSOR REFLEXIVO</b> .....	61
Considerações Iniciais.....	61
2.1 O Conceito de Professor Reflexivo.....	62
2.2 A Identidade e a Formação do Professor de Língua Portuguesa.....	70

**Excluído:** Além disso, é preciso reconhecer que essa crise de fracasso escolar brasileiro aparece pelo advento de uma sociedade, que tem nos meios de comunicação de massa como a TV, o Rádio e a Internet os principais vínculos transmissão da língua. Através desses vínculos de transmissão da língua, no entanto, é que os jovens estão adequados

2.3 Letramento do Professor e a EL.....	79
<b>CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>87</b>
Considerações iniciais.....	87
3.1 Opção metodológica: O estudo de caso.....	87
3.2 Contexto institucional do estudo.....	90
3.2.1 A Faculdade Level.....	92
3.3 Estratégia de coleta e análise de informação.....	94
3.3.1 O questionário como instrumento de coleta.....	94
3.3.2 Os termos utilizados.....	98
3.3.3 Questionário dos Professores Atuantes.....	98
3.3.4 Questionário dos Professores Formadores.....	102
<b>CAPÍTULO IV – ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS.....</b>	<b>104</b>
4.1 O discurso oficial para o Curso de Letras e a formação de Professores: Primeira etapa para análise de dados.....	104
4.1.1 O Parecer CNE/CP 009/2001.....	105
4.1.2 A Resolução CNE/CP 1/2002.....	112
4.1.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.....	116
4.1.4 O discurso oficial e o ideal.....	124
4.2 Os Documentos Institucionais : Segunda etapa da análise de dados.....	129
Considerações Iniciais.....	129
4.2.1 Com a palavra, os Professores Formadores.....	129
4.2.2 A prática assumida pelos Professores Atuantes.....	144
4.2.3 A realidade vivida no Curso de Letras da Level.....	163
4.3 Considerações finais.....	173
<b>CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO DE PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA COM BASE NA EL.....</b>	<b>176</b>

5.1 As Práticas investigativas na Formação e na Atuação do Professor.....	177
5.2 O Letramento do professor para o desenvolvimento de competências.....	183
5.3 Cultura Geral e Desenvolvimento Profissional.....	186
<b>Considerações finais.....</b>	<b>188</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>194</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>201</b>
Anexo 1.....	201
Anexo 2.....	203
Anexo 3.....	206
Anexo 4.....	207
Anexo 5.....	245
Anexo 6.....	261

## **Introdução**

O desenvolvimento da disciplina Lingüística nos Cursos de Letras nas instituições de ensino superior no Brasil, na década de 70, despertou o desejo de mudanças acerca do ensino-aprendizagem de Língua Materna nas escolas de Ensino Fundamental e Médio no país. No entanto, é decepcionante a constatação de que a disciplina Lingüística ainda não conseguiu compor-se definitivamente nos programas das universidades, pois ainda não está inserida de tal forma a capacitar os professores egressos do curso de Letras na consolidação e a integração de um saber idiomático competente.

É evidente que essa deficiência, já na universidade, reflete-se na atuação do profissional em sala de aula. Essa situação resulta de não se fazer a inserção de novas disciplinas, como por exemplo, a Sociolingüística, a Psicolingüística, a Pragmática, a Análise da Conversação e a Análise do Discurso. Por essa razão, o ensino de Português nas escolas brasileiras ainda continua com uma prática pedagógica que revela a ausência de todas essas perspectivas no que diz respeito ao ensino da língua materna.

Embora o documentos oficiais do Ministério da Educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, (MEC,1998), proponham uma reformulação na prática tradicional de ensino de Língua, muitos professores em atividade nas escolas de Educação Básica consideram a Língua como um fenômeno homogêneo, no qual é a frase o objeto máximo de estudos que se iniciam e se definem apenas pelo estudo da Gramática Tradicional.

Essa situação, no entanto, pode ser desdobrada em duas perspectivas. A primeira, a dos professores que estão atuando e que foram formados há mais de vinte anos e que, frequentemente, não dominam esses conhecimentos. A segunda, daqueles que se formam atualmente e, ao entrarem em contato com as novas propostas científicas, ainda não conseguem tomá-las como instrumento pedagógico efetivo para sua prática, pois, muitas vezes, o próprio sistema de ensino por ser arcaico, inflexível e burocrático, não permite tais inovações, conseqüentemente, frustra os novos professores.

Sabemos que um grande número dos graduandos em Letras atualmente, já tem consciência de que o ensino prescritivo-normativo não tem tanta eficácia para tornar falantes competentes os nossos alunos nas escolas de Educação Básica. Esses mesmos formandos já se conscientizaram da total impossibilidade de ignorar todas as contribuições da Ciência Lingüística moderna, mas ainda não sabem como implementar essa prática em sala de aula.

Nesse contexto, é que se faz necessária, em sua plenitude, a Educação Lingüística<sup>1</sup>, que preceitua amplamente uma prática oposta à tradicional de inculcação de normas e regras consideradas como “corretas” ou como o “bem falar”, e, sobretudo da prática de metalinguagem tradicional de análise da gramática centrada em si mesma.

A EL passou a merecer atenção não só dos lingüistas, devido às circunstâncias já mencionadas, mas também dos pedagogos e dos professores no que concerne à educação como um todo, pois a preocupação com a linguagem decorre do objetivo maior da escola que é formar indivíduos críticos, que assegurem o pleno exercício de sua cidadania.

Como proposta escolar, a EL é formalizada em práticas pedagógicas bem definidas, ancorada em metodologias e teorias muito bem estruturadas. Ela visa ao aprimoramento de competências e habilidades para a leitura e a escrita, incluindo também a oralidade e os aspectos léxico-gramaticais. O desenvolvimento da EL assegura ao falante a capacidade de discernimento e de adequação lingüística, tornando-o capaz de perceber a multiplicidade da Língua em suas várias aplicações e usos.

Além disso, outro fator de extrema importância para explicar a crise pela qual passa o ensino de Português em nossas escolas de Educação Básica é a formação do professor de Língua Portuguesa. Entende-se a formação de professores como um processo contínuo, sistemático e organizado, que configure uma aprendizagem permanente, que abarque toda a carreira docente. Entenda-se: Formação Inicial e Formação Continuada. Considerar a formação como um

---

<sup>1</sup> Será denominada EL, em toda a extensão do trabalho.

processo, significa aceitar, também, que não existe separação entre formação pessoal e profissional.

Levando-se em consideração que o sucesso em ministrar a disciplina Português relaciona-se intrinsecamente com o profissional que a leciona, discutir a sua formação é ponto chave para esse sucesso. Sabemos que a Formação Inicial possui características próprias e um tempo de duração definido; ela possui um limite de conhecimentos (conhecimentos específicos da área, conhecimentos pedagógicos) que podem ser ensinados e apreendidos. Dessa forma, o seu objetivo deve ser formar o futuro professor, para que ele possa começar a ensinar a partir de um conjunto de conhecimentos que lhe possibilite enfrentar os desafios iniciais da profissão.

Diante disso, as Instituições de Ensino Superior têm a responsabilidade de preparar os futuros professores. Elas devem proporcionar uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, que deve capacitar o futuro docente a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com flexibilidade e rigor necessários para que possam efetivamente assumir a função de profissional da educação.

A Formação de professores de Língua Portuguesa tem sido temática de fóruns e congressos, nos quais se realizam discussões sobre os problemas, bem como, sobre as propostas de novas teorias e novas práticas para os reais desafios que uma formação tão importante exige. As exigências do mundo globalizado, como as tecnologias e a rapidez de troca de informações, as necessidades de aceitação de novos conhecimentos têm cada vez mais exigido que se repense como o profissional de educação chega às salas de aula. E como ele transpõe não só o conhecimento teórico para o qual ele foi preparado, mas também como atuará de forma reflexiva em relação à prática docente.

Nesse sentido, a legislação relativa à Formação de Professores institui um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos os quais devem ser observados tanto na organização institucional quanto na organização curricular das instituições de ensino superior, cuja formação oferecida seja a Licenciatura em Letras.

Já existem trabalhos publicados sobre a EL, como os desenvolvidos por Bechara (2003), Travaglia (2003), Bagno (2002), Passarelli (2002) e Beltrão (2006), mas tais trabalhos não se aprofundaram na formação de professores de Língua Portuguesa sob o foco da Educação Lingüística. O que diferencia o presente estudo é a sua estratégia metodológica, um estudo de caso particularizado em uma instituição de ensino superior<sup>2</sup>. Este trabalho será apresentado com base nas discussões realizadas pelo Grupo de Pesquisa em Lingüística Funcional – PUC-SP<sup>3</sup>

O tema desta pesquisa, enfim, é “Formação de Professores de Português” sob o foco da Educação Lingüística. Essa formação será pormenorizada por meio da metodologia investigativa **estudo de caso** em uma Instituição de Ensino Superior de Educação, focada em seu Curso de Letras.

A partir disso, fica comprovada a relevância desta pesquisa e a importância de trabalhos nesta área, a fim de se obter melhores parâmetros e princípios norteadores para o preparo do exercício profissional de Língua Materna, bem como a obtenção de uma nova prática de formação e de atuação desse profissional.

Assim, mediante o exposto acima, justificamos nossa pesquisa e apresentamos as questões que nortearam este trabalho:

1) A LDB aprovada em 1996 e a legislação dela decorrente alteraram a formação de professores de Língua Portuguesa nos cursos de licenciatura?

---

<sup>2</sup> Neste trabalho, por questões éticas, a instituição será denominada “Faculdades Level”.

<sup>3</sup> O Grupo de Pesquisa em Lingüística Funcional – PUC-SP é formado por uma associação de pesquisadores, entre os quais se incluem Doutores da área de Lingüística e de Língua Portuguesa, alunos da graduação e da pós-graduação. Os membros se reúnem a fim de pesquisar as concepções de linguagem e de ensino de língua a partir de uma Educação Lingüística cujo objetivo é enfatizar a língua em uso na formação de um aluno crítico-reflexivo.

2) Os cursos de licenciatura em Língua Portuguesa da Level após quase dez anos de aprovação da nova legislação educacional, já se adequaram a essas exigências legais?

3) O curso de formação de professores da Level atende às expectativas da sociedade no sentido de formar professores que, no exercício profissional, tornem os estudantes leitores e produtores de textos competentes?

4) A formação de professores de Língua Portuguesa na perspectiva da EL, pressupõe formar políglotas na própria língua. Os egressos do curso de licenciatura em língua materna da Level estão preparados para atuar em função dessa proposta?

A finalidade desta pesquisa é apresentar elementos fundamentais, do ponto de vista teórico sobre a EL em relação à Formação de Professores de Língua Portuguesa. Portanto, à luz do que foi exposto, o trabalho tem por objetivos:

1) Analisar como a Level, após a aprovação da LDB e a da Legislação decorrente dela forma os professores em seu Curso de Letras.

2) Conhecer a estrutura pedagógica e curricular do curso de Letras da Level e verificar a sua adequação ao discurso da legislação vigente para a formação de professores de Língua Portuguesa.

3) Investigar de que forma os conteúdos das disciplinas Língua Portuguesa e Lingüística ministrados na Level auxiliam efetivamente o trabalho do professor graduado na instituição na sua atuação na Educação Básica, em sala de aula.

4) Analisar a atuação dos professores graduados pela Faculdade Level em face da proposta da EL.



Considerando-se o tema da dissertação, as perguntas de pesquisa a serem respondidas e os objetivos pretendidos, o trabalho terá a seguinte estrutura:

O Capítulo I apresenta o conceito de Educação Lingüística, formas de desenvolvê-la, além de sua relação com as concepções de linguagem e língua, com a variação lingüística, com as concepções de gramática, com os aspectos relativos ao discurso. Busca mostrar as perspectivas da formação do professor de Língua Portuguesa sob o foco dessa proposta.

O capítulo II traz conceitos sobre a formação dos professores de Língua Portuguesa apontando aspectos para uma formação reflexiva, desde o percurso histórico da formação desse profissional até os dias atuais.

O Capítulo III descreve a caracterização da metodologia utilizada nesta pesquisa, o estudo de caso. Aborda o contexto da pesquisa e dos participantes, os instrumentos para a coleta de dados e os procedimentos utilizados para a análise.

O capítulo IV apresenta a análise dos dados obtidos em duas etapas. Na primeira, discute-se o discurso oficial para os cursos de Letras nas instituições de ensino superior e a formação de professores por meio da leitura e dos documentos do Ministério da Educação. Na segunda, analisam-se os documentos institucionais da Faculdade Level e os dados coletados por meio de questionários respondidos pelos professores.

No capítulo V, fazemos uma proposta para a formação de professores de Língua Portuguesa de acordo a fundamentação teórica desta pesquisa.

Por fim, apresentamos as considerações finais, as quais trazem as respostas às questões da pesquisa, as referências bibliográficas, e os anexos, respectivamente, o questionário para os Professores Formadores (anexo 1), questionários para os Professores Atuantes (anexo 2), com a respectiva carta de

apresentação (anexo 3), a análise documental: Projeto Pedagógico (anexo 4) e conteúdos Programáticos de Língua Portuguesa (anexo 5) e Lingüística (anexo 6) da faculdade, caso estudado em nossa investigação.

A diversidade lingüístico-cultural brasileira e os modos como essa diversidade emerge em diferentes contextos sociais exigem que se proponha uma ação pedagógica que atenda à realidade da educação no Brasil. Essa ação precisa estar vinculada às especificidades do conhecimento de Língua, fundamentada em uma concepção específica de linguagem e baseada em uma compreensão mais clara dos valores educacionais.

Mediante isso, é necessária uma proposta que se ocupe das manifestações lingüísticas produzidas pelos falantes em determinadas situações de interação sociocomunicativa, com o objetivo de estabelecer efeitos de sentidos específicos. Assim, somente o nível frasal não é suficiente para atender a essas necessidades comunicativas, sendo preciso combinar frases, seqüências textuais ou textos inteiros para atingir esse objetivo. É então que se criam condições propícias para o surgimento da EL.

Nesse sentido, objetiva-se instituir o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa que valorizem a capacidade do indivíduo de interagir socialmente por meio da língua, das mais diversas formas e com as mais variadas proposições possíveis, não se limitando às normas gramaticais e sim atuando com liberdade e consciência em relação às inúmeras possibilidades lingüísticas de seu idioma. É dessa temática que trata o capítulo seguinte.

# CAPÍTULO I

## A EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA

### Considerações iniciais

Este capítulo trata da EL como tema geral, englobando os saberes pedagógicos e os saberes lingüísticos envolvidos nesse processo educativo, focalizando a diferença entre o saber científico, o saber a ensinar e o saber ensinado.

Assim, a EL, como proposta neste trabalho, articula aspectos pedagógicos e aspectos lingüísticos. Quanto aos aspectos pedagógicos, apresentamos temas e conceitos desenvolvidos pela Educação Matemática<sup>1</sup>, pois os enfoques dados por essa área de conhecimento contribuem para a divulgação de idéias e particularidades sobre o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que estruturaram um sólido referencial teórico para as pesquisas em Educação Lingüística.

São apresentados temas e conceitos tais como transposição didática, contrato didático, noção de obstáculos epistemológicos, noção de situação didática, de registros e representação, a teoria dos campos conceituais e de engenharia didática. Além disso, focalizamos particularidades sobre a EL amparadas em autores como Bechara (2003), Travaglia (2004), Geraldi (2005), Passarelli (2002), entre outros de igual relevo. Esses autores pautam-se em idéias que têm sido cada vez mais utilizadas em pesquisas que dizem respeito à aquisição e à organização em situações de aprendizagem de língua materna.

---

<sup>1</sup> Educação Matemática termo utilizado na obra Educação Matemática: uma introdução, de Sílvia Dias Alcântara Machado et ali.

## 1.1 O conceito de EL

Segundo Luiz Carlos Travaglia (2004), a EL deve ser entendida como o conjunto de atividades de ensino-aprendizagem formais ou informais que subsidiem ao falante o conhecimento de um maior número de recursos da sua própria língua, para que ele se torne capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir efeitos e sentidos pretendidos.

Assim, a EL tem o objetivo de desenvolver a competência comunicativa do indivíduo, pois ele poderá ser considerado como um bom usuário do seu idioma se fizer uso da adequação lingüística, desenvolvendo enunciados que serão usados em situações específicas de interação comunicativa a fim de produzir efeitos de sentido entre os interlocutores. Nesse ponto, pode-se afirmar, então, que a EL ensina ao falante como utilizar satisfatoriamente os recursos disponíveis na Língua Materna, bem como o instrui a selecionar tais recursos para usos e necessidades específicas no jogo interativo.

Além disso, a EL pode aprimorar as escolhas lexicais, gramaticais e de estilos do falante, apurando a capacidade de distinguir suas construções e usos, no que diz respeito ao estético e ao belo na língua, pois essas escolhas estão intrinsecamente ligadas à adequação que o usuário do idioma faz.

Sabe-se, ainda, que a EL tem início nos primeiros anos de vida do indivíduo, pois ao interagir com a família e com aqueles de sua convivência diária, adquire sua Língua Materna e, ao longo de sua vida aprende normas de comportamento lingüístico que dirigem a sua inserção social no grupo com o qual ele melhor se identifica. Para que as pessoas vivam e convivam bem em sociedade, é necessário que a comunicação entre elas seja eficiente. Portanto, como a comunicação é primordial para a vida em sociedade, é fundamental uma EL.

Como proposta escolar, diferentemente desse conhecimento lingüístico já dominado por cada falante, a EL à qual nos referimos se define como sistemática e formalizada em práticas pedagógicas bem definidas, ancorada em metodologias e teorias muito bem estruturadas, e visa ao aprimoramento

de competências e habilidades para a leitura e para escrita, incluindo também a oralidade.

Além de ser uma concepção sobre o ensino e a aprendizagem da língua materna, a EL caracteriza-se, também, como uma área de pesquisa em desenvolvimento. Sua fundamentação teórica constitui-se sob dois aspectos: o saber pedagógico e o saber lingüístico.

Do ponto de vista pedagógico, focaliza conjuntamente conceitos como transposição didática, contrato didático, situações didáticas, a noção de obstáculo epistemológico, registros de representação, a teoria dos campos conceituais e a engenharia didática. Esses são os pilares pedagógicos da EL. O saber lingüístico é fundamentado em teorias da Ciência Lingüística Cognitivo-Funcional, na Lingüística Textual e em trabalhos que privilegiam o discurso e a linguagem como ação. Tais teorias focalizam os recursos necessários para o desenvolvimento da competência comunicativa com toda a complexidade que ela envolve (Palma *et. al*, 2007).

Há que se considerar, para o desenvolvimento da EL, mudanças quanto à concepção de ensino e aprendizagem e quanto ao papel social do professor e do aluno. O aprender, visto como simples transmissão de conhecimento, os quais eram registrados na memória, passa a ser entendido como um processo de construção para a produção de conhecimentos. Assim, o papel do professor é convertido no de orientador do processo de produção de conhecimentos do aluno. Esse, por sua vez, de mero receptor passa também a ser responsável pelos próprios saberes por meio de tais processos de produção, os quais fundamentam a sua formação em toda a sua vida escolar.

É um processo de reinterpretação dos papéis dos envolvidos no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: o aluno toma a posição de “aprendente”, passando a ser aquele que (re) ativa seus conhecimentos prévios tendo o professor como orientador de novas informações que integrarão saberes já armazenados em sua rede de conhecimentos.

Assim, nesse processo de reinterpretação de atitudes do professor e do aluno, também o objetivo do ensino e da aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa deixa de ser focalizado em uma concepção de gramática com ênfase na palavra isolada ou somente no nível frasal, passando a ser centrado

no texto. O ensino de Língua visa à comunicação, portanto, a EL deve ser feita numa perspectiva textual, uma vez que nos comunicamos por textos.

Para que o indivíduo possa usar a língua sem sofrer problemas desnecessários, como por exemplo, o preconceito lingüístico, é preciso que a EL alerte para a existência das variações lingüísticas no que se refere a suas características e ao seu uso adequado. Ela deve mostrar, respaldada em disciplinas especializadas, como as já mencionadas, que toda língua possui seus dialetos e registros e que, para efeito de comunicação entre os falantes dessa língua, essas variedades são igualmente válidas. Todavia, a sociedade estabelece uma espécie de “etiqueta social” para o uso da língua e certas formas lingüísticas são mais ou menos valorizadas na sociedade (Travaglia, 2004). Por essa razão, é necessário que o usuário da língua amolde-se à situação lingüística na qual está inserido no momento de interação.

Além disso, a EL deve ser responsável pela aquisição da variedade escrita da língua, a qual se diferencia da variedade falada. Desse modo, é preciso mostrar as características que distinguem essas duas modalidades com o intuito de que o usuário adquira o estilo escrito, sem simplesmente, fazer uma transposição do oral para o escrito. Sendo a escrita uma convenção, é necessário que o falante tenha consciência de seu uso, quanto à adequação lingüística, pois, em determinada situação, a língua escrita pode ser mais bem empregada em diferentes gêneros textual presentes em nossa sociedade do que a língua falada.

Finalmente, é importante mostrar que, em uma dada variedade da língua, ela, quase sempre, possibilita a escolha entre recursos alternativos, e é preciso estar consciente quanto às instruções de sentido que cada alternativa é capaz de veicular para fazer a escolha que permita constituir o texto mais adequado para a o objetivo em situação de interação comunicativa.

Nesse sentido, a EL tem como objetivo incorporar as variedades lingüísticas no processo de ensino-aprendizagem da língua, para que se usem de modo adequado, os recursos (lexicais, gramaticais, estilísticos, etc.) fornecidos pela língua na construção de textos apropriados para um fim comunicativo em uma situação específica de interação comunicativa.

Caracterizamos, a princípio, a EL no que diz respeito aos aspectos pedagógicos nela envolvidos, e, em seqüência, apresentamos os seus aspectos lingüísticos.

## **1.2 Aspectos Pedagógicos**

A EL evidencia uma área de pesquisa em ascensão. Justificam-se as discussões acerca da EL por buscar responder aos desafios sobre o ensino da Língua Portuguesa, em face de um descontentamento com essa disciplina nas escolas de Educação Básica. A incerteza do seu significado real e da sua função no currículo escolar levam a questionamentos e pesquisas mais conscientes e contextualizados.

Constata-se, assim, a existência de um considerável movimento educacional, em plena evolução, a fim de estruturar um saber pedagógico voltado para o ensino de língua materna. A sua fundamentação teórica, do ponto de vista pedagógico, apresenta conceitos, como já mencionamos, propostos por especialistas da Educação Matemática e que agora são transpostos para a discussão sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Dentre os conceitos de base pedagógica para o desenvolvimento da EL, destacam-se a transposição didática, o contrato didático, a noção de obstáculos epistemológicos, a noção de situação didática, registros de representação, teoria de campos conceituais e de engenharia didática. O estudo pormenorizado desses conceitos visa a apresentar perspectivas específicas para a divulgação de idéias e particularidades no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa sob o foco da EL.

### **1.2.1 A Transposição Didática.**

O conhecimento científico, à medida que é elaborado, passa por processos de codificação, e, em se tratando de divulgação e de ensino, deve-

se considerar que a simples adaptação desse conhecimento não compreende a produção de novos saberes. Além disso, os processos didáticos precisam considerar os códigos científicos e, observar que tais códigos passam por uma transformação para serem assimilados pelos aprendentes. Com base nesse pressuposto, o trabalho que aqui se apresenta pretende caracterizar como ocorre o processo de transposição didática.

O desenvolvimento de toda prática educativa deve estabelecer prioridades quanto à condução dos procedimentos pedagógicos. Dentre essas prioridades, está a seleção a ser feita dos conteúdos que constituem os currículos escolares, em particular, os de Língua Portuguesa. Esses conteúdos, que também podem ser chamados de 'saber escolar', originam-se dos saberes científicos caracterizados como aqueles que são transmitidos nas universidades e nos centros de pesquisa e divulgados em meios específicos. Entretanto, ocorrem mudanças no saber escolar que determinam características bem particulares a esse saber escolar devido aos efeitos de um processo evolutivo, ou seja, por meio dos efeitos de um processo evolutivo (Pais, 2002:16). Assim, a noção de transposição didática objetiva estudar esse processo seletivo que ocorre por meio de uma longa rede de influências, as quais envolvem diversos segmentos do sistema educacional.

A primeira definição de transposição didática, já aparece em Chevallard (1991:39 apud Pais, 2002):

Um conteúdo do conhecimento, tendo sido designado como saber a ensinar, sofre então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a tomar lugar entre os "objetos de ensino". O "trabalho", que de um objeto de saber a ensinar faz um objeto de ensino, é chamado de transposição didática.

Para que se estabeleça a transmissão ou a comunicação de novos saberes, é preciso que o conhecimento seja transformado. Esse processo de transformação do conhecimento implica um conjunto de problemas, dentre eles, a diferença existente entre os componentes do conhecimento produzido e os do conhecimento a ser apreendido, estabelecendo uma cisão entre o conhecimento trabalhado na escola e entre aquele realizado originalmente, os saberes científicos.



Um dos desafios do professor é a transformação de seu conhecimento científico em conteúdo didático. As teorias específicas são complexas e devem, sem excluir suas propriedades e características, ser transformadas para ser objeto de ensino. Dessa forma, a transposição didática pode ser concebida como um conjunto de ações que transformam o saber do professor que é um saber científico e acadêmico em um saber ensinável. Nesse sentido, Pinho Alves (2000:179) assim se manifesta:

Um processo transformador exige a determinação ou adoção de um ponto de partida ou ponto de referência. O ponto de referência ou o 'saber de referência' adotado é o saber produzido pelos cientistas, de acordo com as regras do estatuto da comunidade à qual pertencem.

Os conteúdos de Língua Portuguesa, aprendidos na Educação Básica, para serem transformados em conteúdos curriculares, devem incluir outros conhecimentos, como as formas de aprender, de ensinar e de avaliar o aprendizado. Para fazer a transposição didática, é preciso considerar os objetivos específicos da escola, ou seja, deve-se contextualizar a transposição: verificar a idade de aprendizagem; observar a situação sócio-cultural dos aprendentes; verificar se há recursos disponíveis para a efetivação do ensino e da avaliação dessa aprendizagem; conhecer as expectativas da comunidade na qual a escola está inserida; analisar a possibilidade de proximidade com a família ou com os responsáveis pelo aprendente; considerar o universo cognitivo e afetivo e os desafios que esses aprendentes enfrentam para que isso se desenvolva. O aprendente é o alvo dos objetos de conhecimento oferecidos para que se produzam efetivas aprendizagens.

A transposição didática pode ser analisada a partir de três tipos de saberes: 1) o saber científico, 2) o saber a ensinar e o 3) saber ensinado. A colocação desses três tipos ou níveis sugere que há diferentes grupos sociais que respondem pela existência de cada um deles.

Esses grupos diferentes, mas com similaridades ligadas ao saber, se interligam, coexistem e se influenciam. Essa inter-relação foi denominada por Chevallard (apud Pais, 2002:17) de noosfera. Fazem parte da noosfera

cientistas, professores, especialistas, políticos, autores de livros e outros agentes da educação.

O saber científico é entendido como o produto do processo de construção do homem sobre os fatos da natureza. Está caracterizado como um conhecimento desenvolvido nas universidades e centros de pesquisas, mas que não está diretamente vinculado ao ensino de conteúdos da Educação Básica. Traduz-se como o trabalho do cientista ou intelectual a respeito de uma forma de entendimento sobre a realidade. Esse saber enquanto processo é propriedade única do intelectual, pois é consigo mesmo que ele dialoga em busca das respostas investigadas, utilizando os meios que estão ao seu alcance. No momento em que se torna produto, quando é publicado o resultado das investigações, são utilizadas uma linguagem e uma formatação muito próprias da comunidade na qual o cientista está inserido. O produto não reflete o processo, pois omite todo o contexto no qual o cientista esteve imerso, assim como não explicita a linha de seus pensamentos durante o processo investigatório. O produto - o saber científico - mostra-se puro por meio de uma linguagem impessoal, não retratando detalhes de sua construção. Essa diferença entre processo e produto assinala a descontextualização, a despersonalização e a reformulação que ocorre com o saber científico.

No saber a ensinar, há também uma diversidade de aspectos em que a análise é essencial para a questão educacional. A análise serve para apresentar o saber ao aprendente. Após isso, ocorre uma mudança perceptível não só no conteúdo em si, como também nos objetivos traçados para sua utilização. Na transformação do saber científico para o saber ensinado ocorre a criação de um modelo verdadeiramente teórico-didático. É a partir dessa teoria que surgem os materiais de apoio pedagógico que subsidiam os objetivos do ensino.

Enquanto o saber científico apresenta-se ao público por meio das publicações científicas (dissertações, teses, artigos, ensaios, etc.), o saber a ensinar faz-se por meio dos manuais de ensino e materiais de apoio, como o livro didático. Esses materiais exibem o saber a ensinar, como conteúdo, em uma formatação organizada, dogmatizada e estática. Esses aspectos configuram-se em conteúdos fechados e ordenados, de aspecto cumulativo e

linearizado, resultando em uma lógica seqüencial que se reconstitui em um novo quadro epistemológico, totalmente diferente daquele que gera o saber científico.

No ambiente escolar, o saber a ensinar torna-se objeto de trabalho do professor quando ele, tomando como base o livro didático, prepara e organiza sua aula. O saber ensinado é muito instável, pois a comunidade escolar - com os alunos e seus pais, coordenadores, diretores ou responsáveis pelas instituições de ensino e o meio social em que a instituição está inserida - exerce fortes pressões sobre o professor, e acaba interferindo em suas ações desde o momento em que ele preparara sua aula até o momento em que a ministra de fato.

A transposição didática é um conceito recente e constitui-se um importante instrumento para a leitura e análise do processo transformador do saber científico. A abrangência dessa transformação permite justificar tanto os processos envolvidos na construção do saber e na sua divulgação como a estruturação desse saber quando ele é apresentado nos materiais usados para ensino de Língua Portuguesa nas escolas de Educação Básica, como o livro didático, as postilas ou outros materiais didáticos. Permite compreender as modificações pelas quais o conhecimento passa até ser ensinado aos aprendentes em sala de aula.

O processo de transformação do saber científico em saber a ensinar não se realizou aleatoriamente ou ditado por circunstâncias. Chevallard e Johsua (1982), citado por Pinho Alves (2000:182) estabelecem algumas diretrizes que nortearam estas transformações. Essas diretrizes foram concebidas com o intuito de facilitar a análise dos diferentes saberes e se enunciam na forma de regras as quais transcrevemos a seguir:

Regra 1 - Modernizar o saber escolar:

A modernização faz-se necessária, pois o desenvolvimento e o crescimento da produção científica são intensos. Novas teorias, modelos e interpretações científicas e tecnológicas forçam a inclusão desses novos conhecimentos nos programas de formação (graduação) de futuros profissionais.

Regra 2 - Atualizar o saber a ensinar:

Saberes ou conhecimentos específicos, que de certa forma já se vulgarizaram ou banalizaram, podem ser descartados, abrindo espaço para a introdução do novo, justificando a modernização dos currículos.

Regra 3 - Articular saber velho com saber novo:

A introdução de objetos de saber novos ocorre melhor se articulados com os antigos. O novo se apresenta como elemento que esclarece melhor o conteúdo antigo, e o antigo o que hipoteca a validade ao novo.

Regra 4 - Transformar um saber em exercícios e problemas:

O saber científico, cuja formatação permite uma gama maior de exercícios, é aquele que, certamente, terá preferência frente a conteúdos menos operacionalizáveis. Essa talvez seja a regra mais importante, pois está diretamente relacionada com o processo de avaliação e o controle da aprendizagem.

Regra 5 - Tornar um conceito mais compreensível:

Conceitos e definições construídos no processo de produção de novos saberes elaborados, muitas vezes, com grau de complexidade significativo, necessitam sofrer uma transformação para que seu aprendizado seja facilitado no contexto escolar.

Portanto, é necessário que se estabeleçam procedimentos a fim de se escolherem os conteúdos para o ensino de Língua Portuguesa. Com base nessa necessidade, é que surge a EL como um caminho para se chegar a uma nova concepção para o ensino e a aprendizagem de língua. Esse é o objetivo maior da EL: despertar o hábito permanente de fazer uso da língua de forma específica e eficiente em diversas situações comunicativas, além de manter vivo o gosto pela aprendizagem de Língua Portuguesa.

Faz-se necessário, enfim, buscar situações que valorizem a criatividade, identificando as dificuldades de aprendizagens, formulando hipóteses a

respeito das deficiências sobre o ensino de língua materna, explorar, testar e retestar essas hipóteses para, finalmente, comunicarem-se os resultados obtidos.

A essas situações que surgem a partir de um conjunto de acordos ou cláusulas que estabelecem as bases das relações que os professores e os seus aprendentes mantêm com o saber dá-se o nome de Contrato Didático.

### **1.2.2 Contrato Didático.**

A noção de Contrato Didático baseia-se na definição de Brousseau, citado por Silva (2002:43). Ele parte da idéia, inicialmente utilizada em estudos acerca da Didática da Matemática de que há um conhecimento de referência que, ao ser socializado, configura uma relação didática, e que se coloca principalmente a serviço do aprendente. O gerenciamento dessa relação envolve o professor, o aluno e o saber, e é feito por meio de um conjunto de regras estabelecidas a fim de normatizar as obrigações que cada um dos participantes deve desempenhar numa situação de ensino.

Brousseau menciona, também, o paradoxo envolvido no Contrato Didático em função dos papéis atribuídos ao professor e ao aprendente no processo de apropriação do conhecimento. Atribui-se que o professor tem responsabilidades distintas, ele é o responsável pela administração do contrato no sistema didático. Cabe ao professor, proceder de modo a respeitar as funções do aluno no processo de ensino e aprendizagem, buscando compatibilidade com o seu desenvolvimento cognitivo.

Assim, a explicação do paradoxo envolvido no contrato didático reside no fato de que tudo o que é instruído ou explicitado pelo professor ao aprendente pode tirar do estudante a oportunidade de aprender. Ao mesmo tempo em que a mediação do professor na relação didática é necessária, ela não pode tirar do aluno as condições para o processo de apropriação do conhecimento. Daí o paradoxo.

Para melhor compreensão do paradoxo do contrato didático, apresentamos a seguinte situação: o professor solicita aos aprendentes que

leiam um determinado texto e respondam questões sobre o que leram. Ao término da leitura, o professor faz uma mediação com questões que os ajudem na compreensão do texto. Ao agir “auxiliando” na compreensão da leitura, o professor, de certa forma, solapa a ativação ou a construção de conhecimentos e de processos de inferenciação que poderiam ser feitos pelos aprendentes, sem o auxílio do professor. Agindo assim, o estudante não “estaria construindo” conhecimentos, e o professor estaria “fornecendo” esse saber, já pronto. Com essa atitude, o docente não “teria deixado” (ou não teria dado oportunidades) que os aprendentes construíssem, sozinhos, relações de sentido com a leitura.

O aluno, por sua vez, também se insere em uma situação paradoxal ao aceitar que o professor exceda sua responsabilidade perante o Contrato Didático e permita situações “facilitadoras” que contribuam para os resultados desejados. Quando aceita esse tipo de conduta, o estudante perde o espaço de participação no sistema didático e, não se apropria do conhecimento. Contrariamente, quando ele rejeita a mediação do professor, essa relação didática dita “facilitadora” fica descaracterizada e o aprendizado praticamente inviável frente às dificuldades inerentes ao próprio saber. Dessa forma, o ideal é o professor fornecer o conceito do conteúdo em estudo e possibilitar que o aluno faça as reflexões utilizando o recurso do conceito mediado pelo professor, sem que esse interfira nesse processo de construção de conhecimento do aprendente.

As características de um Contrato Didático não são definidas apenas a partir da natureza da área ou especificamente do tema, objeto de estudo, mas também, em função da concepção de mundo. Tais concepções se materializam no contexto da sala de aula, influenciando os objetivos almejados e as decisões didáticas tomadas pelo professor. Nas situações em que o ensino é concebido como mera transmissão-recepção de conhecimentos, a prática pedagógica, comumente adotada, é a da aula expositiva proferida pelo professor na qual predominam definições, classificações, conceituações e formas cristalizadas totalmente desconexas.

O Contrato Didático, estabelecido com base nessa visão de ensino, é tributário de uma concepção de conhecimento fundamentado no ensino tradicional, que se legitima em práticas didáticas autoritárias e fortalecedoras

de relações de submissão e de fracasso da aprendizagem. Ressalte-se que essas práticas não são condizentes com a proposta de ensino de Língua Portuguesa alicerçada na EL.

Essa prática tradicional difere das situações em que o ensino é concebido como mediação. Os alunos trabalham ativamente e são movidos por situações-problema desafiadoras e interessantes. Desse modo, a criatividade, a tomada de decisão e o exercício da autonomia têm lugar garantido e se desenvolvem no decorrer do processo de aprendizagem, tal qual como propõe a EL. Essa perspectiva epistemológica e pedagógica pauta o Contrato Didático na interação professor-aluno-saber, estabelecendo correlação de seus papéis. Assim, o aprendente é posto permanentemente frente a situações novas que o levam a propor hipóteses, discutir idéias, refletir criticamente, ou seja, estimula-se o aluno à ação, levando-o à auto-reflexão.

A atividade do Contrato Didático é dinâmica e realiza-se por meio de fatores externos e internos e da relação didática, além das ações pedagógicas do professor, das estratégias adotadas e das exigências da instituição escolar. A relação saber-aluno é dinâmica diante da distinção entre o senso comum e o conhecimento científico e deve permitir um ajustamento das relações estabelecidas do contrato caso novos objetos do saber exijam outras competências cognitivas, com um grau de conhecimentos mais elevado que as anteriores. Esse dinamismo do contrato não pode ser concebido como uma “quebra de contrato” ou ruptura das regras estabelecidas, uma vez que ainda permanecem definidos os papéis do professor e do aprendente no processo, e também a confiança mútua entre professor e aprendente não foi abalada.

Na relação didática, tende-se a manter a estabilidade do Contrato Didático, ou seja, cada um dos envolvidos se mantém alinhado quanto ao papel que deve desempenhar, pois há uma expectativa de reciprocidade entre professor e aprendente. Porém, poderão ocorrer situações em que as regras estabelecidas podem ser transgredidas por qualquer uma das partes, o que caracteriza uma ruptura do Contrato Didático. A ruptura fica evidente a partir do momento em que as obrigações recíprocas são desrespeitadas e a confiança do sistema didático fica desestabilizada.

Como consequência, a ruptura traz consigo a extrapolação dos limites do grau de estabilidade e incerteza que comportam cada um dos envolvidos no processo ao desempenharem seus papéis frente ao saber. Isso ressalta que os resultados de uma ruptura do Contrato Didático estariam à mercê das concepções de ensino do professor, pois ele é um dos executores da Transposição Didática e isto faz com que o aluno tenha confiança nas escolhas didáticas e de conteúdo feitas por ele, enquanto mediador do processo de aprendizagem.

### **1.2.3 Noção de Obstáculos Epistemológicos.**

A Epistemologia é o ramo do saber que se interessa por questões relacionadas ao conceito de conhecimento e à forma como se processa esse conhecimento. Levando-se em consideração esse aspecto, a Epistemologia apresenta muitas facetas. Pode ser histórica, filosófica, social ou psicológica.

Quem primeiro tratou dessa questão foi Brousseau, citado por Iglioni (2002:19). Inspirado pelas idéias de Bachelard, Brousseau, em 1976, apresentou pela primeira vez, uma conferência sobre “*Os obstáculos epistemológicos e os problemas em Matemática*”, inserindo essa noção no contexto didático. Os trabalhos de Brousseau (1976, 1983) impulsionaram várias pesquisas em Educação Matemática. Além dele, surgiram vários autores que trataram do conceito de obstáculo epistemológico na Educação, como Duroux (1983), Glaeser (1981), Sierpinska (1985), entre outros.

A noção de obstáculo epistemológico na Educação passa a ter uma importância fundamental, pois possibilita perceber a interdependência existente entre a Epistemologia e a Didática da Matemática (Iglioni, 2002). Esse conceito possibilitou mudar o foco do processo de ensino e de aprendizagem, em que os erros e os obstáculos eram atribuídos sempre à subjetividade dos aprendentes. Segundo Brousseau, a noção de obstáculo epistemológico, aparece como um conhecimento, e não como uma dificuldade ou falta de conhecimento, produzindo respostas adaptadas em um determinado contexto, mas, quando utilizado fora dele, revela-se ineficaz e gera respostas incorretas.



O aprendente resiste às contradições que o obstáculo lhe produz e a sua modificação por um novo conhecimento, o que torna todo conhecimento possível de ser um obstáculo à aquisição de novos conhecimentos.

Para Duroux, citado por Iglioni (2002:101), um conhecimento somente poderá ser declarado como um obstáculo quando ele for diferenciado do conceito de dificuldade. Ele produz respostas adaptadas num certo contexto freqüentemente reencontrado, mas ele formula respostas falsas fora desse contexto. Para exemplificação desse conceito, basta nos reportarmos como alguns professores de Língua Portuguesa ensinam predicação verbal:

Tais docente, ao ensinarem a noção de complemento dos verbos de ação, dizem que se deve perguntar “o quê” ou “quem” ao verbo para se identificar se o complemento é objeto direto ou indireto, em lugar de focalizarem o sentido completo ou incompleto desses verbos. Esse “macete” demonstra um automatismo no ensino e aprendizagem da língua, que não é o propósito da EL. Essa questão das perguntas decorre das gramáticas pedagógicas, acreditando na crença da ‘facilitação’ da aprendizagem. Ela é uma tentativa de criar atalhos ou macetes que, no lugar de auxiliar a aprendizagem, criam equívocos que permanecem na estrutura cognitiva dos aprendentes.

Apoiada em Sierpinska, Iglioni (2002:110), numa releitura de Bachelard (1938), identifica, para a análise dos obstáculos, pontos que para ela parecem transferíveis ao conhecimento matemático:

- Um conhecimento funciona como obstáculo se assim se começa a crer, se ele se torna um preconceito, se ele não é mais questionado, se ele não exige mais ser validado;
- A opinião é um obstáculo ao conhecimento científico;
- As concepções que ocasionam obstáculos no ensino são raramente espontâneas, mas advindas do ensino e das aprendizagens anteriores;

- Os mecanismos produtores de obstáculo são também produtores de conhecimentos novos e fatores de progresso;
- O obstáculo está relacionado a uma resistência dos aprendentes ao ensino recebido, pois o obstáculo epistemológico se desmembra freqüentemente em obstáculos de outras origens, notadamente o didático.

Em suma, os obstáculos são criações inventadas para facilitar a aprendizagem, como também o são as “estratégias” indicadas para a memorização de determinados conteúdos, como em sintaxe, por exemplo. A EL propõe a adoção de princípios que visam ao desenvolvimento do raciocínio e não da memória. Abandonar os passos mecânicos de métodos é o início de uma reflexão em direção à aplicação de situações didáticas de ensino e de aprendizagem da Língua que sejam significativas para o aprendente do ponto de vista cognitivo, social e lingüístico.

#### **1.2.4 Noção de Situação Didática.**

Na teoria de Brousseau, citado por Freitas (2002:67), uma situação didática é um conjunto de relações estabelecidas explícita ou implicitamente entre um aprendente ou um grupo de aprendentes num certo meio e um sistema educativo (o professor) com a finalidade de possibilitar a esses aprendentes um saber constituído ou em vias de constituição. Assim, uma situação didática é formada pelas múltiplas relações pedagógicas estabelecidas entre professor, aprendentes e o saber, com a finalidade de desenvolver atividades voltadas para o ensino e para a aprendizagem de um conteúdo específico.

Na verdade, na estrutura teórica dessas situações didáticas, é possível relacionar uma diversidade de noções entre as quais podemos destacar contrato didático, obstáculos epistemológicos e transposição didática. Em toda

situação didática, haverá o respaldo do contrato didático, ou seja, um conjunto de obrigações implícitas e explícitas relativas a um saber entreposto entre professor e aprendentes. Por meio da análise de situações didáticas, é possível investigar toda a problemática da aprendizagem da Língua Portuguesa e descobrir a elaboração de conceitos pelos alunos e os aspectos que ocorrem durante a resolução de exercícios quando apresentam dúvidas sobre construção ou elaboração desses exercícios.

A didática tem como um dos princípios a promoção existencial do aluno. Objetiva fazer com que ele “cresça”, sinta-se mais a par do mundo a sua volta, reflita e absorva os conteúdos ensinados não de forma automática, mas com uma interação necessária que lhe permita o envolvimento com o que está aprendendo. Para isso, deve-se refletir sobre a criação e as formas de apresentação do conteúdo, para que esse fim seja alcançado.

Dessa forma, o significado do saber lingüístico para o aprendente dependerá da estruturação de diferentes atividades de aprendizagem por meio de situações didáticas adequadas. Ainda que o professor não explicita a intenção pedagógica ao aprendente, ela estará presente ao longo de todo o processo de aprendizagem lingüística. Portanto, o professor deve possibilitar o máximo de independência ao estudante, para que ele possa desenvolver autenticamente seus próprios mecanismos de construção de enunciados, de relação de sentidos, de inferenciação, de subjetivação, de textos, etc.

É importante destacar-se, ainda, a noção de situação a-didática. Também introduzida por Brousseau (1986), citado por Silva (2002:69). É aquela situação em que o aprendiz se torna capaz de pôr em funcionamento e utilizar por si mesmo o saber que está construindo, em situação não prevista, em qualquer contexto de ensino e também na ausência de qualquer indicação intencional. Para uma efetiva aprendizagem por parte do aprendente, devem-se considerar as situações em que ele continua aprendendo, mesmo que o professor não esteja presente, pois as aulas em si representam apenas uma parcela dos possíveis momentos de aprendizagem, e não o todo.

Dessa forma, uma atividade em Língua Portuguesa seria tão melhor quanto mais favorecesse o aparecimento de situações a-didáticas. Por meio delas, o aprendente, ao tentar construir efeitos de sentidos em determinados

enunciados, tem diante de si um grande número de possibilidades e de decisões que certamente estão fora de um controle direto do professor. Essa possibilidade de autonomia de construção de conhecimento é apoiada pela EL.

### **1.2.5 Noção de Registros de Representação.**

A preocupação central dos pesquisadores em Educação Matemática é a aquisição do conhecimento. Há entre eles um grande interesse pela forma como se estabelecem os processos de aprendizagem. Essa meta direciona-se em termos dos registros de representação, os quais estão em paralelo com a organização de situações de aprendizagem.

De acordo com Damm (2002), toda comunicação se estabelece por meio de representações. Os objetos a serem estudados são conceitos, propriedades, estruturas e relações que podem expressar diferentes situações. Assim, para o ensino é preciso levar em consideração todas as diferentes formas de representação de um mesmo objeto. O primeiro passo a ser dado é a compreensão do que seriam essas representações essenciais ao funcionamento do conhecimento e ao desenvolvimento dos conhecimentos.

Para estudar como se dá a aquisição de conhecimentos, é preciso então recorrer à noção de representação. Segundo Duval (1993) citado por Damm (2002), há três aproximações da noção de representação:

- *As representações como representação subjetiva mental.* Trata-se de estudar as crenças, as explicações e as concepções das crianças referentes a fenômenos físicos e naturais. Essas representações têm a função de objetivação e o método para seu estudo é o da conversão, no qual aquilo que pode aparecer como um erro é considerado como um indício das coisas ou de outra lógica;
- *As representações computacionais* que são internas e não conscientes do sujeito. Elas traduzem informações externas a um

sistema, sob uma forma que seja possível recuperá-las e combiná-las no interior do sistema;

- *As representações semióticas* as quais são externas e conscientes do sujeito. São relativas aos signos, linguagem natural, língua formal, escrita algébrica, gráficos cartesianos e figuras de um objeto matemático.

Para efeito de exemplificação, podemos delinear o objeto precípua do ensino de Língua Portuguesa: a ampliação da competência comunicativa para falar, ouvir, ler e escrever textos com fluência, adequados e socialmente relevantes. Deve-se partir do princípio de que o aprendente já domina essencialmente esses aspectos relacionados a sua língua materna, mas que precisa de orientação para aplicar isso a novas situações de conhecimento.

Diante disso, deixa-se de privilegiar o estudo descontextualizado da Língua Portuguesa com frases soltas, no qual o aprendente somente reconhece as unidades gramaticais, suas nomenclaturas e classificações e passa-se a privilegiar a construção de sentido por meio de enunciados estruturados para a compreensão de textos, ou seja, não se aprende com exercícios, mas por práticas significativas. Nesse momento, o professor deve mostrar ao aprendente para que serve o estudo da língua e qual é a finalidade da aquisição de cada assunto tratado nas aulas de Português, tendo em vista que se ensina Língua Portuguesa a quem já se comunica por meio dela.

### **1.2.6 Teoria dos campos conceituais.**

Os campos conceituais são os fatores cognitivos ligados à aprendizagem. Essa teoria foi proposta por Vergnaud (1990), citado por Franchi (2002:157). A autora destaca que a teoria dos campos conceituais tem base cognitivista e tem como objetivo apresentar alguns princípios básicos para o estudo do desenvolvimento e da aprendizagem de competências complexas, sobretudo aquelas relacionadas às ciências e às técnicas.

Um dos seus pressupostos básicos é o fato de o conhecimento constituir-se e desenvolver-se em interação adaptativa do indivíduo com as situações que experiencia. Atribui ao conhecimento prévio e ao processamento de informações fundamental importância para o funcionamento cognitivo do indivíduo frente às informações novas desse saber, levando ao desenvolvimento de competências cada vez mais complexas. Dessa forma, funcionamento cognitivo e desenvolvimento cognitivo são aspectos a serem considerados concomitantemente.

Franchi (p.161) ainda afirma que a teoria dos campos conceituais é uma teoria pragmática com ênfase na noção de situação e nas ações dos envolvidos nessa situação, focalizando que os problemas são práticos e teóricos e não apenas empíricos, mesmo para as crianças.

Vergnaud (1994) amplia e redireciona, em sua teoria, o foco piagetiano das operações lógicas gerais, das estruturas gerais do pensamento, para o estudo do funcionamento cognitivo do "sujeito-em-situação". Além disso, diferentemente de Piaget, toma como referência o próprio conteúdo do conhecimento e a análise conceitual do domínio desse conhecimento. Para ele, Piaget não se deu conta de quanto o desenvolvimento cognitivo depende de situações e de conceitualizações específicas necessárias para lidar com elas. Segundo ele, Piaget também não percebeu o quanto é infrutífero tentar reduzir a complexidade conceitual dominada pelo aprendentes a algum tipo de complexidade lógica geral.

Assim, campo conceitual é, para Vergnaud, um conjunto de problemas, situações, conceitos, relações, estruturas, conteúdos e operações de pensamento, conectados uns aos outros e, provavelmente, entrelaçados durante o processo de aquisição. O domínio de um campo conceitual não ocorre em pouco tempo, ou seja, não são transcorridos meses ou alguns anos que ele se acentua.

Vergnaud (1998:181) reconhece igualmente que sua teoria dos campos conceituais foi desenvolvida também a partir do legado de Vygotsky. Percebe-se isso, por exemplo, na importância dada à interação social, à linguagem e à simbolização no progressivo domínio de um campo conceitual pelos aprendentes. Para o professor, a tarefa mais difícil é a de subsidiar

oportunidades para que os aprendentes desenvolvam seus esquemas<sup>2</sup> na zona de desenvolvimento proximal. Campo conceitual é também definido como um conjunto de problemas e situações que deve ser tratado com o uso de conceitos, procedimentos e representações de tipos diferentes, mas intimamente relacionados.

Se pensarmos, por exemplo, no gênero textual notícia, ele pode ser entendido como um campo conceitual. O autor da notícia, além de dominar os aspectos do gênero no qual escreve, deve saber utilizar as estruturas lingüísticas que darão os efeitos pretendidos com o conteúdo do texto, deve conhecer previamente, a segmentação de circulação de jornal, ou seja, qual o público alvo desse jornal deve conhecer a estrutura gramatical e lexical que usará etc. Vê-se, assim, que vários conceitos estão envolvidos na situação em se que constitui esse tipo de gênero textual, e todos eles são necessários para dominar esse campo específico.

Pelo que se pode depreender, a teoria dos campos conceituais é uma teoria que pretende oferecer um referencial ao estudo do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem de competências complexas. Embora seja uma teoria especialmente desenvolvida para os estudos da Matemática, a teoria dos campos conceituais não é específica desses campos e pode ser transferida para os estudos em língua materna, tal como proposto pela EL, por focalizar a construção do conhecimento.

### 1.2.7 Engenharia Didática.

A metodologia de pesquisa chamada “Engenharia Didática” faz uma analogia com o trabalho do engenheiro e diz respeito à concepção,

---

<sup>2</sup> Denominação tratada em Fávero (1998) sobre as estruturas cognitivas globais, como sendo os conhecimentos armazenados na memória semântica e na memória episódica, em unidades consistentes, porém não monolíticas ou estanques. **Os esquemas** são modelos cognitivos (conhecimentos armazenados na memória do falante) de eventos ou estados dispostos em seqüências ordenadas, ligadas por relações de proximidade temporal e de causalidade; são previsíveis, fixas, determinados e ordenados. O esquema é seletivo e permite grande economia, pois possibilita deixar implícito aquilo que é típico de uma situação.

planejamento e execução de um projeto. Para a realização de tal projeto é necessário um referencial teórico, a realização prática da pesquisa submetida a um controle sistemático para preservar as condições de confiabilidade da atividade científica, só possível por meio da aplicação de certo método. Portanto, Engenharia didática é uma forma de organizar os procedimentos metodológicos da pesquisa didática em Matemática. Uma das vantagens dessa metodologia é a possibilidade de interligar o plano teórico da racionalidade ao experimental da prática educativa.

Segundo Artigue, citado por Machado 2002:197, para se realizar um projeto é preciso apoiar em conhecimentos científicos que se domine, aceitar submeter-se a um controle de tipo científico, mas, ao mesmo tempo, ver-se obrigado a trabalhar com objetos bem mais complexos que os objetos depurados da ciência e, portanto, enfrentar praticamente, com todos os meios de que se dispõe, problemas que a ciência não quer ou não pode levar em conta.

Na realidade, pelo termo engenharia didática, entende-se tanto uma metodologia específica quanto o que Douady (apud Machado, 2002:198) explicitou como sendo:

(...) uma seqüência de aula(s) concebida(s), organizada(s) e articulada(s) no tempo, de forma coerente, por um professor-engenheiro para realizar um projeto de aprendizagem para uma certa população de alunos. No decurso das trocas entre professor e alunos, o projeto evolui sob as reações dos alunos e em função das escolhas e decisões do professor.

Franchi (2002:199) distingue dois níveis de engenharia didática: o da *microengenharia* e o da *macroengenharia*. As pesquisas de microengenharia são aquelas que têm por objeto o estudo de um determinado assunto; elas são localizadas e levam em conta principalmente a complexidade dos fenômenos de sala de aula. As pesquisas de macroengenharia, por sua vez, são aquelas que permitem compor a complexidade das pesquisas de microengenharia como fenômenos ligados à duração nas relações de ensino e de aprendizagem



A engenharia didática caracteriza-se pelo registro dos estudos feitos sobre o caso em questão e pela validação. Essa validação de pesquisa é feita, sobretudo internamente, pois ela se baseia na confrontação entre a análise *a priori*, que, por sua vez, apóia-se no quadro teórico, e a análise *a posteriori*. Na engenharia didática, a validação é interna, enquanto a que se baseia nos métodos estatísticos é externa, ou seja, utilizam-se métodos comparativos para validar seus resultados. Assim, torna-se importante ressaltar que a singularidade da engenharia didática não repousa sobre seus objetivos, mas sobre suas características de funcionamento metodológico.

Mediante o exposto, constata-se que tanto os aspectos pedagógicos operacionais quanto os aspectos cognitivos são sustentados pela engenharia didática. Ela permite a análise de situações didáticas, o desenvolvimento de pesquisas tanto no campo da ciência quanto no do ensino e a formação do professor pesquisador. Assim, ela torna-se um recurso fundamental para a construção de novas práticas de Língua Portuguesa em sala de aula.

Todos os conceitos expostos, fundamento pedagógico da EL, devem ser focalizados do ponto de vista do aprendente e do professor, ou seja, ao aprendente deve ser dada a oportunidade de ele mesmo criar as condições para o desenvolvimento global de sua personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal completa.

Além disso, os conceitos pedagógicos nos quais se apóia a EL devem proporcionar a aquisição e o domínio de saberes relacionados à capacidade de discernimento para que o aprendente possa ter atitudes e valores indispensáveis para escolhas em sua formação escolar e profissional. E, acima de tudo, eles devem desenvolver no estudante valores e atitudes que possibilitem o exercício de sua plena cidadania. Pressupõe-se, assim, um modelo de formação acadêmica em que a “produção do conhecimento esteja orientada por várias preocupações, entre as quais se situam aquelas que respondem pelo desenvolvimento de competências e habilidades referentes a atitudes intelectuais, capazes de facultar transferências para outros domínios ou campos do saber”, como afirmam Palma *et al* (2007).

Segundo esses pesquisadores, cabe aos cursos de licenciatura em Língua Portuguesa e aos programas de formação continuada de professores de Português gerar conhecimentos teóricos que aprofundem saberes que levem ao desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários da língua materna. A EL tem como proposta, além da ênfase na língua em uso, ensinar a adequação lingüística em função de situações de interação comunicativa e não em função de situações de erro ou da atribuição de juízos de valor sobre a língua. Essa perspectiva pressupõe o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa a partir do uso, o que se desenvolverá adiante.

Finalmente, a EL prioriza desenvolver a competência comunicativa do falante, torná-lo poliglota em sua própria língua (Bechara, 2003). Para tanto, não se deve conceber que aluno (aprendente) integre conhecimentos de forma passiva e cumulativa, mas sim que domine saberes a serem ensinados por meio da interação entre ele e seu professor em sala de aula, e também na interação com as especificidades dos conteúdos ensinados.

Dessa forma, constitui-se a inter-relação entre a área da Língua Portuguesa e da Pedagogia que se dá a partir de aplicações práticas que exigem estudo, pesquisa e reflexão dos professores. Essa inter-relação proporcionará uma prática pedagógica mais eficaz no estudo e no ensino de Língua Portuguesa, dando melhor compreensão da oralidade, da escrita, da leitura e da gramática na construção e na comunicação de textos, por exemplo.

### **1.3 Como desenvolver a EL**

No Brasil, é possível verificar em dados oficiais a persistência de altos índices de repetência, evasão e baixo rendimento escolar de um enorme contingente de alunos, apesar das inúmeras tentativas governamentais de sanar os problemas escolares. Como exemplos dessas iniciativas, temos o sistema de ciclos, as classes de aceleração, as classes de apoio, as classes de reforço, a correção de ciclo, o sistema de progressão continuada e um grande número de encaminhamentos de alunos para serviços de saúde – psicologia,

fonoaudiologia, neurologia, entre outros. Apesar das muitas tentativas governamentais, de forma geral, “os resultados do SAEB<sup>3</sup> mostram que a maioria dos alunos da escola pública não atinge padrões mínimos. Separados por série e matéria, entre 60% e 80% não os atingem” (OLIVEIRA, 2005:60).

Os dados oficiais da educação pública do Brasil, especialmente os do Estado de São Paulo, de acordo com Sawaya (2002), têm apontado para os altos índices de reprovação e evasão das crianças no período de escolarização.

A busca de explicações para o baixo desempenho escolar dos alunos tem encontrado aporte em diferentes áreas do conhecimento em suas contribuições à educação, como as Ciências Sociais e a Psicologia. Há versões sobre as causas do fracasso escolar a partir dos estudos sobre o desenvolvimento psicológico e os processos de aprendizagem no ser humano, centrados no problema do fracasso escolar como decorrente de distúrbios de desenvolvimento cognitivo e suas repercussões negativas sobre os processos de aprendizagem da criança. (SAWAYA, 2002).

Diante da constatação do baixo desempenho escolar demonstrado pelos alunos de todo o país, apontando para uma “crise do sistema educacional brasileiro”, é importante analisar a prática da EL nas escolas, começando pela sua implantação nas aulas de Língua Portuguesa, o que garantiria um desenvolvimento eficaz dessas aulas.

Ouvem-se muitas críticas a respeito do vocabulário dos jovens ao chegarem à universidade e, normalmente, afirma-se que é um vocabulário pobre. Sendo esse fato verdade, é preciso avaliar-se o que se tem feito a esse respeito, para que os estudantes tenham um vocabulário mais rico e sejam capazes de utilizá-lo para se expressarem com a adequação desejada, ou seja, que sejam capazes de adaptar-se às situações de interação comunicativa.

Para solucionar esse problema, o falante deve adquirir os conhecimentos lingüísticos necessários a um bom desempenho. Os recursos a serem adquiridos são constituídos de palavras, o que significa que o usuário da língua deva memorizá-las e ter consciência dos sentidos que cada uma delas é

---

<sup>3</sup> Sistema de Avaliação da Educação Básica.

capaz de veicular, semioticamente falando, e deve ter o discernimento das unidades culturais que cada palavra evoca quando usada em textos em situações comunicativas específicas.

Para isso, é preciso, pois, conforme Travaglia (2004), fazer exercícios de vocabulário que tratem de fatos como: a) diferentes sentidos de uma mesma palavra; b) sinônimos, discutindo o sentido da palavra, de expressões e a diferenças de sentido entre sinônimos; c) diferentes palavras com o mesmo sentido; d) homônimos; e) parônimos; f) processos de formação de palavras, estudando prefixos, sufixos, radicais e seus sentidos, incluindo, também, a questão dos cognatos. Esses exercícios, sendo bem explorados e cuidadosamente propostos em sala de aula, tomando como base o conhecimento sobre léxico e sua aquisição desenvolvidos pela Lingüística e pela Lingüística aplicada, evitariam a “tal” pobreza de vocabulário.

A EL, nesse aspecto, proporia que o aprendente refletisse sobre construções, nas quais o sentido de certas palavras não condiz com a informação dada. Travaglia (2004) traz os seguintes exemplos:

- Um repórter ao informar: (1) “Com este tempo seco as pessoas ficam mais **favoráveis** a ter doenças respiratórias”. Enquanto deveria informar: (2) “Com esse tempo a pessoas ficam mais **sujeitas** a ter doenças respiratórias”. O repórter acabou passando a idéia de que as pessoas estavam “a favor” de ter doenças respiratórias como transcrito em (1), quando na verdade, a idéia a ser exposta é a de que devido ao tempo seco o organismo fica mais predisposto a sofrer doenças respiratórias, o que parece ser melhor expresso como em (2).
- Um universitário referindo-se a um projeto de iniciação científica pelo qual era responsável utilizou em um relatório: (3) “O projeto está **em fase terminal**”, quando seria mais adequado que tivesse usado: (4) “O projeto está **em fase final**”. Tendo em vista que ‘terminal’ e ‘final’ são sinônimos, o primeiro é mais adequado quando se quer dizer que se está no final da vida, ou prestes a morrer (doente terminal), enquanto o

segundo não tem essa especialização de uso e pode ser empregado para indicar a fase em que algo está sendo concluído ou finalizado.

- O publicitário que escreveu em um folheto de hotel o texto: (5) “O hotel **dá** muitas facilidades”. O texto não apresenta problemas quanto ao uso da norma culta e quanto a sua significação, o problema está no verbo ‘dar’ o qual sugere que as facilidades são serviços ou comodidades de que os hóspedes podem desfrutar gratuitamente, quando na verdade o hotel apenas os coloca à disposição dos hóspedes, que, todavia, devem pagar por eles. Portanto, seria melhor utilizar o verbo ‘oferecer’: (6) “O hotel oferece muitas facilidades”. Nesse caso, o uso inadequado em (5) parece propaganda enganosa, podendo gerar conflitos com os clientes e até mesmo processos contra o hotel.

Esses exemplos demonstram como a EL poderia atuar mostrando de que modo cada tipo de recurso da língua e cada recurso em específico funciona para significar nos textos. Por meio da gramática reflexiva, com base no uso, mostraria que determinados problemas de comunicação podem ser evitados. Apontaria também como solucionar as inadequações para que realmente se desenvolvesse a competência comunicativa.

Portanto, a EL não parte somente do trabalho com os tipos de recursos da língua e com os recursos em particular, mas parte também do pressuposto da realização de um trabalho a partir de instruções de sentidos específicas, ou seja, da intencionalidade por parte de quem fala ou escreve. Assim, poder-se-ia trabalhar com os aprendentes, por exemplo, em termos de responder questões que indiquem a relação causa-conseqüência, o espaço, o tempo e a quantidade da produção do enunciado que se coloca, bem como suas nuances e particularidades. O trabalho nessa direção permitirá aos aprendentes perceberem que elementos, que às vezes são vistos como totalmente diferentes, têm uma relação se inseridos no texto para expressar uma determinada noção.

Em virtude dos aspectos mencionados, a EL faz-se necessária, como bem evidencia Travaglia (2004:40) ao afirmar que “a língua continua sendo o

instrumento básico e fundamental, apesar de todo o avanço tecnológico que tende a multiplicar os meios de comunicação e suas aplicações que, no século XXI, devem avançar para fronteiras inimagináveis”. Se a comunicação é tão importante para a humanidade, a perspectiva que se abre para a escola na entrada de um novo século e de um novo milênio é que o sistema de ensino tornar-se-á mais operacional. No trabalho de otimização do homem para a comunicação permanece ainda, e por muito tempo permanecerá, o caráter central que a língua tem no processo comunicativo.

Para isso, é preciso realizar modificações e enriquecimentos na competência lingüística dos aprendentes. Conseqüentemente, para concretizar tais mudanças é preciso provocar reformas curriculares e didáticas em relação ao ensino e à aprendizagem da Língua Portuguesa. Assim, os conteúdos programáticos devem ser renovados e, também, a forma de se ensiná-los deve ser mais interativa, contrariamente às situações de memorização e fixação de exercícios descontextualizados que tem um fim em si mesmo.

É importante ressaltar que ensinar Língua Portuguesa pressupõe selecionar conteúdos que determinarão o funcionamento do processo didático. Os programas, ao serem selecionados, devem ser apresentados para o aprendente com o objetivo de fazê-lo interagir com novas técnicas de aprendizagem para a língua materna, mas, o mais importante, deve ser o envolvimento do aprendente com essas novas técnicas de aprendizagem que dependerão da situação didática estabelecida com o objetivo de proporcionar a redescoberta do conhecimento. Dessa forma, o aprendente tornar-se-á capaz de pôr em funcionamento, de utilizar e de refletir sobre o saber que está construindo.

#### **1.4 A EL e Seus Aspectos Lingüísticos.**

A prática da EL assegura ao falante a capacidade de discernimento entre o que ele ouve e o que pronuncia, entre a sua competência lingüística e a competência do outro, além de capacitá-lo para a adequação lingüística,

tornando-o capaz de reconhecer a multiplicidade da língua em suas várias aplicações e usos.

Segundo Bagno (2002:18), a EL constitui-se dos seguintes elementos:

- I- O desenvolvimento ininterrupto das habilidades de ler, escrever, falar e escutar;
- II- O conhecimento e reconhecimento da realidade intrinsecamente múltipla, variável e heterogênea da língua, realidade sujeita aos influxos das ideologias e dos juízos de valor;
- III- A constituição de um conhecimento sistemático sobre a língua, tomada como objeto de análise, reflexão e investigação.

Há uma preocupação entre os pesquisadores de EL de como se processa a aprendizagem e de como se dá a aquisição do conhecimento lingüístico da língua. Assim, por meio de alguns conceitos lingüísticos que podem fundamentar a EL com a finalidade de caracterizar os seus aspectos lingüísticos a fim de inter-relacionar com as idéias já expostas a respeito dos conceitos pedagógicos de EL, é que se apresenta a característica lingüística da EL.

Dentre os pontos e questões sobre ensino de língua materna, os quais merecem ser postos em foco, o que os professores devem atentar para desenvolver seu trabalho, primeiramente, é o que trata das meta e dos objetivos de ensino de língua materna; os seguintes focalizam o que fazer em sala de aula em face das variedades lingüísticas; a questão da gramática e suas concepções e, principalmente, a inter-relação entre esses elementos na constituição da ação do ensino e da aprendizagem em sala de aula.

Assim, neste tópico apresentamos algumas teorias acerca da linguagem e da EL a partir de idéias já levantadas por autores consagrados como Evanildo Bechara, Luiz Carlos Travaglia e Sírio Possenti, que têm sido cada vez mais mencionados quando se trata da aquisição de conhecimentos sobre linguagem e as situações de ensino.

### 1.4.1 EL e Concepção De Língua E Linguagem.

As concepções de linguagem e língua estão estritamente relacionadas à maneira como o professor concebe a língua e a linguagem, pois a forma como ele as concebe mostra a diferença existente no modo como ele estrutura o trabalho da língua em sala de aula. Nesse sentido, torna-se importante expor, então, as concepções de linguagem e língua de acordo com os estudos de Travaglia (2002), e, posteriormente, os de Weedwood (2002), citando a teoria de Mikhail Bakhtin (1895-1975), para se entender o que acontece com a EL.

Segundo Travaglia (2002), normalmente tem-se levantado três possibilidades distintas de conceber a linguagem, das quais enfocamos os pontos fundamentais e mais pertinentes aos nossos objetivos.

A primeira concepção trata a linguagem como expressão do pensamento, iluminando os estudos tradicionais sobre a língua, enfatizando a Idéia de que se uma pessoa não sabe se expressar lingüisticamente, conseqüentemente ela não pensa. Mostra o autor (2002:21) que

Para essa concepção as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. As leis da criação lingüística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade do homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada.

Portanto, Travaglia (2002) considera nessa concepção, que um enunciado pode ser expresso de várias maneiras, e não é porque certas pessoas não utilizam a norma padrão da língua ao se expressarem é que elas não sabem pensar. Ao contrário, a sua expressão depende muito de seus conhecimentos interiores, ou seja, cada indivíduo possui conhecimentos lingüísticos e por isso se expressa de uma maneira particular.

A segunda concepção de linguagem é tratada como um instrumento de comunicação, um meio pelo qual se faz a comunicação, tendo a língua como o código para a comunicação, ou seja, um conjunto de signos lingüísticos que se



combinam, segundo regras, com a função de transmitir a mensagem ao receptor. Para Travaglia (2002:22),

Nessa concepção a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Este código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo conseqüentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive.

Já a terceira concepção trata a linguagem como processo ou forma de interação, enquanto a segunda visa apenas à transmissão de informação de um indivíduo a outro. É pela interação humana por meio da linguagem que o locutor age sobre o seu interlocutor, vinculando proposições as quais não existiriam sem o ato da fala.

Nesse sentido, a linguagem é caracterizada como um conjunto de discursos, de muitas vozes, de visões de mundo, de grupos sociais, de práticas coletivas, de valores, de experiências sociais que revelam histórias distintas. Logo, esse conjunto de discursos, e de vozes não pode ser visto como máquinas geradoras de regras, mas como composições de múltiplas vozes sociais.

Assim, o que se propõe é um conjunto de coordenadas gerais para o ensino da língua portuguesa, garantindo a todos os alunos o pleno domínio das atividades verbais, como o domínio da leitura, o domínio da escrita, o domínio da fala em situações formais e informais e a compreensão da realidade social, histórica e estrutural da linguagem.

De acordo com Weedwood (2002:149), citando a teoria de Mikhail Bakhtin (1895-1975), a língua pode ser vista sob duas concepções, que foram criticadas pelo pensador russo:

Uma das principais contribuições de Bakhtin ao pensamento lingüístico contemporâneo está em sua crítica às duas grandes concepções de língua e de linguagem que, segundo ele, sempre

dominaram os estudos filológicos, gramaticais e lingüísticos até sua época. Essas duas grandes concepções se identificam, em boa medida, com o que até agora viemos chamando de tendências universal e particular de abordagem dos fenômenos lingüísticos.

A primeira concepção criticada por Bakhtin é aquela que ele designa como “subjetivismo idealista”. Segundo a autora, *É a percepção da língua como uma ‘atividade mental’, em que o psiquismo mental constitui a fonte da língua.* (p.149). Até a época de Bakhtin, essa concepção também era defendida pela visão de Wilhelm Humboldt. Mais tarde, surgiram teorias que também concebem a língua como atividade mental, como a proposta de Noam Chomsky, também considerada como subjetivismo idealista.

A segunda concepção de língua e linguagem mostrada por Bakhtin defende a idéia de que a língua é um sistema de regras, e ele a denomina de “objetivismo abstrato”. Nessa concepção, Bakhtin critica Saussure e o Estruturalismo. De acordo com Weedwood (p. 150),

Segundo o filósofo russo, a lingüística saussuriana, que acredita distinguir-se dos procedimentos da filosofia tradicional, na verdade só faz reiterá-los e perpetuá-los, ao desvendar a produção individual dos falantes (a parole) e ao se concentrar num construto teórico abstrato, homogêneo, impossível de verificação empírica (a langue, ou sistema ou sincronia).

Assim, com a crítica dessas duas concepções de linguagem, Bakhtin expressa que se deve considerar a língua como uma atividade social, em que o importante é a enunciação, o processo verbal e não o enunciado, o produto. É dessa maneira que Bakhtin define uma terceira concepção para a língua e a linguagem. “Para Bakhtin, a língua é (tal como para Saussure) um fato social, cuja existência se funda nas necessidades da comunicação”. (WEEDWOOD, 2002:151).

Percebemos, então, que, para uma proposta escolar, ao darmos privilégio à EL, diferenciamos o que ocorre, na quase totalidade das salas de aula de todo o país, que é a colocação de uma norma padrão, considerada ideal e determinada como sendo “o Português” ou “a Língua Portuguesa”,

estabelecendo, assim, o preconceito e a discriminação lingüística, pois aqueles que não se enquadram no “padrão culto” estabelecido não são considerados falantes do português, mas, sim, de uma linguagem tida como “errada”. (BAGNO, 2002).

A língua, no entanto, deve ser entendida como atividade social, pois só há comunicação quando efeitos de sentidos são estabelecidos entre os falantes por meio de um texto que é produzido por uns e processado por outros. Esses textos só são possíveis porque oferecem recursos, os quais são escolhidos pelo produtor, para fins argumentativos e sempre com uma intenção comunicativa, pois ninguém diz algo aleatoriamente e sem um fim pré-estabelecido.

#### **1.4.2. EL e Variação Lingüística.**

Para desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua é preciso que se abra a escola à diversidade de discursos. Nessa dimensão de diversidade estão as variações lingüísticas. É sabido que há um grande número de variedades lingüísticas, mas ao mesmo tempo em que se trata essa variação como um fato da língua, observa-se, também, uma escala valorativa no que diz respeito aos usos característicos de cada variedade, é o juízo de valor dado ao idioma.

Segundo Travaglia (2002), temos basicamente dois tipos de variedades lingüísticas: os dialetos e os registros (esses também chamados de estilos). Os dialetos são as variedades que ocorrem em função das pessoas que usam a língua, ou seja, os emissores. Já os registros são as variedades que ocorrem em função do uso que se faz da língua, ou seja, dependem do receptor, da mensagem ou da situação.

Deve-se levar em conta que o indivíduo tem direito à liberdade quanto ao uso da língua da maneira que melhor lhe sirva na situação comunicativa vivida. É na Língua Funcional, como apregoou o lingüista Eugenio Coseriu (1980), citado por Bechara (2003: 13), que o falante tem a sua gramática como

reflexo de uma técnica lingüística que domina e que lhe serve de intercomunicação na comunidade a qual pertence ou em que se acha inserido. Como bem lembra Coseriu (1980), “constitui aspecto fundamental da linguagem manifestar-se ela sempre como língua: conquanto ‘criação’, isto é, produção contínua de elementos novos, e, portanto, neste sentido, ‘liberdade’, por outro lado, a linguagem é, ao mesmo tempo, ‘historicidade’, técnica histórica e tradição, vínculos com outros falantes presentes e passados: em suma, solidariedade com a história atual e com a história anterior da comunidade dos falantes (...)”

Bechara (2003:13), quanto à liberdade do indivíduo no uso da Língua, assegura que

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

É esperado que o professor se depare com variações lingüísticas dentro da sala de aula, quer elas sejam sociais, quer regionais, afinal, a variedade de dialetos, de sotaques e de diferentes gírias aparece na Língua Portuguesa falada no Brasil. Pode-se considerar, então, que a variedade lingüística é um ponto indispensável a se considerar para se desenvolver a EL.

Em linguagem, o que pode ser considerado *erro* no senso comum, no discurso científico são formas ou construções que travam a comunicação, que impedem sua realização em termos fonético, morfológico, sintático, semântico e/ou pragmáticos por não estarem em regularidade natural de uso dessa língua na comunidade de falantes. Assim, pode-se dizer que a argumentação a favor da existência de uma única linguagem-padrão, a norma culta, torna-se frágil.

A norma culta está relacionada à linguagem da classe dominante: mas, ela não se compõe por falantes oriundos de um único meio nem com a mesma formação escolar ou social. Ela também está relacionada à escrita, uma vez que a “estabilidade” do sistema de escrita é que anima a descrição do português pelas

gramáticas tradicionais (PERINI, 2003), mas, como bem adverte Marcuschi (2001), o uso das modalidades oral e escrita, tanto na classe de maior prestígio (social) como na classe de médio ou na de menor prestígio, não acontece de forma estanque. Marcuschi sugere ainda que o estudo da língua (quer culta, quer não-culta) seja pautado na linguagem da imprensa, pois ela usa uma linguagem mais próxima da realidade, pois congrega leitores, ouvintes e/ou telespectadores de diferentes camadas sociais.

Não desperta o interesse de o aprendiz estudar o nível que precisa dominar sem que ele esteja correlacionado com outros níveis correntes na comunidade ou no meio em que o estudante está inserido. Essa atitude nega a realidade lingüística, ou seja, o fato de que a língua compõe-se de um conjunto de variedades.

Veamos um exemplo do que é realmente “erro” em língua portuguesa: Imagine-se que alguém quisesse expressar: EU TENHO UM CARRO AZUL e dissesse (ou escrevesse) “AZUL EU UM TENHO CARRO”. Dessa forma, sim, estaria cometendo erro morfossintático, pois, na construção, há irregularidade e equívoco, uma vez que uma construção como essa não está prevista no sistema da língua e, portanto, em nenhuma de suas línguas funcionais.

Os dialetos na dimensão social representam as variações que ocorrem de acordo com a estratificação social. Assim, há uma tendência para maior semelhança entre atos verbais dos membros de um mesmo setor sócio-cultural de uma comunidade de falantes. Além disso, há uma relação bastante estreita de interesses comuns entre membros de um mesmo estrato social. É por isso que se consideram como variedades dialetais de natureza social os jargões profissionais ou de determinadas classes sociais bem definidas como grupos (linguagem dos médicos, dos advogados, dos artistas, dos marginais, etc.).

Na variação de natureza social, atuam fatores como nível de escolaridade, quase sempre inter-relacionado com a classe econômica. Com muita frequência, as diferenças entre classes sociais terminam resultando em diferenças que poderiam ser entendidas como diferenças de grau de formalismo. Além disso, os dialetos sociais exercem na sociedade a função de uma identificação de grupos, isto é, determinado grupo ganha identidade por meio da linguagem. Como bem lembra Travaglia (2002:45) “quando a diferença de uma variedade social é muito grande em relação às

demais, o dialeto social pode servir como meio de ocultamento, que permite aos membros do grupo se comunicar livremente sem sofrer com qualquer tipo de atitude ou ação de outros segmentos sociais”.

Ressalte-se, que, por uma questão de valorização, a que já aludimos, há uma reação natural quando se considera como deturpações, degenerações ou degradações as alterações introduzidas no uso da língua por grupos específicos de variantes não prestigiadas.

Não se está defendendo aqui “o vale tudo na língua”, ou o caos lingüístico, e também não se está apregoando que no trabalho de ensino e de aprendizagem da língua materna não haja princípios normatizadores a ser estudados e aprendidos. Os conceitos de ‘certo’ e ‘errado’ estão no imaginário social, sobretudo quando se parte da adequação da linguagem aos contextos de uso. Logo, para uma proposta de EL, defende-se que o ensino de língua materna seria mais eficaz e muito mais interessante se fosse pautado numa reflexão sobre as variedades lingüísticas, sem preconceitos, objetivando que o aprendente perceba esse trabalho como estudo de uma língua não-artificial e, sim, de uma língua funcional.

Outro aspecto a ser observado é o chamado ‘erro lingüístico’, o qual não é uma questão de falta de inteligência, mas de conhecimento ou desconhecimento da forma mais apropriada e adequada para cada ocasião. A competência lingüística é a capacidade que tem o usuário da língua (falante, escritor/ouvinte ou leitor) de gerar seqüências lingüísticas gramaticais, ou seja, consideradas por esses mesmos usuários como seqüências lógicas e típicas da língua em questão. Não entram juízos de valor, mas verifica-se somente se a seqüência é admissível ou aceitável como uma construção da língua. Essa capacidade, com base nas regras da língua, é que vai gerar um número infinito de frases gramaticais.

O mesmo acontece concernente ao conhecimento e ao uso do nível de língua mais prestigiado: não é questão de inteligência, mas, de acesso. Conhecimento lingüístico se adquire ou pelo uso ou pelo ensino sistemático. O primeiro, por ser prático, parece mais eficiente.

Portanto, seria mais relevante ao aprendente compreender um pouco do porquê de diferentes dialetos aplicando-se a análise à realidade, num estudo contextualizado numa situação didática adequada, como propõe a EL. Assim, levar-se-ia o aprendente a perceber que a escolha da variedade nas diversas esferas da

sociedade é resultado dos valores sociais atribuídos aos usuários deste ou daquele dialeto, o que implica, de fundo, segundo Bagno (2007), diferença de poder aquisitivo e não de conhecimento lingüístico.

Enfim, abrir a escola à diversidade de discursos é expor os propósitos de ensinar Língua Portuguesa numa perspectiva de se desenvolver a competência comunicativa dos aprendentes. Uma dimensão dessa pluralidade diz respeito às variações lingüísticas. Portanto, se proposto como um desafio instigante, analisar a língua, explorar seus recursos e embaraços, pode tornar-se um trabalho menos sofrível ou, às vezes, até prazeroso para o aprendente, pois, assim, ele valorizará o saber escolar principalmente quando sentir necessidade de empregá-lo fora do contexto escolar, aspecto defendido pela EL em seus princípios lingüísticos e pedagógicos.

#### **1.4.3 EL e a concepção de Gramática.**

É unânime a afirmação de que as atividades de ensino de aprendizagem desenvolvidas na educação básica devem oferecer aos aprendentes uma formação pautada em conhecimentos e habilidades. Deve-se partir do mesmo pressuposto quando se tratar do ensino de língua materna. O que se busca é formar usuários competentes quanto ao uso da língua e que tenham competência comunicativa, o que significa a escola ter como objetivo precípuo fornecer aos aprendentes conhecimentos necessários para serem capazes de utilizar o idioma de forma adequada a cada situação de interação comunicativa. Nesse sentido, ensinar a teoria gramatical deve focalizar o mesmo objetivo.

O ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, no qual as regras de gramática normativa têm exclusividade na quase totalidade das aulas de Português. Isso decorre do fato de essas regras serem estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maior parte dos exemplos do “bom uso” da Língua Portuguesa. Essa prática vem sendo repetida anos a fio e cristalizou como formas “corretas” ou “boas” a serem imitadas na expressão do pensamento. Mediante isso, não

haverá uma forma efetiva de desenvolver a competência comunicativa no aprendiz.

Para Luft (2004) a “língua deve ser vista analisada e ensinada como entidade viva.” Por essa concepção, entende-se que a língua a todo o momento está em constante mutação. Ela como objeto histórico está sujeita às variações lingüísticas e sofre mudanças tanto na escrita como na fala. A partir desse aspecto de constante evolução, focalizando-se os mecanismos empregados como a criatividade, qualquer língua não pára de receber novos termos e também deixa de utilizar outros que caem em desuso entre os próprios falantes.

É um processo natural para os usuários de uma língua estarem sempre criando (inovando) situações por força da necessidade de interação entre os falantes de uma comunidade de uma língua. É a necessidade comunicativa mudando a língua. A título de exemplificação, uma novidade é o substantivo ‘modelo’ que designa, segundo o dicionário Aurélio (2000), pessoa que posa para artista plástico ou fotográfico. Atualmente, por força das necessidades comunicativas, surgiu o verbo ‘modelar’, designando outro sentido, o de pessoa que exerce a função de modelo, fazendo alusão ao substantivo já existente.

Nesse sentido, será a partir do momento em que os aprendentes começarem a refletir e a entender que as regras cultas são variáveis e que o emprego de uma forma pode ser normal numa modalidade lingüística e raro em outra, e que pode nem existir numa terceira modalidade, o seu rendimento escolar será eficiente. Para Possenti (1996:17), “o objetivo da escola é ensinar o Português padrão, ou talvez, mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido” sem deixar, no entanto as discussões sobre os diferentes conceitos de gramática, normativa, descritiva e internalizada.

O aprendente deve ser preparado para reconhecer e utilizar a língua de forma adequada em diferentes contextos. No entanto, observa-se, hodiernamente, nas escolas de educação básica, que os professores de Língua Portuguesa são repetidores da doutrina gramatical normativa e ainda constata-se que muitas vezes eles próprios não a dominam integralmente.

A importância da Língua Portuguesa está na competência do professor por meio das situações didáticas colocadas em sala de aula. Para que o aluno



possa ter liberdade de pensamento e de expressão verbal, cabe ao professor ser o protagonista o qual subsidiará um aprendizado em Língua Portuguesa de maneira espontânea. É nele, no próprio professor, que se vê iniciar a mudança de mentalidade que dará caminho a uma mudança de atitude geradora de um ensino de língua mais eficaz e reflexivo, tal como propõe a EL.

A aula, o conteúdo e as estratégias didáticas devem ser elaborados em função do conhecimento do aprendente, no entanto, na maioria das vezes o precioso tempo das aulas de Língua Portuguesa é gasto com assuntos como classificação, conceitualização, tipologias, gênero, número e grau de palavras que, somente, desfavorecem atividades como ler, expor e descobrir as variações da língua a partir de exemplos que os alunos podem trazer para sala de aula. Dessa forma, é o aluno quem vai construindo sua competência por meio da exposição e dos dados lingüísticos variados. Assim, o aprendente não irá ‘decorar’ o que é gramática, mas sim, ter um contato muito estreito com ela, visto que será ela, a gramática, seu instrumento de aquisição de uma linguagem reflexiva e intercomunicativa na língua falada e na escrita.

É preciso ressaltar que a discussão em se ensinar gramática na escola revela diferentes orientações didáticas: ensinar a partir dos usos ou ensinar a partir das regras. Na perspectiva da EL, a função da gramática no ensino de Língua Portuguesa deve ser a de ampliar a capacidade do aprendente de usar a sua língua, desenvolvendo sua competência comunicativa por meio de atividades com textos utilizados em diferentes situações de interlocução, falada ou escrita. Espera-se que os aprendentes, ao longo de suas atividades acadêmicas, sociais ou profissionais, irão se deparar com situações de comunicação as mais diferentes possíveis, por isso, se faz premente o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa na perspectiva da EL.

Mediante isso, se reafirma que a gramática tem a sua razão de ser. Não se pode ignorá-la em nome de “uma nova teoria lingüística”. O que é preciso é saber contextualizar seu uso. O que deve ser enfatizado é a situação didática em que a gramática será focalizada na escola. O estudo da gramática deve passar por uma transformação. Deve deixar de ter seu foco num trabalho mecânico e teórico para transmutar-se num processo de reflexão que leve à

melhor compreensão de fatos lingüísticos encontrados no texto como enfatizado pela EL.

Para Possenti (2004:64), “a noção de gramática é controvertida: nem todos os que se dedicam ao estudo desse aspecto das línguas a definem a mesma maneira”. O autor define gramática como um ‘conjunto de regras’, e, a partir dessa definição, destaca três maneiras de entendê-la, por terem relevância com as questões do ensino. Utilizando a expressão “conjunto de regras” ele a distingue como sendo: 1<sup>a</sup>.) conjunto de regras *que devem ser ensinadas*; 2<sup>a</sup>.) conjunto de regras *que são seguidas*; 3<sup>a</sup>.) conjunto de regras *que o falante da língua domina*.

As duas primeiras definições dizem respeito ao comportamento oral ou escrito dos falantes de uma língua, no sentido de que as regras em questão se referem à organização das expressões que eles utilizam. A terceira definição refere-se a hipóteses sobre aspectos da realidade mental dos falantes. Em face das definições, Possenti caracteriza três tipos de gramáticas, ou três sentidos um pouco mais precisos para a palavra ‘Gramática’ (p.64), a saber: Gramática Normativa, Gramática Descritiva e Gramática Internalizada.

#### **1.4.3.1 A Gramática Normativa.**

A primeira definição de gramática, entendida como “conjunto de regras” que devem ser ensinadas é a que está mais próxima dos professores da Educação Básica, devido à definição, em geral, que se adota nos livros didáticos e nas gramáticas pedagógicas. A Gramática Normativa estuda os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial. Em geral, baseia-se mais nos fatos da língua escrita e dá importância à variedade oral da norma culta, a qual é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita.

A Gramática Normativa é como uma espécie de “lei” reguladora do uso da língua numa sociedade. A parte de descrição da norma culta e padrão não se transforma em regra de gramática normativa até que seja dito que a língua só é daquela forma, só pode ser usada e aparecer naquela forma (Travaglia, 2002:31). Por isso, é necessário separar a descrição que se faz da norma culta

da língua com a transformação do resultado dessa descrição em leis para uso, ou seja, a gramática normativa aparece quando os fatos da variedade culta são transformados em 'regras', em leis de uso, e, a partir disso, considera como "erro" outras possibilidades existentes nas demais variedades da língua.

Luft (2004:42) caracteriza de "ingenuidade tradicional" o conhecimento a-científico do professor de Língua Portuguesa em relação à Gramática Normativa. O autor enfatiza que essa ingenuidade está ligada aos preconceitos vulgares, à desinformação cultural, por isso, o adjetivo *tradicional* qualifica a *repetição acrítica*, rotinizada e uma manutenção de práticas e crenças vulgares. O autor afirma que o professor tradicional não leva em conta o dado vital que todo falante nativo sabe sua língua, apenas precisa desenvolver, crescer, praticar em outros níveis e situações, ou seja, ele deve desenvolver a competência comunicativa dos aprendentes, objeto precípua da EL.

Essa ingenuidade tradicional parte do pressuposto de que o aprendente não sabe a língua, tem de aprendê-la e aos professores, equivocadamente, cabe ensiná-la. É essa a concepção de gramática normativa tida nas escolas de Educação Básica. Esse equívoco vai nortear todos os programas, planejamentos, atividades, metodologias, estudos e exercícios das aulas de Português, conseqüentemente, fragilizará qualquer situação didática estabelecida em sala de aula. Esse lamentável engano de entrada refletirá em fracassos na saída. O discurso do senso comum de que "os jovens não sabem falar", "os jovens não sabem escrever", "a nova geração não tem vocabulário": são lamúrias repetidas entre os professores que só confirmam os frutos naturais de um ensino frustrado e frustrante, porque mal orientado, sem bases corretas" (p.43).

A gramática normativa pauta-se por uma tradição iniciada num passado distante e persiste nos dias atuais. Inicia-se por uma formação da tradição normativa na Antiga Grécia. Também, o contexto lingüístico do século XIX era muito diferente do atual. Havia o isolamento lingüístico entre classes sociais e entre regiões. Grande parte da população não era escolarizada, a divisão de classes sociais era muito polarizada e não havia um intercâmbio lingüístico entre as classes. Além disso, notava-se uma tendência à segregação na classe mais abastada.

Os meios de comunicação os quais poderiam servir a todos estavam em fase inicial de formação e as possibilidades de interação comunicativa, a fim de se estabelecer ‘trocas lingüísticas’ entre as regiões geográficas, eram bem mais reduzidas que atualmente. O acesso à informação escrita e à escolarização eram privilégios das classes abastadas. Com isso, o ensino refletia a visão aristocrática de separação de classes sociais. Na história da formação da norma-padrão das grandes línguas européias, sempre esteve presente um forte autoritarismo, um espírito eminentemente elitista e oligárquico, de exclusão da maioria e de inclusão de uma minoria muito restrita (Ilari et al, 2006:208). Diante disso, a gramática normativa sempre esteve sintonizada com a língua da classe mais culta e mais abastada.

Enfim, a gramática normativa é o tipo de gramática a que mais se refere tradicionalmente na escola e, quase sempre, quando os professores falam em ensino de gramática, pensam apenas, nesse tipo de gramática, por força da tradição ou por desconhecimento da existência dos outros tipos.

#### **1.4.3.2 A Gramática Descritiva.**

O trabalho dos lingüistas é orientado pela segunda definição de gramática (cf. item 1.4.3) – conjunto de regras *que são seguidas*, cuja preocupação é ‘descrever e/ou explicar’ as línguas tais como elas são faladas. Esse trabalho é orientado a partir da concepção de que a preocupação central é tornar conhecidas, de forma explícita, as regras de fato utilizadas pelos falantes, por isso, a expressão “regras que são seguidas” (Possenti, p. 65).

Pode haver diferenças entre as regras que são seguidas e as que *devem ser seguidas*, em parte como consequência do fato de as línguas estarem em constante mutação e as gramáticas normativas podem continuar propondo regras que os falantes não seguem mais, ou alguns poucos falantes seguem, mesmo raramente. Para exemplificar essa afirmação, basta observar algumas diferenças entre o que espera uma gramática normativa e o que nos revela uma gramática descritiva. Se forem observadas as conjugações verbais, pode-se notar que algumas formas não existem mais, ou só existem na escrita:

1. As segundas pessoas do plural que se encontram nas gramáticas desapareceram (vós fostes vós iríeis etc.). Na verdade desapareceram tanto o pronome de segunda pessoa do plural “vós”, quanto a forma verbal correspondente;
2. O mesmo se pode dizer do pretérito mais que perfeito do modo indicativo: ela fora, nós fôramos, ele cantara, etc.
3. Apenas em algumas regiões, ainda se usa a forma pronominal “tu”, na maior parte do país, o pronome de segunda pessoa é “você”, no entanto, a forma “te” é corrente para expressar a segunda pessoa em posição de objeto direto e indireto (eu te amo te esperarei para jantar, etc.). Para a gramática normativa isso é um problema, mas para a gramática descritiva trata-se de fato, um fato regular e constante;
4. No lugar de “nós”, mais freqüentemente do que supomos, usa-se a forma “a gente”, tanto na posição de sujeito quanto na de complemento (a gente estava no clube, ela estava com a gente).

Portanto, a gramática descritiva é a que ‘descreve’ e registra, para uma determinada variedade da língua, num determinado momento de sua existência (abordagem sincrônica), as unidades e categorias lingüísticas existentes, os tipos de construções possíveis e a função desses elementos, bem como, o modo e as condições de usos desses elementos.

Segundo Possenti (p.68), as próprias gramáticas normativas comportam sempre partes bastante relevantes e extensas de descrição. Por exemplo, quando distribuem palavras em classes diferentes, quando distinguem partes de oração, ou quando segmentam as palavras em radical + vogal temática + desinência, as gramáticas normativas são descritivas.

O que caracteriza uma gramática puramente descritiva é o fato de ela não ter pretensões prescritivas. Numa perspectiva descritiva, o gramático descritivista não está preocupado em apontar erros, mas pode ir além, fazendo a verificação de que outras formas existem na língua, por exemplo, que

determinadas formas são usadas de maneiras diferentes por determinados grupos sociais, ou eventualmente, que essas formas são utilizadas pelas mesmas pessoas em situações diferentes. Poder-se-á verificar, ainda, que existe uma resistência em relação a algumas formas, por não serem elas as utilizadas pelas pessoas cultas. Percebe-se, assim, que o critério de correção não é puramente lingüístico, mas social.

A gramática descritiva é uma disciplina, a qual a ciência Lingüística do século XX conferiu uma metodologia de *descrição* dos fatos da língua, na qual os falantes a concebem como instrumento efetivo de comunicação. Nela operam aspectos como observação, comparação, explicação e classificação, por meio dos quais se formulam leis sobre o modo como as línguas funcionam. A gramática descritiva pauta-se por princípios, como ausência de objetivo normativo, a variante literária não é tomada como a primeira fonte de dados e de exemplificação.

#### **1.4.3.3 A Gramática Internalizada.**

A terceira definição de gramática – conjunto de regras *que o falante domina* – refere-se ao conjunto de regras que é dominado pelos falantes ou refere-se a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou seqüências de palavras de maneira que essas seqüências ou frases são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua. Dada a maneira constante, ou seja, que se repete, por meio da qual as pessoas identificam frases como pertencentes ao seu idioma, produzem e interpretam seqüências sonoras com determinadas características, é portanto, concebível supor que há em sua mente conhecimentos de um tipo específico, o qual é garantia de estabilidade.

Para Possenti (p. 69) “pode-se dizer que tal conhecimento é fundamentalmente de dois tipos: lexical e sintático-semântico”. O primeiro pode ser descrito como a capacidade de empregar palavras adequadas, ou seja, instituídas historicamente como as palavras da língua. O segundo trata da distribuição das palavras nas sentenças e o efeito que essa distribuição tem

para o sentido. O léxico tem implicações na sintaxe-semântica, na medida em que as palavras têm exigências em relação ao outro nível.

Há dois argumentos consistentes, os quais podem ser interpretados como fatos lingüísticos que estão a favor de existência de gramáticas internalizadas: os fatos lingüísticos que estão na mente do falante e os que funcionam como a fonte das formas lingüísticas produzidas. É no limite entre o aceitável e não aceitável que estão os melhores materiais para ter acesso à supostas propriedades mentais. Esses materiais são originários da fase de aquisição de uma língua e de fases de mudanças de dialetos por parte dos aprendentes, mas não de forma exclusiva.

Assim, para a gramática internalizada, sempre que o falante fala ou escreve, o faz segundo as regras que incorporou ao interagir com outros falantes na comunidade lingüística na qual está inserido, são consideradas *regras* todas aquelas formas que expressam os aspectos do conhecimento internalizado desses falantes sobre a sua língua e que possuem propriedades sistemáticas.

Por isso, a definição de gramática internalizada está relacionada ao *conjunto de regras que o falante domina*, a aquelas regras que o falante de fato apresenta quando em situação de interação comunicativa, uma vez que ele, ao praticar tais ações, o faz utilizando regras de uma gramática.

Desse modo, valorizam-se, portanto, todas as formas de linguagem que são compreensíveis e reconhecidas como pertencentes a uma determinada língua. Qualquer falante da Língua Portuguesa sabe, por exemplo, que frases como "Ele lembrou-se dos amigos da infância" ou "Ele se alembrou dos amigo da infância" são frases do português e não do espanhol, do inglês, ou de outra língua qualquer. Nesse sentido, tais construções trazem em si o conjunto de regras instituídas pelo sujeito que a produz, contendo, portanto, a sua gramática.

Possenti (p. 71) defende, por exemplo, que as formas verbais como *eu sabo*, *eu fazi*, *eu cabo*, ao serem produzidas como "erradas", mostram que possuem uma certa lógica. Uma suposição para essas formas verbais das crianças é a explicação de que na conjugação verbal, em se tratando da regularidade dos verbos, as crianças produzem tais formas. Do mesmo modo,

"alguém que fale 'desentupidor de pilha' por 'desentupidor de pia' (...) estaria cometendo erros ao produzir essas expressões, uma vez que elas não existem de forma sistemática em nenhuma variedade da língua falada ou escrita." (p.80). Essas situações demonstram que, na maioria das vezes, os "erros" expressam a atividade dinâmica do cérebro e a capacidade de aprendizagem autônoma dos aprendentes. Além disso, sempre existirão explicações que justifiquem suas ocorrências.

Argumenta Possenti (p.81) que a explicação lógica a esse tipo de "erro" define-se da seguinte maneira: um falante pouco escolarizado e que produz formas como "meu fio" (filho), ao ter contato temporário com falantes de outros grupos que pronunciam "filho", "palhaço", "telha", "pilha", etc., passa a utilizar a nova regra, transpondo "fio" em "filho", e fará a utilização dessa forma sempre que o contexto for idêntico ou semelhante. A partir desse momento, esse falante fará a adequação lingüística, e isso será possível devido ao prévio conhecimento internalizado que ele já possui..

Com base nessa afirmação, esta terceira visão de gramática trata o *erro* da seguinte maneira: a língua não se restringe a um conjunto de frases prontas, mas a um conjunto de regras internas que são acionadas conforme as circunstâncias. Por isso, há a possibilidade de que os falantes tenham internalizado hipóteses equivocadas e, conseqüentemente, passem a expressá-las. Por isso, a gramática internalizada considera *erro* quando, numa situação em que o aprendente utiliza uma variante que não domina, ele pode apresentar duas possibilidades de erro: a) utilizando uma variante não-padrão em situações para as quais a variante padrão seria a exigida; b) aprendendo as variedades novas pela formulação de hipóteses, e, com isso, é possível que algumas dessas hipóteses sejam inadequadas (p.87).

Portanto, para as concepções de gramática internalizada, a língua não está sempre pronta. A cada momento de necessidade do falante, ela é sempre reconstruída no próprio processo de interação comunicativa e o usuário da língua, ao interagir com o outro, não está pronto, porque sua consciência e seu conhecimento são constituídos durante o processo de interação. Além disso, as interações se dão no contexto social segundo suas características específicas.



Ao comparar as Gramáticas Normativa, Descritiva e Internalizada, Possenti (p. 68 & 72) fundamenta:

- a. Com relação às gramáticas normativa e descritiva - ambas descrevem a língua; porém, em cada uma, tal descrição possui objetivos diferentes: as descrições da gramática normativa referem-se às formas "corretas" "bom uso", preocupa-se com o 'como se deve dizer'. A gramática descritiva descreve sem ter pretensão de prescrever as regras, preocupando-se com o *como se diz*.
- b. Com relação às gramáticas descritiva e internalizada - existem relações estreitas entre descrever uma língua (descritiva) e descobrir a gramática que os falantes dessa língua dominam (internalizada), ou seja, uma gramática descritiva será tanto melhor quanto mais ela for capaz de explicitar o que os falantes sabem.

Assim, diante do exposto, para o aprendizado da língua, não faz sentido pensar em fases, como se o aprendente pudesse aprender primeiro uma estrutura, depois outra, da mais simples à mais complexa. Aprende-se tudo ao mesmo tempo. Dessa forma, a escola deveria seguir no caminho de que a saída é ler muito, aumentar o repertório do aprendente, suas possibilidades de contato com mundos lingüísticos os quais ele não conheça, e isso deve ser feito por meio de livros. Em seqüência, a escola deveria adotar a gramática descritiva, com a seguinte proposta: diante do domínio lingüístico efetivo da língua que o aprendente revela na escrita, ou dos problemas manifestados em sua escrita, deve-se aprender a comparar a sua produção e, depois, propor diversas possibilidades de construção.

A partir das atitudes típicas de quem faz gramática normativa, o trabalho em sala de aula para o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa estaria pautado em escrever e discutir com os aprendentes a adequação de determinadas expressões, e por fim, quais são as maneiras alternativas de dizer "a mesma coisa". Isso significa dizer que qualquer forma adotada de língua não pode ser condenada, do ponto de vista descritivo, mas elas podem ser ordenadas do ponto de vista de sua aceitabilidade na escrita. Isso exige

que essas formas sejam selecionadas ou escolhidas de forma consciente para determinada finalidade, e não sejam apenas um reflexo do conhecimento da língua do aprendiz.

O que o aprendiz produz é o reflexo do que ele sabe (gramática internalizada). A comparação sem atribuição de juízo de valor é uma tarefa da gramática descritiva e a explicação da aceitação ou da rejeição social de tais formas é uma tarefa da gramática normativa. As três podem (e devem) conviver na escola. Para que isso ocorra, é preciso superar a visão do ensino da língua como sendo ensino da gramática, e do ensino de gramática como ensino de regras. Acrescente-se a isso algo novo: "ensinar gramática é ensinar a língua em todas as suas variedades de uso, e ensinar regras é ensinar o domínio do uso" (Possenti, p 86).

Devemos ressaltar que o material utilizado para esse fim, considerado prioritário, é a produção lingüística do aprendiz, ao lado de uma pequena coleção de materiais de leitura. Dessa maneira, objetiva-se que o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa deixe de ser visto como a transmissão de conteúdos prontos e passe a ser uma tarefa de construção de conhecimentos por parte dos aprendizes, tal como nossa proposta pautada numa perspectiva de EL. Nessa tarefa o professor deixa de ser a única fonte de informação considerada sancionada e motivadora para ter o seu papel transformado em mediador do conhecimento.

#### **1.4.4 EL e os aspectos relacionados ao Discurso.**

Nada do que se realiza em sala de aula, em se tratando de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa, deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir do qual os fenômenos lingüísticos são percebidos e tudo, em consequência disso, se decide. Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a situação didática e os procedimentos pertinentes e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de ações e funções, de seus processos de aquisição, de uso e de apreensão de seu conteúdo.

A noção de discurso, em sua definição, distancia-se do modo como o esquema elementar da comunicação dispõe seus elementos estabelecendo o que é mensagem. Sabe-se que esse esquema elementar se constitui de emissor, receptor, código, referente e mensagem. Tem-se então que o emissor transmite uma mensagem (informação) ao receptor, mensagem essa formulada em um código referido a algum elemento da realidade – o referente.

No entanto, não se trata apenas de transmissão de informação, nem há essa linearidade na disposição dos elementos da comunicação, como se a mensagem resultasse de um processo assim serializado: alguém fala, refere alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor capta a mensagem, decodificando-a. “Na realidade, a língua não é só um código entre outros, não há essa separação entre emissor e receptor, nem tampouco eles atuam numa seqüência em que primeiro um fala e depois outro fala ou decodifica, etc. Eles estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação e não ficam separados de forma estanque” (Orlandi, 2005:21).

Desse modo, não se trata de simples mensagem ou transmissão de informação, pois, no funcionamento da linguagem, põem-se em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história. Há um complexo processo de constituição desses sujeitos e de produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. Esses são processos de identificação de sujeitos na língua, de argumentação, de subjetividade, de construção de realidade etc. Portanto, as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores. “É a prática da comunicação lingüística oral e escrita, (*substantivo derivado do verbo discorrer*), que significa ‘desenvolver um assunto por meio de palavras’. O discurso é necessariamente um acontecimento protagonizado por um enunciador e um ou mais destinatários numa dada situação (=conjunto de variáveis circunstanciais relevantes para a interlocução). A atividade discursiva se concretiza nos textos.” (Azeredo, 2007:42).

Mediante isso, concebe-se, então, que a língua é a manifestação mais ampla e versátil da aptidão do ser humano para se comunicar. A atividade comunicativa por meio da Língua constitui o *discurso* e os objetos por meio dos

quais essa atividade se desenrola se chamam *textos*. É por meio dos textos em sua amplitude orais, mas também escritos, que os conteúdos e as informações circulam entre os indivíduos.

Um ato interpessoal ou interativo é um ato de expressão pela palavra. Fala-se e escreve-se para se produzir significados a serem compreendidos pelo destinatário de nossos enunciados. Essa compreensão envolve vários fatores que não se materializam nos componentes formais do texto, porém são acessíveis dependendo do grau e do tipo de participação dos interlocutores na situação sociocomunicativa. A comunicação entre as pessoas se processa sempre num contexto sociocomunicativo, o qual não se resume somente no cenário físico e social objetivo, mas corresponde principalmente ao condicionamento mental ou psicológico que nos predispõe ao comportamento discursivo adequado e pertinente. No entanto, o componente relevante no contexto sociocomunicativo não é o cenário e, sim, a imagem que os interlocutores fazem um do outro, é o papel social que cada um atribui ao outro enquanto 'atores' no jogo discursivo.

Assim, os textos revelam, na própria construção e grau de complexidade interna, sua maior ou menor dependência de fatores característicos de qualquer ato enunciativo: circunstâncias socioculturais, históricas, intencionalidade e finalidade na elaboração do texto, bem como a identidade social dos envolvidos, o enunciador e a destinatário. Considerando-se esses fatores, entende-se que os textos pertencem amplamente a duas ordens extremas de *condicionamento discursivo*: 1) os espontâneos, os quais atendem às necessidades imediatas de comunicação, por conta da interação face a face e em tempo real; 2) os planejados, que atendem a objetivos comunicativos não imediatos e são utilizados para pôr em contato pessoas, grupos ou comunidades de culturas, lugares e épocas específicos.

A atitude do enunciador em relação ao conteúdo ou ao destinatário de sua mensagem é o que em discurso denomina-se modalidade. Sendo os textos recebidos e compreendidos/interpretados por um ou vários destinatários, por conta dessa condição internacional de qualquer enunciação, eles realizam, não totalmente de forma explícita, o propósito comunicativo de seu enunciador. É por meio desse componente que o enunciador sinaliza ao destinatário a

significação ou o efeito de sentido que pretende na interação. É mediante os recursos de “modalização” que o enunciador dá o tom da interlocução (p.60). Por exemplo, o ato de ordenar, de exclamar, de ameaçar de perguntar, quando ordinariamente expressos, em frases exclamativas, declarativas, imperativas distinguem-se quanto à modalidade. Não é o que se diz, efetivamente, mas o modo de se dizer.

A interação por meio da palavra é um evento social, e, por isso, está condicionada a normas que afetam as formas como se dá a interação. Essas normas podem ser consideradas implícitas, uma vez que não são rígidas, impostas ou coercitivas, e, sim, normas que são seguidas espontaneamente e organizadas como autênticos contratos.

Azeredo (p.43) denomina de “*contrato de comunicação* a qualquer conjunto de normas, internalizadas de forma consciente ou não e inerentes à realização de qualquer evento sociocomunicativo”. O contrato de comunicação estipula as condições mínimas para que as trocas verbais se desenrolem em função do objetivo comum dos interlocutores: a intercomunicação. Em suma, para que duas pessoas se comuniquem, é conveniente que prevaleça entre elas uma espécie de acordo quanto ao registro verbal no qual se expressam. Isso ocorrerá dependente de ser maior ou menor a formalidade, de maior ou menor tensão psicológica, de maior ou menor pressão por parte dos envolvidos na interação e do ambiente, de maior ou menor insegurança ou autoconfiança, de maior ou menor intimidade com a tarefa comunicativa que temos a desempenhar, etc.

Cada um desses tipos de situação vai exigir do falante um controle, uma atenção e um planejamento maior ou menor do seu comportamento em geral, das suas atitudes e, evidentemente, do seu comportamento verbal. Assim, o contrato de comunicação é como uma escala contínua, que vai do grau mínimo ao grau máximo, a depender de todos esses fatores elencados. Ele opera não só na língua falada, mas também na língua escrita: por exemplo, não se escreve um bilhete para a namorada da mesma maneira que se escreve uma carta de apresentação onde se almeja uma vaga para trabalhar.

Mediante o exposto, o núcleo central da concepção da EL e seus aspectos relacionados ao discurso pautam-se numa concepção interacionista,

funcional e discursiva da língua, “da qual deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social por meio de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos (Antunes, 2003:42). A isso somam-se todos os outros aspectos discutidos relativos ao saber lingüístico da EL: a concepção de língua e de linguagem que tem o falante e o conhecimento gramatical adequado ao discurso utilizado. Esse núcleo deve se constituir como o ponto de referência ao se definir todas as opções pedagógicas para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, sejam os objetivos, sejam os programas de estudo e pesquisa, seja a escolha das atividades e da forma como serão transmitidas e avaliadas.

A EL fundamenta uma proposta de ampliação da qualidade do convívio sociocultural dos aprendentes. Esse objetivo dar-se-á por meio do pleno domínio da palavra em seus múltiplos usos e formas. Esse domínio se traduz num conjunto de itens os quais podem ser expressos em sete competências propostas por Azeredo (p.66), com as quais compartilhamos, e que estão agrupadas em duas ordens: 1) léxico-gramatical e 2) textual discursiva:

1) Competência léxico-gramatical:

- a. O aprendente deve ser capaz de articular e reconhecer os sons da língua e suas combinações em unidades maiores, como sílabas (domínio do componente fonético-fonológico).
- b. Ele deve ser capaz de associar unidades e segmentos sonoros a unidades de significado (morfemas e palavras morfológicamente indivisíveis), bem como de combinar essas unidades para a construção dos itens léxicos compostos e derivados, e de reconhecer e interpretar tais combinações (domínio do componente morfolexical).
- c. Ele deve ser capaz de combinar as unidades do componente morfolexical para construir unidades maiores (sintagmas, orações,

períodos), ajustando-as formalmente às exigências de cada combinação (domínio do componente sintático e morfossintático).

## 2) Competência textual discursiva:

- a. O aprendente deve ser capaz de manejar os recursos expressivos da linguagem, seja como produtor, seja como intérprete dos enunciados (domínio do componente poético);
- b. Ele deve ser capaz de atribuir sentidos literais e figurados às palavras, expressões e enunciados e de apreender informações pressupostas e sentidos implícitos ou subentendidos (domínio do componente pragmático);
- c. Ele deve ser capaz de empregar e interpretar as formas da linguagem conforme os parâmetros sociocomunicativos da variação lingüística (domínio do componente interacional);
- d. Ele deve ser capaz de estruturar, reconhecer e interpretar textos, mediante a ativação dos princípios de sua coesão interna e do seu pertinente enquadramento formal (domínio dos componentes supra intratextuais).

Apresentada a EL e os aspectos a ela relacionados, necessário se faz caracterizar o professor reflexivo, cuja formação deverá prepará-lo para desenvolver a EL. Essa formação será descrita a seguir.

## **CAPÍTULO II**

# **A EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: O PROFESSOR REFLEXIVO**

### **Considerações Iniciais**

Este capítulo tem por finalidade apresentar a formação de professores de Língua Portuguesa. De maneira mais específica, pretende-se caracterizar o professor reflexivo apontando sua relação com a EL.

Entende-se a formação de professores como um processo contínuo, sistemático e organizado, com aprendizagem permanente, que abarca toda a carreira docente (Formação Inicial e Formação Continuada). Considerar a formação como um processo, significa aceitar, também, que não existe separação entre formação pessoal e profissional.

Leva-se em consideração que a Formação Inicial tem características próprias e um tempo de duração definido, e que ela impõe um limite de conhecimentos (conhecimentos específicos da área, conhecimentos pedagógicos) que podem ser ensinados e aprendidos. Assim, essa formação objetiva preparar o futuro professor, para que ele possa começar a ensinar a partir de um conjunto de conhecimentos que lhe possibilitem enfrentar os desafios iniciais da profissão.

Nesse sentido, as Instituições de Ensino Superior têm a responsabilidade de preparar os futuros professores. Elas devem proporcionar uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, para capacitar o futuro professor a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários a uma educação sólida e promissora após a conclusão do curso de graduação.



Acredita-se que a Formação Inicial pode ser decisiva para o desenvolvimento profissional dos professores, no sentido da autonomia, da competência técnico/política e da responsabilidade social, pois, durante esse período, os futuros professores devem incorporar competências e habilidades de distintas naturezas, que os tornarão capazes de propor diferentes conteúdos a serem ensinados e diversas maneiras de ensinar.

Assim, neste capítulo, são apresentados o conceito de professor reflexivo, a sua formação e a formação de professores de Português.

## **2.1. O Conceito de Professor Reflexivo**

A noção de professor reflexivo baseia-se na existência de um profissional cujo pensamento é reflexivo e ativo. É aquele que processa as informações de forma crítica e seletiva, diferentemente daquele que as absorve passivamente. Estudos mostram (Schön (2000), Freire (2003), Alarcão (2005), Pimenta e Ghedin (2002), Bunzen e Mendonça (2006)) que se faz necessária ao professor a capacidade de refletir sobre sua prática cotidiana a fim de direcioná-la à realidade em que atua, e, principalmente, de voltá-la aos interesses, às expectativas e às necessidades dos aprendentes.

O ato de ensinar é dinâmico, por isso, não segue modelos prontos. É necessário que o professor, com base em seus saberes técnicos, institua a dialética da sua prática, sempre se reportando às teorias e, se por ventura, elas resultarem ineficazes, o professor deve ser reflexivo, para que saiba estabelecer referenciais teóricos para compreender o processo em ação, o que é base do intelectual crítico-reflexivo.

Pimenta (2002:22) discute que

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

A reflexão como ação política deve ser inerente ao professor. Essa prática reflexiva, consciente e politizada é extremamente eficaz, pois retira a hegemonia ideológica tão presente na prática de ensino, propiciando transformações. A reflexão crítica livra o professor de visões acríticas, de formas de coerção e da dominação de interesses de grupos hegemônicos.

No contexto social de nossos tempos, é necessário que o professor deva ser, acima de tudo, um profissional competente, reflexivo e ético, para que saiba atuar na imprevisibilidade. Rever de forma sistemática sua prática cotidiana e evitar a reprodução do senso comum são posturas desejáveis do profissional do novo século. No entanto a prática reflexiva crítica do professor não deve ser individualista, centralizada no contexto de suas aulas como lugar de experimentação e averiguação, pois seria uma restrição ao alcance das mudanças pretendidas, uma vez que a sala de aula não é uma entidade isolada: opera em contexto, absorvendo-o ou refutando-o.

O termo prático reflexivo tornou-se o símbolo do discurso da reforma de ensino e da formação de professores por todo o mundo. Zeichner (1993) reconhece a importância da experiência na perspectiva de que cada professor tenha a compreensão para avaliar sua forma de ensinar, a qual deve começar pela reflexão sobre a sua própria prática.

Na década de 90, segundo o autor, discutiam-se temas sobre o ensino reflexivo, a investigação-ação, os professores-investigadores, tornando-se esses temas constituintes, de forma gradual, dos objetivos tão discutidos atualmente, e que vêm sendo objeto de consideração em todo o mundo. Inseridos nesse contexto estão diferentes correntes de opinião relativas ao ensino, à aprendizagem e à escolarização formuladas em todos os segmentos ligados à formação docente.

Os autores mais evidenciados são Donald Schön e Kenneth Zeichner, os quais, segundo Alarcão (1996a), revisitam Dewey, e discutem o conceito de aluno autônomo e dos aspectos relacionados ao papel e a formação do professor para o desenvolvimento dessa autonomia. Esse movimento, segundo a autora, inicialmente, surgiu nos EUA numa reação contrária à concepção tecnocrática de professor que para Nóvoa (1992b), reduziu o profissional docente a um conjunto de competências técnicas sem sentido.

Constatou-se essa competência técnica por meio das análises realizadas no Brasil, Canadá, Estados Unidos, França, Inglaterra, Quebec e Suíça Francesa por Tardif, Lessard e Gauthier<sup>1</sup> (apud Paiva 2003a). Esses autores identificaram que o saber profissional dos docentes transitava entre três modelos: o “tecnólogo” do ensino, o ator social e o prático “reflexivo”. Modelos esses ainda discutidos atualmente.

A repercussão, no Brasil, dos estudos de Schön (1983 e 1987) sobre o conceito de professor reflexivo, segundo Santos (2002) e Paiva (2003b), ocorrem a partir dos trabalhos de autores portugueses como Antônio Nóvoa (1992; 1993) e do norte-americano Kenneth Zeichner (1991; 1993). Essas referências, segundo Paiva (2003b), aparecem no livro *The reflective practitioner* de Schön (1983) e mencionam esse conceito aplicado nas áreas de Arquitetura, Desenho e Engenharia. Porém, por aludir a uma formação de base filosófica em seus escritos, sua teoria, para Nóvoa (1992a), aplicou-se, também, à formação de professores. Esse paralelo deveu-se ao fato de muitos artigos científicos, os quais tratavam da formação docente, fazerem referência ao autor. Na década de 90, Schön publica inúmeros escritos temáticos em revistas de especialidade educacional devido à intensificação de seus tratados sobre o professor reflexivo e a prática reflexiva, constituindo-se como uma referência obrigatória quando se trata de formação de professores.

Segundo Alarcão (1996b:176), tal como Schön, Zeichner, em vários escritos, descreve sua concepção de professor reflexivo, tomando como base referencial suas próprias experiências enquanto formador de professores na Universidade. Ele comenta que

[...] os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico, porque refletem de uma forma situada, *na* e sobre *a* interação que se gera entre o conhecimento científico e a aquisição pelo aluno, refletem *na* e sobre *a* interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade, em geral. Desta forma tem um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional.

---

<sup>1</sup> TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude e GAUTHIER, Clermont. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto, Portugal: Rés-Editora, s/d. A obra citada por Paiva (2003a) é pertinente por tratar de Perspectivas internacionais relativas à formação e à profissão docente, descrições, análises e comparações. Profissionalização do ensino e reformas na formação dos professores.

Dessa forma, a atitude reflexiva do professor ratifica a atitude pedagógica frente à interação com seus aprendentes e, conseqüentemente, a situação didática, estabelecida no momento da mediação da aprendizagem, torna-se eficaz para o ensino-aprendizagem em sala de aula.

Lalanda e Abrantes (1996:45) discorrem que Dewey comenta que, “nenhum ser humano se pode eximir à atividade de pensar. Pensar é algo que acontece naturalmente e de pouco vale tentar ensinar a outro como fazê-lo exatamente”, destacando que cada indivíduo na posse consciente de seus processos mentais direciona o pensamento para a decisão da vontade individual com o objetivo de obter melhores resultados em determinadas situações. Segundo os autores, Dewey denomina de *pensamento reflexivo* a melhor maneira de pensar sobre “*a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva*”.

Advertem, ainda, os autores que, quando a crença dá lugar à incerteza, o espírito se depara com um problema, no entanto, a atitude reflexiva faz com que ocorram dois momentos: a) Quando a dúvida perante um problema nos abate, há perturbação e embaraços. Sentimos que a confusão está instalada; mas, quando percebemos a necessidade de resolução, encontramos-nos em uma situação pré-reflexiva; b) quando a possível solução do problema percebido depende do tipo e da direção da investigação a resolver, sendo denominada de pós-reflexiva.

A reflexão para Dewey (apud Alarcão, 1996b:175)

[...] baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca de soluções aceitando que o sujeito está em constante formação, quer ele seja o professor ou o aluno, como pessoa que pensa, e dá-se-lhe o direito de construir o seu saber. Valoriza-se a experiência como fonte de aprendizagem, a metacognição como processo de avaliar a capacidade de interagir. Reconhecendo a capacidade de tomar em mãos a própria gestão da aprendizagem

Dewey definiu a ação reflexiva como sendo uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa do que se crê e se pratica pelos motivos que são justificados e pelas conseqüências a que ela conduz.

Outro aspecto a ser mencionado refere-se ao conceito de aluno autônomo. Ainda que em campos distintos, Schön e Zeichner, (apud Alarcão 1996b), descrevem dois movimentos situacionais: o do professor reflexivo o qual busca uma relação junto aos aprendentes, os quais, quando se mobilizam, trazem em contrapartida o movimento para a conquista da autonomia. Para a autora, essa abordagem privilegia os sujeitos, numa tentativa de devolver à escola a sua condição de integrar o aprender com o prazer recíproco de estar nela e com ela.

Por esse entendimento, Donald Schön, citado por Alarcão (1996b), distingue a reflexão na ação e sobre a ação como formas de desenvolvimento profissional necessários. No primeiro caso, os profissionais refletem sobre a própria ação sem a interromperem, embora com breves distanciamentos, como sendo um diálogo com a própria situação. No segundo, reconstruem, mentalmente, a ação para, *a posteriori*, passarem-na por uma análise (reflexão). Em ambas as situações, a reflexão propicia um lugar à reestruturação (reformulação) da ação.

Alarcão (1996b:177) mostra que o conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato da sua prática docente, pois ser professor implica questões reflexivas como *quem sou, as razões pelas quais faço, o que faço* e, acima de tudo significa ter consciência do lugar que ocupa na sociedade. Ela explicita, ainda, que os professores devem ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento no ambiente em que atuam, tanto no funcionamento das escolas, como na organização a serviço do grande projeto social que é a formação cidadã dos aprendentes.

Segundo Zeichner (1993), essa dimensão é uma reflexão-autonomia, ou seja, quanto maior a capacidade de reflexão, maior a capacidade de se tornar autônomo para a aprendizagem. Porém, para “o compreender” é necessário, às vezes, desconstruir o problema para assim, tornar possível encontrar respostas. Ressalta Alarcão (1996a) que, para tanto, há a necessidade de identificar o problema, estrutura-lo e relacioná-lo, vendo-o com outros olhos, sob outros prismas para, então, o professor ser capaz de considerar outros importantes aspectos, ou seja, ser capaz de avaliar a estratégia de situação didática, cuidadosamente elaborada que permite distinguir diferentes caminhos de ação.

O conhecimento de si mesmo e da sua realidade auxiliará o professor nas suas abordagens transformadoras, em relação aos fatores sobre os quais nem sempre tem responsabilidade. Nesse sentido, Pimenta (2002:26) propõe que

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para ele intervir, transformando-os.

É a reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas exteriores. O prático-reflexivo é o profissional que atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa (Alarcão 2005: 41).

Sabemos que, em qualquer profissão, não só na docência, existem situações de conflitos desafiadoras e que as teorias técnicas convencionais não são suficientes para solucionar problemas e questionamentos. Não estamos enfatizando que o docente deva abandonar a utilização da técnica na prática docente, mas, sim, que o professor deve estar preparado para momentos em que somente a teoria convencional, dita técnica, não será suficiente para resolver situações de conflito, eventualmente, instauradas em sala de aula. Essas situações, a que os docentes enfrentam e que devem resolver, possuem características específicas, dado o momento, e o professor competente e reflexivo, que tende da observação à ação, deve, portanto, possuir capacidade de ação e estratégias não planejadas para solucionar os problemas cotidianos.

Convém lembrar ainda que, para a prática reflexiva dos professores, são necessárias condições de trabalho em equipe entre os docentes. Esse tipo de ação requer, além de novas práticas de formação, uma equipe para criar espaço para o aperfeiçoamento e o crescimento no contexto institucional educativo como um todo. O docente não pode agir isoladamente, uma vez que a escola concentra alunos, professores e a comunidade na qual está inserida. Ele precisa manter uma relação com a escola, a qual deve fornecer-lhe a infra-estrutura necessária para que, concomitantemente a essa relação, o professor possa desenvolver sua prática-reflexiva.

O instinto de se ensinar e de aprender é próprio da natureza humana. O ser humano está sempre disposto a adquirir conhecimento, porque é curioso e porque necessita saciar as curiosidades sobre as coisas do mundo, aprendendo e adquirindo o conhecimento sobre o que lhe interessa. Para que, desde pequeno, ele possa se relacionar melhor na vida social é que precisa freqüentar uma escola, já que seu início de socialização se dá com a família. Na escola há, no entanto, a ampliação desse processo de socialização, no qual a criança é exposta ao

conhecimento transmitido por aquele que foi “ensinado a ensinar”, o professor. Frequentemente, por não ensinar aquilo que é interessante ou que aguça a curiosidade da criança e do adolescente, é que o trabalho pedagógico às vezes se torna tão árduo e maçante.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2003) há reflexões sobre o ensino, direcionadas ao professor, e várias exigências relacionadas ao ato de “ensinar”. Segundo esse autor, ensinar não é apenas transferir conhecimento ao aluno, pois o ato de ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, criticidade, compreensão com o outro e ética. Assim, todo professor comprometido com o seu trabalho deve observar esses princípios. O autor enfoca ainda que as concepções pedagógicas existentes até hoje, apesar de não agradarem ao educador ou não condizerem com seus pensamentos sobre a pedagogia, não deixam de ser importantes para a educação.

O professor não deve proceder no ensino de maneira autoritária, como se somente ele tivesse críticas construtivas a respeito do que se está transmitindo em sala de aula. Agindo sem autoritarismo, conseqüentemente, o professor manterá em sala respeito aos pensamentos do outro, saberá ouvir, manterá sua ética profissional, resultando no que Freire (2003: 28) chama de “ciclo gnosiológico” descrito como sendo o momento “em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente”. Nesse momento, o professor está sendo reflexivo e externando sua prática reflexiva, pois ele opera em uma construção do conhecimento de forma conjunta, ou seja, expõe algo já sabido por ele e pelos aprendentes. Ao mesmo tempo, o professor amplia uma visão sobre o assunto, nunca antes vista no ambiente da sala de aula, e, assim, deixa os aprendentes refletirem e questionarem sobre o assunto.

A prática pedagógica não implica, também, apenas ter conhecimento teórico integral do que se está ensinando. É necessário – e isso não se encontra em nenhum livro didático ou de auxílio ao professor – que o professor desperte a atenção do aprendente para o conteúdo a ser aprendido, instigando-o. Para isso, ele deve utilizar sua compreensão de mundo, sua bagagem profissional e, principalmente, artifícios individuais para instigar os aprendentes a pensar e a fazê-los interagir com o professor e os colegas para resolver ou produzir o que está sendo pedido.

Se ser aprendiz significa construir e acumular conhecimentos ao longo da vida, a sala de aula deveria, então, se tornar um lugar onde os saberes não são apenas transmitidos, mas sim produzidos. Essa concepção de conhecimento conferiria aos aprendentes a responsabilidade e a autonomia sobre as informações aprendidas. Nesse sentido, eles deveriam ser sujeitos ativos e não dependentes do professor para processar informações, o que mudaria a atitude dos discentes em relação à aprendizagem. Com essas atitudes, o papel do professor, nesse cenário, deveria ser o de ajudar o aprendente a desenvolver a competência de aprender, mediando o ensino-aprendizagem, como explicita Alarcão (2005:27-8):

(...) Uma conceptualização da escolarização nesse sentido implica a utilização de estratégias de organização das aprendizagens que assentem no próprio aluno e promovam sua capacidade de auto e hetero-aprendizagem. E que, por isso mesmo lhe conferem poder, o responsabilizam e autonomizam e, deste modo, contribuem para a tão desejada democratização.

Dessa forma, o professor prático-reflexivo deve dar estrutura e suporte aos aprendentes de forma a estimular a aprendizagem e a autoconfiança. A ele cabe direcionar para a informação processual que é a análise crítica de informação, e não para a informação pronta. O aspecto mais importante desse processo é que o professor é possuidor do termômetro dos aprendizes, ou seja, é ele quem detecta as necessidades deles. Somando-se a isso, ainda, deve o professor, ao atuar dessa maneira, atualizar-se para desenvolver primeiramente em si próprio o que quer desenvolver em seus aprendizes: aprender a aprender.

Nesse sentido, o professor é democrático e não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, enfatizar a capacidade crítica, a curiosidade e a insubmissão do aprendente. Em se tratando dos aspectos relacionados ao professor de Língua Portuguesa, essas atitudes são coincidentes com nossa concepção de formação de professores de Língua Materna numa perspectiva da EL, pois essa proposta focaliza o professor cuja prática é “libertadora”, em que ele é o mediador na construção do conhecimento dos aprendentes e não o “possuidor e detentor” dos saberes que transmitirá.

Em suma, uma atitude crítica diante dos fatos, do ensino e da aprendizagem de língua materna sob o foco da EL e, uma atitude crítica diante dos textos e dos



documentos que leve a interrogações por meio de observações e buscas por soluções de problemas que quando fundamentadas na racionalização e avaliação de ações e de resultados, constituem uma atitude reflexiva. (Palma *et al.*: 2007).

Na reflexão sobre a ação, o “professor liberta-se” dos condicionamentos de uma situação prática. Ele pode aplicar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática. É dessa maneira que se constitui o “pensamento prático” do professor, com o qual ele pode enfrentar as situações divergentes da sua atuação profissional.

Ao professor de Língua Portuguesa é indispensável que atue na e sobre a ação reflexiva. Partindo do pressuposto de que a apreensão desse conceito de professor reflexivo deve iniciar-se na graduação e estender-se por toda a vida profissional é que discutimos qual é a identidade do professor de Língua Portuguesa em tempos de profundas modificações frente ao século XXI, e de que maneira a sua formação constrói e modifica essa identidade.

## **2.2 A identidade e a Formação do Professor de Língua Portuguesa.**

Ao sair do curso superior, o graduado em Letras está apto a ministrar aulas na Educação Básica nas disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, assim como alguma língua estrangeira, caso seja habilitado. Porém, as faculdades, como se sabe, formam professores com o ensino de muitas disciplinas, inclusive o da Lingüística e muitos desses professores recém - formados não entendem a utilidade dessa disciplina para a sua formação. Afinal, o que esses egressos do Curso de Letras vêm, na maioria das vezes, nessa disciplina é a pura teoria lingüística, o que parece, para eles, não fazer sentido algum quanto ao uso dessa Ciência em sala de aula.

Neves (2002:267), ao comentar a formação de professores e a disciplina Lingüística como componente curricular do Curso de Letras, argumenta que

O conhecimento das diferentes teorias lingüísticas é inquestionavelmente necessário para que o futuro professor de português entenda o fenômeno da linguagem e o funcionamento das línguas.

A ciência Lingüística, no curso superior, deve ser apresentada aos graduandos como o conjunto de pressupostos orientadores para sua atividade em sala de aula. Acima de tudo, se o curso superior direcionasse a formação de futuros professores para uma formação reflexiva, como aqui se apresenta, os egressos do curso de Letras saberiam que os conteúdos de Lingüística recebidos no curso de Letras seriam úteis não apenas para “equacionar o tratamento que dará ao ensino de gramática” (Neves, p.266), mas também saberiam que esse conhecimento não deve, meramente, ser transferido aos aprendentes as lições de Lingüística aprendidas na faculdade, ou seja, o futuro professor saberia como avaliar a situação didática para o saber a ser construído e faria a transposição didática desses conteúdos adequadamente.

Ressaltamos, no entanto, que na licenciatura todas as disciplinas formam o futuro o professor. A nossa ênfase na disciplina Lingüística se explica pelo fato que é ela a base que pode explicar os fenômenos subjacentes à Língua enquanto identidade cultural. Todas as disciplinas, com ênfases diferentes, têm como objetivo a formação teórico-prática do futuro profissional em educação; mas, para que isso efetivamente ocorra, deve haver diálogo constante com o objetivo final dessa formação: a sala de aula. Ela deve ser pensada como o real espaço do processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa.

Diante disso, é que vislumbramos a formação do professor de Português numa perspectiva em que a língua seja concebida não como o estudo sistematizado de gramática, e sim como um conjunto de conhecimentos lingüísticos para o uso efetivo em situações concretas de interação comunicativa oral ou escrita. “Pois, o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o modo como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino.” (Travaglia 2002:21). No entanto, sabemos que foi construído um discurso no qual a norma padrão é a única língua aceitável na escrita e para a fala pública, e é com base nessa concepção que se instaura uma crise na identidade do professor de português.

A referência à crise é devida, principalmente, a uma formação não condizente com a atuação. Isso se justifica, de saída, ao aludirmos aos discursos oficiais referentes à formação de professores de Língua Portuguesa e aos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCNs), os quais se apresentaram, no cenário educativo, como um caminho para a atividade docente e devem ser vistos como um objeto de reflexão para a formação do professor. Por exemplo, os PCNs do ensino médio propõem que o currículo escolar seja “[...] baseado no domínio de competências básicas e não no acúmulo de informações [...]” (Brasil, 1998:11). Isso constitui um desafio para as instituições formadoras de professores de Língua Portuguesa, que devem formar profissionais com habilidades, valores e atitudes, em oposição à prática conteudista reinante.

Soares (2005), em seu artigo *Que professor de português queremos formar?* também retoma a questão da identidade do profissional docente de Língua Portuguesa quando discute a necessidade que sempre se teve de um profissional formado justamente para transmitir os conhecimentos em torno da Língua Portuguesa e que, porém, ao longo da história, não atuou dessa maneira. Segundo a autora, apenas em meados do século XIX é que a Língua Portuguesa se instaurou como disciplina efetiva das instituições escolares, mesmo já existindo uma organização do sistema de ensino, e o processo para a formação do professor dessa disciplina só se iniciou muito tardiamente, nos anos 30 do século passado.

É interessante, então, observar que, antes do século XIX, no Mercantilismo, o papel de professor foi trocado pelo de sábio, justamente para que se caracterizasse a continuidade do modo de se ensinar, de se educar, já que ao sábio não convém questionar ou reprovar idéias, ele é sábio, conhecedor das coisas e ciente do conhecimento que transmite.

A autora ainda explica que, até meados do século XVIII, o Brasil tinha uma escolarização apenas de alfabetização e aqueles que sabiam ler e escrever estudavam, então, o Latim. Somente após a Reforma Pombalina, em 1759, tornou-se obrigatório, na colônia, o ensino da Língua Portuguesa, ao lado do estudo da Língua Latina, da Gramática, da Retórica e da Poética, disciplinas consideradas importantes na época, pois se relacionavam ao ensino da linguagem. Assim, Soares (2005) explica que, somente em meados do século XIX, essas disciplinas se juntaram e ofereceram às escolas o que vem a se chamar até hoje de Português, criando, em 1871, por Decreto Imperial o cargo de Professor de Português no país. A nova denominação, no entanto, não contemplou o primordial: os objetivos do estudo da língua. A disciplina Português, até os anos 40, continuou com a tradição da gramática, da retórica e da poética.

Essa persistente tradição explica-se por fatores externos às próprias disciplinas, pois continuaram a ser os mesmos senhores a quem a escola servia, os grupos economicamente privilegiados. Eles eram os únicos a ter acesso à escola, pertencentes a contextos culturais “letrados”, e já chegavam às aulas de Língua Portuguesa com um domínio razoável do dialeto de prestígio, que a escola usava e que queria ver usado. Esses privilegiados já vinham à escola com práticas sociais de leitura e escrita normalmente utilizadas em seu meio social. Mostra Soares (p.3) que

A função do ensino de Português era, assim, fundamentalmente, levar ao conhecimento, talvez mesmo apenas ao reconhecimento, das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio; ensino da gramática, isto é, ensino a respeito da língua, e análise de textos literários, para estudos de Retórica e Poética.

Há, ainda, os fatores internos que explicam essa persistência. Um ensino da língua, entendido como estudos de gramática, retórica e poética, durante tanto tempo, foi o único conhecimento que se tinha da língua. Ele era transferido do conhecimento da gramática do latim, da retórica e da poética por meio de autores latinos e gregos. Dessa forma, na disciplina Português, durante todo esse período, a gramática da Língua Portuguesa, era estudada e analisada nos textos de autores consagrados, isto é, a disciplina gramática era soberana quando se tratava do sistema da língua, enquanto persistiram a retórica e a poética.

Quem eram, então, os professores de Gramática, Retórica, Poética e, posteriormente, de Português, nessa época em que ainda não existiam instâncias de formação do professor? Eram estudiosos autodidatas da língua e de sua literatura, com sólida formação humanística, que, a par de suas atividades profissionais (eram médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais) e do exercício de cargos públicos, que quase sempre detinham, dedicavam-se também ao ensino. Exemplos desses “ensinadores” da disciplina Português eram João Ribeiro, Júlio Ribeiro, Franklin Dória, Carlos de Laet, Fausto Barreto, Antenor Nascentes, Francisco da Silveira Bueno, Eduardo Carlos Pereira, os quais são nomes conhecidos por suas publicações como as gramáticas, as antologias, os estudos filológicos, estudos literários, etc. (Soares, p.3).

Como bem argumenta Soares,

A competência atribuída a esses professores de Português que hoje chamaríamos "leigos" fica evidenciada nos manuais utilizados nas escolas: as gramáticas não tinham caráter didático, eram apenas exposição de uma gramática normativa, sem comentários pedagógicos, sem proposta de exercícios e atividades a serem desenvolvidas pelos alunos; as antologias limitavam-se à apresentação de trechos de autores consagrados, não incluindo, em geral, nada mais além deles (nem comentários ou explicações, nem exercícios ou questionários). (p.5)

Assim, a partir dos anos 50 começa uma modificação significativa nas condições de ensino e de aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa, mudanças essas decorrentes de fatores externos. Ocorre uma gradual transformação das condições sociais e culturais e a das possibilidades de acesso à escola que começam a exigir que se repensem os verdadeiros objetivos da escola. Assim, devido à crescente reivindicação, pelas camadas populares do direito à escolarização, ocorre a democratização do ensino. Dessa forma, as salas de aulas passam a ser povoadas por filhos de trabalhadores e, com isso, há uma profunda modificação do alunado.

Na década de 60 triplica o número de alunos ingressantes no ensino médio, e duplicam os do ensino primário. Em consequência da multiplicação de ingressantes nessa democratização do ensino, torna-se necessário um recrutamento amplo e, portanto, menos seletivo de professores os quais eram egressos das recém-criadas Faculdades de Filosofia e cuja formação era não só em conteúdos de língua e de literatura, mas também de pedagogia e didática.

Ainda assim, não ocorre grande alteração nos estudos da língua, que continua a ser concebida como um sistema cuja gramática deve ser estudada e priorizada. Não há mudança significativa nos objetivos da disciplina Português. Como explica Soares (p.6),

É verdade que gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua, começam a deixar de ser duas áreas independentes, e passam a articular-se: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas lingüísticas para a aprendizagem da gramática. Assim,

ou se estuda a gramática a partir do texto, ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece.

Nesse contexto, a concepção de professor se altera de forma significativa. Isso é evidenciado nos manuais didáticos, quando são substituídos pelas gramáticas e pelas antologias, com a ressalva de que num único livro apresentam-se conhecimentos gramaticais e textos para leitura, incluindo, sobretudo, exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação e de gramática. Dessa forma, o professor não é mais o responsável por formular exercícios e propor questões. No livro didático é o autor quem assume essa responsabilidade e essa tarefa, que, aliás, os próprios professores passam a esperar dele.

Ressalte-se, que, nesse momento, os professores já eram profissionais formados em cursos específicos. Instaura-se, então, um paradoxo, que pode ser explicado por algumas razões: é nessa época que a depreciação da função docente intensifica-se, pois a democratização da escola levou à necessidade de recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores, em conseqüência disso, há uma redução dos salários dos docentes, logo instauram-se precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscarem estratégias de facilitação de sua atividade docente: uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios (Soares, p.6). Somando-se a isso há a conseqüente perda de prestígio da profissão docente, cujo resultado é uma transformação da clientela nos cursos de Letras, que passam a atrair para o magistério candidatos de contextos pouco letrados, sem as práticas de leitura e de escrita.

Assim, em razão dessas modificações nas condições de ensino e de aprendizagem da disciplina Português e da identidade do profissional dessa disciplina, pode-se afirmar que

não alteraram fundamentalmente o ensino dessa disciplina, que continuou a orientar-se por uma concepção da língua como sistema, continuou a ser ensino sobre a língua, quer como ensino de gramática normativa, quer como leitura de textos para conhecimento e apropriação da língua padrão. Em síntese: o alunado tornou-se outro, radicalmente diferente, os professores passaram a ser formados em instituições específicas, mas, ao mesmo tempo, passaram a originar-se de grupos sociais menos letrados; as concepções de língua e de ensino de língua continuam, porém, as mesmas. (P.7)

Em suma, é na História da disciplina Língua Portuguesa, que encontramos algumas razões para o comportamento ainda hoje observável no professor. Dessa maneira, explica-se a grande dificuldade desse profissional para encontrar a sua identidade conforme sua formação, e que persista em sua atuação.

Somente na década de 60, a Lingüística é introduzida nos cursos de Letras. Posteriormente, a ela evolui e passa da análise do nível frásico para o texto e o discurso. Esses avanços são marcados pelo clima da Ditadura Militar, que fez a reforma do ensino básico, com os seus oito anos. A partir do final da década de 70, é que começam com mais entusiasmo as discussões sobre o ensino da Língua Portuguesa, com o objetivo de uma real mudança na escola e a construção de um ensino eficaz no que concerne às necessidades e desafios que a sociedade impõe. Em se tratando do ensino da língua materna, as reflexões sobre a prática e as discussões sobre os aspectos teórico-metodológicos foram necessárias para que se atendessem às exigências das novas propostas de mudança.

A universidade também amplia seu papel na formação de professores. Ainda no final da década de 70 e início dos anos 80 surgem os cursos de “reciclagem” que trazem à discussão reflexões teóricas e propostas de abordagens com a intenção de se construir conhecimentos que, apesar de terem provocado reflexão sobre a prática dos professores e a interação comunicativa ter sido considerada de extrema importância para a formação do professor e para o ensino de Português, no entanto, mais uma vez, se repete a ineficácia quanto às posturas em sala de aula, pois aos professores não é aberto espaço para refletirem sobre sua atuação.

Nos anos 80, então, surge a Lingüística Textual. No Brasil, a partir disso, inicia-se o questionamento quanto ao ensino da gramática normativa. Enfim, a escola vislumbra uma perspectiva de mudança em relação à produção textual escrita e passa a preocupar-se com os aspectos que poderiam tornar proficientes os textos elaborados pelos aprendentes (Brito, 2001).

Assim, as pesquisas em Lingüística começam a mostrar seus efeitos no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, mas, ainda, sem resultados consideráveis: (ibidem, p.62):

Assim, a escola, a passos lentos, pretendeu mudar seu interesse, que antes era pela memorização de regras gramaticais, para as estratégias de processamento de informações que os indivíduos operacionalizaram na organização de textos-produtos do tipo proficiente. Percebe-se, porém, que os pressupostos teóricos postulados pela Linguística Textual não foram muito bem compreendidos pelas escolas, propiciando a volta de um ensino tradicional de Língua Portuguesa.

Hoje, no século XXI, de acordo com Matencio (1994:96), ainda é lamentável ter que admitir que

[...] dentro de uma tradição de ensino e aprendizagem de línguas que tem privilegiado a naturalização das normas de uso, a especificidade da aula de língua perde-se. E o que vemos é um trabalho [...] através da linguagem que limita o processo de construção de ensino.

Constata-se que as conseqüências dessa formação levam os docentes, ao atuarem em sala de aula, a adotar uma prática dependente e sem autonomia, visto que é apoiada nos livros didáticos. Isso se deve aos anos de vida escolar, em que os aprendentes eram “copistas” estimulados a decorar e a reproduzir informações.

A formação de um profissional crítico-reflexivo, cujas ações pedagógicas revelem autonomia e auto-aprendizagem, além de competências relevantes para estar em sintonia com a realidade em constante transformação nesse século, é premente e estaria em consonância com a proposta da EL, uma vez que “o século XX identifica-se como um período da história da humanidade marcado por múltiplas transformações que acabam por configurar uma nova sociedade para o terceiro milênio. Vê-se, assim, que há uma estreita relação entre informação, comunicação, tecnologia e surgimento de uma nova sociedade: a da informação ou do conhecimento” (Palma *et. al*:2007).

Dessa forma, é preciso que se instaure uma nova identidade para o egresso do curso de Letras e, conseqüentemente, que haja uma reflexão intensa sobre os objetivos e a concepção de Língua, que, por sua vez, provoque transformações na atuação dos profissionais na Educação Básica. Esse pressuposto deve ser condição indispensável ao desenvolvimento de um processo de mudança cuja finalidade seja a melhoria da qualidade de ensino.



Assim, convém certificar o que as escolas de Educação Básica esperam do professor licenciado em Letras. Essa resposta é encontrada nos PCNs (Brasil, 1998:139):

O processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua-linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. [...] Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura são deslocadas para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para a compreensão-interpretação-produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura.

E, em se tratando do modelo de profissional para o processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, é, também, nos documentos oficiais, nos PCNs de Ensino Médio, que encontramos o perfil desejado (Brasil, 2006:18-28):

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

Sabe-se que poucos egressos dos cursos de Letras tomam os caminhos da pesquisa após a graduação. Se incorporarmos, efetivamente, os discursos oficiais dos PCNs e das Diretrizes que os norteiam, faz-se necessário repensar os Projetos Pedagógicos para a formação de professores de Língua Portuguesa, porque, é necessária uma transformação das disciplinas previstas nesses Projetos, questionando-se a sua contribuição para a formação do futuro docente que contemple uma atuação centrada na reflexão-ação e que construa a identidade desse professor. Esses conceitos são fundamentais, pois inscrevem o curso de licenciatura em Letras como uma formação profissional que integre a identidade do docente, profissional e social, e não que a considere como um aprendizado distante da prática e da vida em sociedade.

Percebe-se, conforme o exposto, uma “teoria” discrepante da “prática”. A transposição didática, essencial à instauração da EL, permite a reflexão sobre a melhor teoria para a prática ideal. Nesse sentido, a formação de professores de Língua Portuguesa deve integrar uma abordagem lingüística ampla e ela deve ainda contemplar concomitantemente saberes científicos e saberes a serem ensinados. Os primeiros englobam o saber declarativo, ou seja, aquele que focaliza os conhecimentos que o profissional deve dominar para poder fazer. Os segundos são os saberes processuais que são os conhecimentos de processos que o profissional deve dominar para o seu fazer. Na escola básica e média, eles são retomados e devem ser internalizados pelos aprendentes (Palma et. al, 2007).

Para se repensar esse direcionamento na formação de professores de Língua Portuguesa, alguns conceitos teóricos são fundamentais. É o caso, por exemplo, da noção de Letramento. Situamos, a seguir, as práticas de Letramento do professor na perspectiva da EL, pois a relação entre o contexto sociocultural e os usos da leitura e da escrita também são postos em discussão no âmbito da formação docente.

### **2.3 Letramento do Professor e a EL.**

Primeiramente, é preciso dizer o que significa Letramento. O termo surgiu entre os lingüistas e estudiosos da Língua Portuguesa e passou a circular no setor educacional. O Letramento é um fenômeno de cunho social, que salienta as características sócio-históricas ao ser adquirido um sistema de escrita por um grupo. Ele é o estado ou condição em que um indivíduo ou uma sociedade obtém como resultado de ter-se “apoderado” de um sistema de grafia. Barton e Hamilton (1998), citados por Bunzen e Mendonça (2007:17) concebem Letramento como “as inúmeras práticas sociais que integram direta ou indiretamente a produção e/ ou leitura de materiais escritos e que integram a dinâmica da vida cotidiana de uma dada sociedade.” Para esses autores, há diferentes práticas de Letramento associadas a diferentes domínios da atividade humana, o que envolve valores, atitudes, sentimentos e relações sociais.

Assim, se alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, inseri-la no Letramento significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita, como enfatiza Soares (2000):

Letramento é o estado de quem sabe ler e escrever. Ou seja: letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: sabe ler e lê jornais, revistas, livros; sabe ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone; sabe escrever e escreve cartas, bilhetes, telegramas sem dificuldade, sabe preencher um formulário, sabe redigir um ofício, um requerimento. São exemplos das práticas mais comuns e cotidianas de leitura e escrita; muitas outras poderiam ser citadas.

O professor durante sua formação inicial ou na continuada entrará em contato com discussões escritas sobre sua prática em sala de aula. Para refletir sobre essa temática, ele poderia envolver-se em qualquer prática de leitura que acionasse modelos e representações que o fizessem interagir com a discussão posta, como por exemplo, um artigo científico, um documentário cujo tema fosse o mesmo, assistir a uma conferência ou a uma palestra que tratasse da leitura, ou seja, são textos distintos para uma finalidade distinta. Segundo Bunzen e Mendonça (2007:18), essa é uma situação de **Letramento situada**, o que significa participar de eventos mediados pela leitura e pela escrita, com funções e características específicas, ligadas à instância social em que ocorrem.

Dessa maneira é que esses autores (2007) planejaram a tabela abaixo associando a noção de letramento situado à formação do professor e ao ensino da Língua Portuguesa:

**LETRAMENTO SITUADO, FORMAÇÃO DO PROFESSOR E ENSINO DA LÍNGUA.**

<b>LETRAMENTO SITUADO COMO PRÁTICA SOCIAL (Barton &amp; Hamilton, 1998: 7)</b>	<b>PRÁTICAS DE LETRAMENTO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR</b>	<b>PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ENSINO DE LÍNGUA</b>
O letramento é mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais; estas podem ser inferidas de eventos mediados por textos escritos.	Nos processos de formação docente, os professores se envolvem em situações que exigem a mediação da escrita, por exemplo, encontros de formação em que se lê um texto para depois discuti-lo.	No âmbito do ensino, professores e alunos lidam com textos escritos e eventos específicos: nas aulas, lendo e respondendo fichas preparadas pelos professores; em casa, quando os alunos lêem os textos de estudo e os professores corrigem trabalhos.
Há diferentes práticas de letramento associadas a diferentes domínios da vida humana.	Um professor não tem os mesmos objetivos de leitura ao ler uma bula de remédio, uma reportagem, uma prova de aluno e um artigo científico. Em alguns cursos de licenciatura em letras, por exemplo, o professor em formação inicial terá de escrever uma monografia ou um trabalho de conclusão de curso para ser avaliado por docentes da instituição.	Alunos não encaram do mesmo modo a produção de um blog (diário virtual) e a elaboração de um trabalho escolar.
As práticas de letramento são padronizadas por instituições sociais e relações de poder, e algumas práticas de letramento se tornam mais dominantes, visíveis e influentes que outras.	A elaboração de uma monografia a respeito de certo assunto é mais valorizada que a discussão sobre esse mesmo tema num fórum virtual.	Certos concursos valorizam práticas do letramento escolar, em detrimento de outras capacidades mais necessárias ao desempenho das funções a serem exercidas pelos aprovados. Por exemplo, um curso para enfermeiro que prioriza certos tópicos gramaticais ou a produção de uma redação, e não a compreensão de relatórios médicos, determinações da Vigilância Sanitária ou bulas de remédio.
As práticas de letramento mudam e novas práticas são freqüentemente adquiridas através de processos de aprendizagem informal e de produção de sentido	Professores aprendem a lidar com ferramentas de busca na Internet, para pesquisas pessoais e entretenimento.	Com os alunos ocorre o mesmo, ou seja, ainda que a escola não lhes ensine, aprendem a manusear as ferramentas de busca na Internet, a produzir blogs, a interagir virtualmente em fóruns e discussão na rede.

Fonte: Bunzen & Mendonça, 2006, p. 18-19.

A partir desse quadro, é possível verificar que certas práticas de Letramento são recorrentes em determinadas instâncias de atuação social. Por exemplo, quando o professor prepara para sua aula fazendo um esboço didático do que precisa explicar e exemplificar para seus aprendentes, certamente está fazendo uso da escrita e da leitura com consultas aos livros didáticos, a autores que tratam do assunto, a dicionários, enfim, a uma série de recursos, cujas especificidades decorrem das necessidades que lhe são próprias.

Em outra instância, quando o aluno, durante uma aula, escuta o professor falar, lê o que ele escreve no quadro, faz anotações em seu caderno, responde oralmente a perguntas feitas pelo professor, ou responde por escrito a questões de fichas didáticas etc., está envolvido numa prática de letramento, típica da escola, que atende aos objetivos dessa instituição.

Ressalte-se que, para realizar essas práticas de letramento, as pessoas gerenciam a interação por meio de formas organizadas e já estabilizadas no âmbito discursivo-textual, as quais são passíveis de mudanças e adaptações, como os gêneros textuais. Eles são considerados “novos” quando partem de outros gêneros que já circulam, pois sofrem modificações e adaptações de acordo com as necessidades de interação de cada contexto sociocultural.

Dessa forma, como numa situação didática, o letramento situado do professor, quanto ao ensino de língua, constitui-se um (re) pensar constante, uma reflexão na ação sobre a pertinência e a adequação dos assuntos e dos pontos de vista escolhidos, levando em conta as situações de produção e circulação dos textos específicos em situações específicas e considerando que:

- a) Os interlocutores, agindo uns sobre os outros em diferentes momentos de interlocução. Professor e seus aprendentes em constante interação de comunicação em sala de aula;
- b) O Gênero textual adequado às instancias e a transposição didática pertinente;
- c) O objetivo geral ou a função social do gênero textual determinado;

- d) O suporte adequado: livro, número de páginas limitado a cada capítulo, etc.

Ainda, nesse processo, devem estar envolvidas várias **práticas lingüísticas**: de **leitura**, por parte do professor para a elaboração da situação didática prevista para a construção dos conhecimentos, bem como por parte dos aprendentes, com o referido gênero; de **análise lingüística** por parte do professor na reflexão ao selecionar o material a ser estudado, e nos comentários que se farão pertinentes e, por parte dos aprendizes pelas possíveis indagações que nortearão o gênero estudado. **De escrita** referente à produção textual gerada pela leitura. Em suma, em todo o processo, diversas práticas de uso da leitura e da escrita podem ser realizadas, sob as restrições das intervenções as mais diversas por parte dos envolvidos.

Portanto, deve-se fazer evoluir, no futuro profissional, por meio da reflexão, da pesquisa e do pensamento crítico, o saber-fazer. Para isso, é premente que se promova no professor na formação inicial e na continuada a aquisição de dispositivos conceituais que possibilitem as mudanças de mentalidade para a inovação e a descoberta, para se formar a identidade do professor de língua materna. Além disso, devem ser oferecidos instrumentos e dispositivos para a transposição didática, para que ele no momento da atuação possa adequar procedimentos didáticos aos contextos pedagógicos.

Santos (2006), no que concerne à necessidade de Letramento do professor de Língua Portuguesa que, em muitos casos, não teve contato com as disciplinas relacionadas à Lingüística, apresenta uma alternativa:

Uma das soluções para ao menos diminuir a defasagem dos professores seria o investimento, por parte dos governos municipal, estadual e federal, em cursos de atualização, o que não vem acontecendo com a frequência e a organização necessárias. E assim o professor, que às vezes sequer conhece os PCN (porque sua escola não os recebeu ou alguém os escondeu...), continua lecionando dando ênfase a regras descontextualizadas e sem trabalhar efetivamente com textos.

Em contraposição, Soares (2005) acrescenta que as disciplinas relacionadas à Lingüística não são as únicas que se inserem no ensino do Português e na formação de professores da Língua Portuguesa. Existem, recentemente, três novas disciplinas que objetivam orientar aqueles que querem entender a Lingüística e para aqueles que vão ensiná-la, os professores, partindo de definições históricas, sociológicas e antropológicas. As disciplinas são as seguintes: a História da Leitura e da Escrita, a Sociologia da Leitura e da Escrita, a Antropologia da Leitura e da Escrita, especializações da História, da Sociologia e da Antropologia, como explica a autora:

[...] a primeira, as práticas históricas de leitura e escrita, a segunda, as práticas sociais de leitura e escrita, a terceira, os usos e funções da leitura e da escrita em diferentes grupos culturais, propõem questões que um ensino de língua não pode deixar de levar em consideração: como se explicam as práticas de leitura e de escrita atuais, à luz das práticas do passado? Quais são essas práticas atuais de leitura e de escrita, que demandas de leitura e de escrita são feitas e serão feitas aos alunos nas sociedades grafocêntricas em que vivemos? Que práticas de leitura e escrita têm aqueles que pretendem formar-se professores de Português? Que gêneros de texto, que portadores de texto circulam nessas sociedades? Que funções e que usos têm a leitura e a escrita no grupo cultural a que os futuros professores e os futuros alunos desses professores pertencem? .

Portanto, deve o Professor de Língua Portuguesa em sua formação inicial e na continuada obter conhecimentos por meio da pesquisa e do Letramento Situado, práticas de leitura que irão fornecer-lhe os dados que compõem a adequação da teoria sobre sua prática. “Embora a leitura constitua uma das aprendizagens determinantes com importantes repercussões na sala de aula e mais tarde no profissional, no cultural e no social, o ato de ler continua desconhecido” (Figueiredo 2004:74).

A leitura pode ajudar o docente a ter opiniões pessoais, a atualizar-se, e principalmente, a não perpetuar os comportamentos ultrapassados da escola, à luz de informações que sejam obtidas por meio de diversos textos de gêneros diversos, permitindo a reflexão sobre o modo de tratar sua prática em sala de aula.

Também as contribuições teóricas acerca da escrita destacam o sujeito como o controlador ativo de suas próprias atividades. Assim, segundo (Hayes e Flowers, 1980)<sup>2</sup> citados por Figueiredo (2004:85), distinguem três operações constitutivas da escrita:

1. as operações de planificação – que estabelecem um plano guia para a execução do processo redacional, que normalmente é gerado pela leitura respectiva;
2. as operações de textualização – que gerem os constrangimentos textuais locais e globais;
3. as operações de revisão – que consciencializam para as dificuldades reveladas.

Essa metodologia abre campos para a reflexão sobre o ato de escrever, para discutir as práticas de escrita. Cabe ao professor o domínio das competências de diagnosticar as dificuldades em língua escrita dos seus aprendentes, o de encontrar as suas causas e de situar em que nível o aprendente tem melhor desempenho (conceitual, textual, discursivo), e a de adaptar os meios de intervenção ao aprendente com o objetivo de fazê-lo progredir.

Em suma, essas concepções têm a finalidade de construir uma identidade do professor de Língua Portuguesa, para que ele tenha consciência de suas crenças, representações e saberes por meio da reflexão-na-ação e da reflexão-sobre-a-ação a fim de proporcionar-lhe uma reflexão global das futuras atitudes pedagógicas nos seus diferentes domínios de ensino-aprendizagem da língua materna.

A reflexão, nesta instância, levará o professor aos conhecimentos teóricos que permitirão compreender e interpretar a atividade de ensinar e aprender língua, ou seja, uma teorização que orientará o professor a um nível de compreensão da prática para que ele o fundamente e o transforme.

---

<sup>2</sup> Identifying the organization of writing process. In: Gregg L. W. e Steinberg, E.R Cognitive processes in writing, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. p-51-101.



Feitas essas considerações, chega-se à metodologia de investigação que é descrita no próximo capítulo, destacando-se mais uma vez que o objeto central de nossa investigação é o curso de Letras de uma instituição específica de ensino superior, paulista, na qual evidenciamos as particularidades, objetivando a compreensão das questões aqui abordadas.

## CAPÍTULO III

# METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

### Considerações iniciais

De acordo com a proposta desta dissertação, investigar a formação de professores sob o foco da EL, em uma instituição superior de ensino, optamos por uma metodologia de pesquisa que nos direcionasse às respostas que procuramos em nossas questões investigativas. Por isso, nossa pesquisa configura-se como um Estudo de Caso, cujo objeto central foi o curso de Letras dessa instituição, na qual evidenciamos suas particularidades, objetivando a compreensão das questões aqui abordadas.

Portanto, neste capítulo descrevemos a metodologia usada no estudo: a sua classificação, o tratamento dado à coleta de dados, a análise e as limitações.

### 3.1 Opção Metodológica: O Estudo de Caso.

O estudo de caso é um dos vários modos de se realizar uma pesquisa sólida quando se tem o “como” e/ou “por quê” como questões centrais, e quando o enfoque está em um fenômeno contemporâneo dentro de algum contexto de vida real, como ocorre em nosso trabalho: a formação de professores de Língua Portuguesa em uma instituição de ensino superior, em seu curso de Letras, sob o foco da EL.

Segundo Yin (2005:32), um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno dentro de seu contexto da vida real. É uma pesquisa naturalística, com pouco controle do pesquisador sobre eventos e manifestações do fenômeno. Sustentada por uma plataforma teórica bem delineada e reúne o maior número possível de informações, em função das questões e

proposições orientadoras do estudo, por meio de diferentes técnicas de levantamento de dados e evidências.

Assim, a metodologia de pesquisa “estudo de caso”, consiste em uma investigação detalhada de uma ou mais organizações, ou grupos dentro de uma organização, com o objetivo de subsidiar uma análise do contexto e dos processos envolvidos no fenômeno em estudo, e, para isso, o fenômeno é isolado de seu contexto.

Nas ciências sociais, o uso do método de estudo de caso envolve, freqüentemente, coletar e examinar várias observações e registros de experiências e/ou de comportamentos de um indivíduo. Os dados típicos coletados podem incluir dados biográficos, registros médicos, história da família, observações, entrevistas e os resultados de vários testes psicológicos. Nesse caso, o método é usado, normalmente, como auxílio para compreender os fatores sociais e familiares que contribuem, em parte, para o desenvolvimento de algum tipo de desvio de comportamento em um indivíduo.

Em ciências sociais, os estudos de caso baseiam-se freqüentemente na informação descritiva fornecida por diferentes pessoas. Isso abre espaço para a exclusão de informações importantes. Além disso, um grande número de informação coletada é retrospectiva, recordações de eventos passados, e está, conseqüentemente, sujeita aos problemas inerentes à memória. Ainda, os estudos de caso envolvem somente um único indivíduo ou apenas alguns e não podem conseqüentemente ser representativos do grupo como um todo ou de uma população.

Para Martins (2006), as características básicas de um estudo de caso compreendem:

1. Fenômenos observados em seu ambiente natural;
2. Dados coletados por diversos instrumentos;
3. A complexidade da unidade é estudada intensamente;
4. Pesquisa dirigida aos estágios de exploração, classificação e desenvolvimento de hipóteses dos processos de construção do conhecimento;
5. Os resultados dependem fortemente do poder de integração do pesquisador;
6. Enfoque em eventos contemporâneos.

Os estudos de casos são úteis quando os pesquisadores não podem, por razões práticas ou éticas, fazer estudos experimentais e são particularmente úteis quando os pesquisadores querem obter uma visão contextual detalhada sobre a vida de um indivíduo ou de um determinado fenômeno. Em se tratando da finalidade dessa estratégia de pesquisa, é sempre holística (sistêmica, ampla, integrada), ou seja, o objetivo é a preservação e a compreensão do “caso” no seu todo e em sua unicidade, assim, “o estudo de caso não é uma metodologia específica, mas uma forma de organizar dados preservando o caráter único do objeto social em estudo” (Martins 2006:21)

Para questões formais do desenvolvimento de um estudo de caso, deve-se incluir a construção de um protocolo de aproximação com o caso e de todas as ações que serão desenvolvidas até a conclusão do estudo, aspecto que abordaremos mais a frente. É preciso, ainda, contar com a permissão formal do principal responsável pela unidade em estudo. O papel do pesquisador deve ser claro para aqueles que lhes prestam informações, não podendo ser equivocados com os elementos que inspecionam, avaliam ou supervisionam atividades (Martins, 2006).

Em nossa pesquisa, a pesquisadora-autora a qual conduz esse estudo de caso, faz parte da instituição estudada. No entanto, tomamos todos os cuidados para evitar contaminações das análises e interpretações, fruto de impressões e juízos de valor, atentando-nos, exclusivamente, ao trabalho de pesquisa científica, objetivando a compreensão e a possível solução das questões investigativas já mencionadas.

Enfim, o estudo de caso é uma investigação empírica que se baseia no raciocínio indutivo (Yin, 2005) que depende fortemente do trabalho de campo que não é experimental e baseia-se em fontes de dados múltiplas e variadas. Tem forte característica descritiva, apoiando-se em “descrições compactas”<sup>1</sup> do caso. Portanto, a situação em estudo deve ser interrogada e confrontada com outros estudos já realizados ou com teorias existentes, a fim de ajudar a gerar novas teorias e possíveis novas questões para outras futuras investigações.

---

<sup>1</sup> Denominada originalmente de *thick description*, e tem como pressupostos ser factual, sistemática e literal e apoiada, sempre que possível, na completude de seu objeto de estudo.

### 3.2 Contexto Institucional do estudo.

O estudo envolveu a instituição de ensino superior LEVEL, sendo “o caso”, o seu curso de Letras. Como apresentado, a investigadora exerce a função de Professor Formador da Level, o que gerou interesse pela pesquisa para enveredar por um caminho de investigação que conduzisse à melhor compreensão deste contexto profissional particular, no sentido de atuar favoravelmente sobre ele. Espera-se que este estudo contribua para uma avaliação da formação de professores da Faculdade Level, por meio de uma compreensão mais ampla das suas repercussões no desenvolvimento de todos os envolvidos (professores formadores, professores atuantes e a própria instituição Level).

O tema Formação de Professores de Língua Portuguesa despertou nosso interesse logo após o término da Graduação. Assim que saímos da Faculdade de Letras, em dezembro de 1997, já no início do ano letivo, subsequente, ingressamos na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para ministrar aulas de Língua Portuguesa para séries do Ensino Fundamental II. Certos de estarmos preparados para a missão que nos fora confiada pelos detentores do conhecimento sobre a Língua Materna, dos quais fomos discípulos, o que encontramos foi uma realidade totalmente distante daquela dos bancos da faculdade.

Percebemos já nessa estréia, com muita decepção, que o curso no qual nos formáramos deixava muito a desejar. Essa constatação deu-se, inicialmente, com a percepção, já em sala de aula, da profunda lacuna entre a teoria e a prática; compreendemos que o paradigma de formação no qual se apoiava o curso era fundamentado em pressupostos teóricos nada correlacionados com a prática. Nesse momento, percebemos que deveríamos aprender a ser Professor de Português em sala de aula.

Assim, resolvemos, nesse mesmo ano de estréia, 1998, cursar uma pós-graduação em Língua e Literatura Portuguesa. Esse curso era ofertado pela mesma instituição na qual havíamos feito a graduação e as aulas eram ministradas por um grupo professores da Universidade de São Paulo - USP, os quais já traziam um discurso mais próximo daquele que nos parecia ser o ideal em sala de aula. Na pós-graduação, o primeiro grande susto foi a descoberta de que a Gramática Normativa, ou Norma Culta, já não era a senhora e rainha nas aulas de Língua Portuguesa, pois fomos para esse curso preparados e convencidos de que, na pós-graduação,

iríamos aprender, enfim, o que não aprendêramos na graduação. Outro engano. As aulas eram focadas no estudo do texto e a gramática normativa não tinha espaço nas aulas, as regras e normas da Gramática que tanto queríamos aprender (decorar, na verdade) não eram, por motivos já expostos neste trabalho, objeto de estudo.

Isso posto, justifica-se toda a dificuldade que encontramos para iniciar o trabalho como Professor de Português. Não fomos ensinados que deveríamos, de certa forma, “respeitar a fala do aluno”, como sabiamente nos ensina o lingüista romeno Eugenio Coseriu o qual definiu linguagem, em termos de *norma*, como “um conjunto de realizações constantes e repetidas, de caráter sociocultural e dependente de vários fatores operantes na comunidade idiomática” (cf. Borba, 1984:49), bem como, não fomos ensinados de que “linguagem é adequação” e, principalmente, de que não é a Gramática Normativa com suas regras e normas que tornam um falante de Português um bom usuário de sua Língua Materna.

A nossa percepção quanto à falta de ensinamentos para a formação de professores acerca da adequação lingüística, de acordo com a interação comunicativa é confirmada por Preti (2004:14):

a linguagem “correta” pode chegar até a supremos graus de simplificação, como aqueles que empregamos quando pretendemos fazer-nos entender por um ouvinte de faixa etária infantil, pré – escolarizado. Muitas vezes, falamos bem abaixo de nossa linguagem habitual para nos comunicarmos bem com a criança. E chegamos intencionalmente a “errar” para que ela nos compreenda e a comunicação se processe. Realmente, o que estamos fazendo é utilizar um registro ou nível de linguagem adequado à situação em que se dá o ato de fala.

As discussões sobre a adequação lingüística, aliadas aos conhecimentos teóricos sobre variação lingüística, se estudados e ministrados na formação inicial do professor de Língua Portuguesa sanariam, ao menos, parte dos problemas constantes em sala de aula no ensino fundamental ciclo II e Médio das escolas do Brasil.

Percebemos a necessidade de tentar “adequar-nos” às necessidades das nossas salas de aula. Por isso, o ano de 1998, não foi fácil. A tão esperada estréia

foi frustrante, porém despertou-nos mais inquietações e dúvidas e, mais ainda, anseios para aprimorarmos nosso trabalho.

Em 1999, já de posse do certificado de “Especialista em Língua e Literatura Portuguesa”, fomos convidados a ministrar aulas na própria faculdade na qual havíamos nos graduado. Sentimos, nesse momento, que teríamos a chance de mudanças por estarmos próximos dos mestres que formavam professores. Foi diante desse desafio que percebemos a necessidade de mudanças quanto à formação dos professores de Língua Portuguesa.

### **3.2.1 A Faculdade Level.**

Neste tópico, situamos a realidade inserida em nosso estudo, dando algumas características necessárias da Instituição de Ensino, a qual é objeto de nossa investigação. Isso se faz necessário, pois, nossa investigação pauta-se, como já descrito no item 3.1, em um estudo de caso de cunho descritivo, mas que, ainda assim, possui uma abordagem que combina métodos quantitativos e qualitativos. Em se tratando de uma instituição de ensino superior específica, foi necessário recorrermos a dados numéricos de natureza demográfica e social, os quais serão mencionados e descritos no capítulo IV, e que apontarão um indicador quantitativo para uma melhor compreensão do nosso “caso”, a Faculdade Level e seu Curso de Letras.

A Faculdade é uma associação civil de natureza confessional, beneficente e filantrópica, de caráter educacional, cultural e de assistência social, sem fins econômicos e lucrativos, com Estatuto Social primitivo registrado na Comarca do Estado de São Paulo. Foi fundada em 04 de abril de 1945 e declarada de Utilidade Pública Federal, registrada no Conselho Nacional de Serviço Social (CNSS), hoje Conselho Nacional de Assistência Social (C.N.A.S.), e no Conselho Municipal de Assistência Social. A instituição teve como fundador o Cônego Silvano Reis Vianna<sup>2</sup>, O padre Vianna, como é conhecido na cidade. Atingiu logo o ponto alto de seu apostolado, quando inaugurou com a Bênção Solene do Bispo Diocesano, a igreja

---

<sup>2</sup> Nome também fictício, por questões éticas.

Matriz, que construiu logo nos dois primeiros anos de seu ministério. Nessa oportunidade, o Bispo conferiu-lhe o título de Cônego. Conseguiu, com o então Prefeito, formar o primeiro posto de atendimento médico da cidade. Construiu a creche "Canto Feliz"<sup>3</sup>, pioneira na assistência aos menores que são acolhidos em regime de semi-internato e recebem completa assistência (alimentar, educacional, recreativa e à saúde), inteiramente gratuita, além de proporcionar às mães a oportunidade de trabalho, para o seu sustento e o de sua família.

No campo educacional, construiu o Centro Educacional Vianna, onde funcionam o Centro Comunitário Cultural, a Biblioteca Pública Cultural, a Escola de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como, a Faculdade Level. Durante 15 anos, exerceu a função de Presidente do Mobral em todo o município. Em outubro de 1983, por meio de carta enviada pelo Cardeal, recebeu de Sua Santidade, o Papa João Paulo II, elogios e uma Bênção Especial pelo trabalho social de Desenvolvimento na cidade. Sua Santidade, o Papa João Paulo II, tomou ciência das atividades sociais desenvolvidas pelo Cônego Silvano Vianna por meio de uma Brochura das Obras que lhe foi entregue "em mãos", por sua Excelência Dom Salustiano Meireles<sup>4</sup>, então Secretário do Sacro Colégio, no Vaticano. O Cônego faleceu em São Paulo, em 12 de dezembro de 1988<sup>5</sup>, vítima de câncer.

Ressalte-se que a instituição Level classifica-se, conforme o Artigo 4º. item IV do Decreto 2207 de 15 de abril de 1997<sup>6</sup>, no que se refere a sua organização acadêmica, como faculdade privada confessional filantrópica.

Do relato acima, percebemos que a instituição possui características distintas, as quais não condizem com a maioria das instituições de ensino particulares no Brasil. A clientela da Level é advinda de todas as cidades da Baixada Santista, bem como, do litoral sul e norte de São Paulo.

---

<sup>3</sup> Nome fictício.

<sup>4</sup> Nome fictício

<sup>5</sup> Data trocada, por motivos éticos.

<sup>6</sup> Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos artigos. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.



### **3.3 Estratégia de coleta e análise de informação.**

Em um estudo de caso, a coleta ocorre após a declaração e definição do tema, o enunciado das questões orientadoras e a teoria preliminar. Após esse percurso, passa-se à escolha da técnica para a coleta de dados.

Nossas proposições, já mencionadas, estão de acordo com a metodologia investigativa, uma vez que já desenvolvemos a fundamentação teórica formulada nos capítulos I e II, os quais, respectivamente, trataram do conceito e aplicação da EL e da formação de professores de Língua Portuguesa. Com base nessas discussões, foi necessário decidir qual a estratégia de coleta de evidências seria a ideal para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Traçamos um caminho adaptado às necessidades de nosso tema de pesquisa.

São três os caminhos principais para se compreender o comportamento humano no contexto das ciências sociais empíricas: (1) observar o comportamento que ocorre naturalmente no âmbito real; (2) criar situações artificiais e observar o comportamento ante as tarefas definidas para essas situações; (3) perguntar às pessoas sobre o que fazem (fizeram) e pensam (pensaram). (Günther, 2003). Os dados para os estudos de caso podem se basear em muitas fontes de evidências, no entanto nosso estudo enfocou o terceiro caminho, por meio de questionários e de análise documental.

Neste item, tratamos da elaboração e da aplicação do questionário, instrumento para o levantamento de dados por amostragem.

#### **3.3.1 O questionário como instrumento de coleta.**

O questionário é um importante e popular instrumento de coleta de dados para uma pesquisa social. Constitui-se de uma lista ordenada de questões que são encaminhadas para possíveis respondentes previamente selecionados. Deve ser respondido por escrito sem a presença do pesquisador.

Em nosso contexto de pesquisa, a decisão pelo uso do questionário explica-se por ser um instrumento com características diversas no tocante à aplicabilidade. Tendo como referência as questões investigativas que nos orientam, o questionário

utilizado nesta pesquisa é auto-aplicável, pois, a forma de administrá-lo não exigiu, necessariamente, a presença do investigador.

O investigador solicitou primeiramente à direção acadêmica da Level a autorização para inseri-la no tema no presente trabalho, pois necessitaríamos da colaboração da Secretaria da Level quanto ao acesso aos documentos, os quais fazem parte da coleta de dados para análise. Posteriormente, pedimos as listas dos alunos concluintes do curso de Letras, no período de 1999 a 2005. Nelas, encontramos as informações necessárias para contatar os possíveis respondentes de nossa pesquisa. Essas informações eram nome, endereço, telefone residencial e/ou celular e *e-mail* dos alunos concluintes. Fizemos uma prévia seleção de vinte e cinco professores formados, constituindo uma amostra.

Segundo Martins, (2004), uma amostra é um subconjunto relativamente pequeno da população (aqui o termo população é entendido o conjunto dos sujeitos da pesquisa, em nosso contexto, os alunos formados pela Level), de qualquer parte dela, dando à pesquisa um resultado por amostragem. A amostragem está intimamente relacionada à essência do processo de pesquisa descritiva por *survey*, termo em inglês que geralmente é traduzido como “levantamento de dados”. O método de coleta de dados *survey* assegura melhor representatividade e permite generalização para uma população mais ampla, em outras palavras, pesquisar apenas uma parte da população para inferir conhecimentos para o todo.

Portanto, como era inviável coletar dados de todos os alunos formados pela Level, optamos por fazer uma Amostragem Probabilística Aleatória, o que auxiliou na escolha do instrumento em nossa pesquisa, uma vez que, “o tamanho da amostra influencia na maneira de administrar o instrumento em termos de entrevista *versus* questionário, e em termos de tamanho” (Günther, 2003). Em outras palavras, seria uma ação extremamente demorada se fizéssemos entrevistas com os professores, uma vez que, na seleção constam sujeitos de várias cidades da nossa região. Além disso, o tamanho da amostra, em nossa pesquisa, foi determinado pelos recursos disponíveis, como o tempo e recursos humanos. O primeiro explica-se pelo fato do tempo gasto na localização dos indivíduos participantes na pesquisa, pois, havia casos em que os contatos não eram retornados ou alguns dos listados não eram encontrados e, o segundo, na falta de investigadores ligados à pesquisa para realizar essa tarefa.

Uma Amostragem Probabilística Aleatória baseia-se na premissa de que cada elemento da população alvo tem uma probabilidade conhecida, mas não necessariamente igual, para ser selecionado para a amostra. A probabilidade de cada elemento da população fazer parte da amostra garante que ela será constituída de elementos selecionados por processos aleatórios e não pela vontade do pesquisador ou dos entrevistados, uma vez que, as descobertas baseadas em uma amostra probabilística podem ser generalizadas para a população alvo com um nível específico de segurança, intuito perseguido em nossa pesquisa.

Um questionário é extremamente útil quando um investigador pretende recolher informações sobre um determinado tema. Assim, por meio da aplicação de um questionário a um público-alvo previamente selecionado é possível recolher informações que permitam conhecer melhor as suas lacunas. A importância dos questionários é também pela facilidade de se interrogar um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto. Podem ser de natureza social, econômica, familiar, profissional, relativos às suas opiniões, à atitude em relação às opções ou às questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema.

Para elaborar e administrar um inquérito por questionário, não esquecendo a interação indireta que existe entre o pesquisador e os inquiridos, é pertinente verificar que a linguagem e o tom das questões que constituem esse mesmo questionário, são de elevada importância pois, é necessário ser cuidadoso no modo como se formula as questões, bem como, na apresentação do questionário.

Na elaboração de um questionário é importante, antes de mais nada, conhecer as características do público-alvo a quem ele será administrado. O conjunto de questões deve ser muito organizado de forma lógica para os respondentes, evitando indagações irrelevantes, insensíveis, invasivas, desinteressantes, e acima de tudo, deve-se evitar uma estrutura (ou formato), demasiado, confuso e complexo ou ainda, questões muito longas.

Considerando nosso contexto de pesquisa e as duas vertentes aqui já mencionadas, formação e atuação, tivemos dois contatos distintos para a aplicação de nosso instrumento de coleta de dados: os professores em exercício nas escolas públicas e/ou privadas, e os professores em atuação na própria Level. Inicialmente, “as razões que levam uma pessoa a responder a um instrumento de pesquisa dependem e muito, da abordagem feita pelo investigador, pois uma vez enviado o

questionário para um possível respondente, conseguir que completem e devolvam o questionário de maneira honesta pode ser visto como caso especial de troca social” (Günther:2003).

Dillman (1978) citado por Günther (2003:4), chega à conclusão de que para o respondente contribuir solidariamente na inquirição é necessário estabelecer alguns detalhes operacionais, os quais o pesquisador deve considerar:

- 1) Recompensar o respondente: a) demonstrando consideração; b) oferecendo apreciação verbal usando uma abordagem consultiva; c) apoiando seus valores; d) oferecendo recompensas concretas; e) tornando o instrumento interessante:
- 2) Reduzir o custo de responder: a) fazendo com que a tarefa pareça breve; b) reduzindo esforços físico e mental requeridos; c) eliminando a possibilidade de embaraços; d) eliminando qualquer implicação de subordinação; c) eliminando qualquer custo financeiro imediato;
- 3) Estabelecer confiança: a) oferecendo um sinal de apreciação antecipadamente; b) identificando-se com uma instituição conhecida e legitimada; c) aproveitando outros relacionamentos de troca.

Considerando-se as recomendações acima , segundo o autor, a mais importante é ‘estabelecer confiança’. Isso posto, é justificável mencionarmos que em nossa pesquisa houve uma preocupação quanto à abordagem dos envolvidos na coleta, uma vez que sabemos da ocupação dos nossos respondentes. Em alguns casos não foi tarefa fácil que o instrumento retornasse ao investigador a contento, ou seja, tivemos que lidar com prazos e contatos em que algumas vezes, a cooperação não foi satisfatória. Do ponto de vista prático, seguindo as recomendações orientadoras, junto ao questionário enviado aos respondentes, anexamos uma carta de apresentação (anexo 3), com o objetivo de tornar mais clara o possível a intenção e o objetivo do nosso questionário.

É importante salientar que, em nossa abordagem aos participantes da pesquisa, os professores atuantes, principalmente, os investigador ao abordar os respondentes perceberam duas vertentes: reticência e cortesia (senso de obrigação de agradar o outro) e, finalmente, seriedade na interação, fornecendo respostas autênticas.

### 3.3.2 Os termos utilizados.

Faz-se necessário explicitar, a escolha de alguns termos adotados neste trabalho:

**a) Professores atuantes:** A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dá diferentes denominação aos profissionais de educação : professores, docentes e profissionais de ensino. Para a sociedade, em geral, professor é o que ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina. É um termo abrangente e equivalente a mestre, termo esse mais usado no período imperial. Na busca por um termo que designasse o professor devidamente formado e já no exercício pleno de seu ofício, optamos por utilizar, então, Professor Atuante, devido ao sentido do próprio vocábulo (atuante) que designa aquele que está em ato ou exercício de sua atividade (Cf. Aurélio, 2000:74).

**b) Professores formadores:** Adotamos esse termo para designarmos os professores da graduação do curso de Letras da Level. A escolha do termo foi para diferenciarmos os sujeitos participantes da pesquisa, por isso o termo Professor Formador. Além disso, consideramos que o Professor Formador possui conhecimentos e experiências acadêmicos que ao serem partilhados, contribuem para a formação dos graduandos nos cursos de Letras.

### 3.3.3 Questionários dos Professores Atuantes.

A análise documental na condução de nosso estudo de caso foi relacionada às evidências coletadas nos questionários. O objetivo desse paralelo entre o instrumento de coleta (questionário) e a análise documental possibilitou mais confiabilidade ao estudo, pois a busca sistemática por documentos relevantes é importante em qualquer planejamento para coleta de dados e evidências.

Segue-se a apresentação das estratégias mobilizadas na coleta dos dados.

Considerando-se as questões investigativas direcionamos nosso instrumento de coleta para duas vertentes aqui discutidas: formação e atuação. Assim, o investigador decidiu pela elaboração de dois questionários que fornecessem a

interpretação e a análise de nosso objeto de estudo. O primeiro questionário foi respondido por professores formados pela Faculdade Level, doravantes PA.

Responderam ao questionário vinte e cinco PA do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas e/ou privadas de diversas cidades da região na qual a Level está inserida. Os respondentes graduaram-se nos anos de 1999 a 2005. Os objetivos das questões elaboradas no questionário foram:

- a) Traçar um perfil socioeconômico dos professores formados no curso de Letras da Level;
- b) Identificar a imagem que têm os egressos do curso no qual foram formados;
- c) Verificar se os conteúdos ministrados em atuação no ensino fundamental do ciclo II e médio condizem com as propostas da legislação vigente;
- d) Verificar o aproveitamento pelos graduados no curso de Letras da Level das disciplinas oferecidas pelo curso;
- e) Verificar a maneira como os professores em sua atuação docente atuam em sala de aula;
- f) Possibilitar se há correlação entre a formação do professor, o discurso oficial e a atuação em sala de aula.

Na elaboração do nosso instrumento de coleta, procuramos elaborar as questões relacionadas às questões de, de forma a obtermos as respostas esperadas. Para isso, observamos os conselhos da literatura (Günther, 2003; Martins, 2004; Yin, 2005) sobre a elaboração de um questionário eficaz, quanto às questões, para um estudo de caso:

- As perguntas devem ser claras e compreensíveis para os respondentes;
- Devem abordar apenas um aspecto, ou relação lógica, por vez;
- Não devem causar desconforto aos respondentes;
- Não devem induzir respostas;
- A linguagem utilizada deve ser adequada às características dos respondentes.

E, sobre as outras considerações relativas à construção do questionário, cuidamos de

- Elaborar instruções claras e precisas para o preenchimento do questionário;
- Rever o instrumento para dar ordem e seqüência às questões, iniciando pelas perguntas mais fáceis;
- Juntar uma carta explicando as razões do estudo, garantindo a confiabilidade das informações prestadas;
- Restringir o tamanho do questionário à exata dimensão das variáveis do tema que tratamos.

O questionário para os PA foi dividido em três partes de forma a dar subsídios consistentes aos objetivos propostos em nosso estudo: a) dados pessoais; b) formação inicial e continuada; c) ensino de Língua Portuguesa.

Foram utilizadas questões abertas e fechadas. As questões abertas são aquelas que dão condições ao pesquisado de discorrer espontaneamente sobre o que está se indagando. As respostas são de livre deliberação, a argumentação é livre e com linguagem própria. As questões fechadas são aquelas em que o respondente escolhe a sua resposta, por meio de um conjunto de categorias. As respostas podem ser limitadas entre duas opções: as de alternativa única e as de múltipla escolha, nas quais mais de uma resposta pode ser considerada para um mesmo questionamento (Fachin, 2006).

#### **a) Dados pessoais.**

Antes de inserirmos qualquer observação sobre o papel desses PA nessa investigação, é necessário lembrar que o ensino é antes de tudo uma prática social, não só porque se realiza de forma concreta na interação entre alunos, professores e comunidade escolar, mas, principalmente, porque a atividade do professor reflete a cultura e os contextos sociais a que ele pertence. Portanto, a vida profissional do professor é influenciada por diversos aspectos de sua vida social e cultural.

Nesse contexto, é que o questionamento sobre o perfil socioeconômico dos PA é abordado, pois o objetivo real é verificar quais são os candidatos ao curso de Letras da Faculdade Level, bem como, qual a valorização dada na escolha do curso.

Portanto, O objetivo desse tópico é verificar o perfil socioeconômico dos sujeitos de nossa pesquisa para traçarmos um panorama melhor do profissional formado pelo Level que atua como Professor de Língua Portuguesa. Há dezesseis questões todas de múltipla escolha em escala nominal. As questões denominadas de escala nominal, cuja função principal é de identificar o respondente.

### **b) Formação inicial e continuada.**

A atuação do professor de Língua Portuguesa está intimamente ligada à sua formação. Os conhecimentos teóricos são de extrema importância para subsidiar ao professor o conhecimento inerente ao seu propósito de ministrar aulas. Pois todo o conteúdo de sua formação deve proporcionar-lhe uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, que devem capacitar o futuro professor a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente, com a flexibilidade e rigor necessários à educação sólida e promissora para uma conclusão plena do curso de Letras.

Portanto, nesse tópico, indagamos aos PA sobre sua formação tanto inicial, quanto continuada. São sete questões, sendo cinco em escala nominal, e duas questões abertas, as quais permitem maior explanação por parte dos PA.

### **c) Ensino de Língua Portuguesa.**

Como último tópico do questionário, indagamos aos PA sobre os objetivos do ensino de Língua Portuguesa. Formulamos oito questões abertas as quais solicitaram as opiniões dos PA sobre o programa de sua disciplina, o conteúdo, a avaliação do desempenho lingüístico dos alunos, sobre Variação Lingüística e Norma Culta.



### 3.3.4 Questionários dos Professores Formadores.

Os Professores Formadores, doravante chamados PF, são os professores que atuam na graduação do curso de Letras da faculdade Level. Os questionários foram enviados aos professores por e-mail, e divididos em grupos por disciplinas, com as mesmas questões: dois professores de Língua Portuguesa, dois professores de Lingüística e dois professores de Literaturas, doravantes, respectivamente, P1LP, P2LP, P1Ling, P2Ling, P1Lit, P2Lit. Os objetivos dos questionários dos PFs foram:

- a) Verificar que tipo de aluno, o professor espera encontrar na graduação de Letras;
- b) Verificar qual a atitude tomada, quando o professor verifica que a imagem do aluno real não corresponde ao aluno ideal;
- c) Identificar qual a imagem os professores formadores têm do curso oferecido pela Level, bem como, verificar que os professores formadores pensam sobre ensino de Lingüística, Língua Portuguesa e Literatura que o curso da Level oferece.
- d) Verificar a opinião dos professores quanto à preparação para a avaliação dos alunos do curso de Letras em face aos órgãos oficiais, o ENADE.

Salientamos que os objetivos dos questionários dos PF descritos estão em paralelo com nossos objetivos de pesquisa, pois, como já mencionado, nosso estudo se direciona em duas vertentes: formação e atuação.

Esses professores responderam a um total de oito questões, todas abertas. A escolha do tipo de questão objetivou que os PF tivessem liberdade quanto às respostas. O que determinou a escolha dos professores que responderiam ao questionário foi o fato desses PF ministrarem aulas no curso de Letras da Level terem de 35 a 55 anos e atuarem entre 5 e 15 em sala de aula de curso superior.

Suas titulações são:

**P1LP.** Licenciado em Letras, Mestre em Filologia e Língua Portuguesa.

**P2LP.** Licenciado em Letras, Mestre em Letras Clássicas.

**P1Ling.** Licenciado em Letras, especialista em Gramática da Língua Portuguesa, Mestre em Língua Portuguesa, Doutor em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem.

**P2Ling.** Licenciada em Letras, especialista em Língua e Literatura Portuguesa, Mestre em Língua Portuguesa e Doutora em Lingüística aplicada.

**P1Lit.** Bacharel em Letras: Português e Francês, Mestre em Literatura Brasileira.

**P2Lit.** Licenciada em Letras, licenciada em Pedagogia, licenciada em Filosofia, Mestre em Ciências da Religião.

Procuramos com o questionário dos PF captar a imagem do aluno idealizado e as atitudes tomadas pelos PF, quando esse aluno idealizado, ao longo do curso, não correspondia ao ideal. Além disso, indagamos qual a imagem que esses professores têm da estrutura do curso de Letras da Level e como vêem o ensino de Língua e Literatura que o curso oferece. Para finalizar, produzimos uma questão que visa à reflexão sobre a avaliação atual, instituída pelo MEC, O ENADE.

No próximo capítulo, tratamos do discurso oficial, referente ao curso de Letras por meio da leitura dos documentos e publicações do Ministério da Educação. Isso se justifica, pois buscamos relacionar o discurso dos documentos oficiais com a nossa proposta teórica: a formação de professores de Língua Portuguesa sob o foco da Educação Lingüística.

Isso posto, passamos à análise dos dados e apresentamos os seus resultados. Essa análise foi realizada por meio da triangulação entre os instrumentos coletados: 1) os questionários dos PA e dos PF; 2) a análise documental da Level, constituída de seu Projeto Político Pedagógico e dos Programas das disciplinas Língua Portuguesa e Lingüística; e 3) os documentos oficiais para o Curso de Letras.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

#### **4.1 O Discurso Oficial Para o Curso de Letras e para a Formação de Professores: Primeira etapa da análise de dados.**

Neste capítulo, primeira etapa da análise de dados, discutimos o discurso oficial para os cursos de Letras nas instituições de ensino superior e a formação de professores por meio da leitura e da análise dos documentos oficiais do Ministério da Educação.

Nossa discussão ocorre com base no primeiro documento oficial, o qual define as regras, bases e estruturas da Educação no país: a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB No. 9394/96. Vale ressaltar que, considerando a multiplicidade de realidades do país, a LDB é uma lei indicativa das questões educacionais, ou seja, trata da educação de forma geral e sintética, sendo as especificidades do funcionamento do sistema educacional brasileiro objeto de decretos, pareceres, resoluções e portarias.

Diante disso, optamos por fazer uma discussão do Parecer CNE/CP No. 009/2001, que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciaturas, de graduação plena; da Resolução CNE/CP 1/2002, que tem seus fundamentos na LDB, e por consequência institui as referidas Diretrizes, e também da Resolução CNE/CES 18/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Para os Cursos de Letras. Por fim, tratamos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, os quais constroem uma referência quanto o ensino de Língua Materna nas escolas de Educação Básica.

Partindo das nossas questões investigativas e do tema abordado, é pertinente, que nosso estudo analise os documentos referentes aos cursos de

licenciatura, e mais especificamente os documentos que abordem os cursos de Letras, bem como, suas respectivas Diretrizes Curriculares. Evidentemente, sempre nos reportando a LDB 9394/96, pois é ela quem subsidia o suporte para as Diretrizes específicas.

Além disso, para melhor compreendermos nosso objeto de estudo, traçamos um parâmetro dos documentos referenciados com a nossa base teórica, discutida nos capítulos I e II, que tratam da Educação Lingüística como proposta de formação para os professores de Língua Portuguesa e da atuação reflexiva desse profissional, respectivamente.

#### **4.1.1 O Parecer CNE/CP<sup>1</sup> 009/2001 - A Formação de Professores de Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena.**

A LDB denomina a educação escolar anterior à superior de Educação Básica, a qual é integrada pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio. Esse conceito de educação básica é considerado a base necessária para que qualquer indivíduo possa exercer a cidadania, e inserir-se no mercado de trabalho. Ela tem como premissa maior, ser de qualidade e acessível a todos.

Não é possível, no entanto, mencionarmos qualidade e acessibilidade sem falarmos nas rupturas que também existem na formação dos professores de crianças e jovens. Ao definir as incumbências dos professores, a LDB não faz referência a nenhuma etapa da educação básica, apenas traça um perfil do profissional, não especificado:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

---

<sup>1</sup> Conselho Nacional de Educação e o Conselho Pleno.

- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Segundo o Parecer CNE/CP 9/2001, doravante Parecer, as inovações que a LDB traz por meio desse artigo, mostram suportes legais e de extrema importância para os cursos de formação de professores:

- a) posicionando o professor como aquele a quem incumbe zelar pela aprendizagem do aluno – inclusive daqueles com ritmos diferentes de aprendizagem – tomando como referência, na definição de suas responsabilidades profissionais, o direito de aprender do aluno, o que reforça a responsabilidade do professor com o sucesso na aprendizagem;
- b) associando o exercício de sua autonomia, na execução de um plano de trabalho próprio, ao trabalho coletivo de elaboração da proposta pedagógica da escola;
- c) ampliando a responsabilidade do professor para além da sala de aula, colaborando na articulação entre a escola e a comunidade.

As disposições do artigo 13 da LDB são complementadas com o Capítulo que trata dos Profissionais da Educação, com destaque para os professores. Esse capítulo inicia com os fundamentos metodológicos que devem ser base da formação do professor. Ele deve se apoiar em conhecimentos e experiências anteriores para o sucesso de sua profissão, além de aproximar a teoria e a prática em sala de aula para que exerça com maior competência e efetividade suas atividades:

**Art. 61º.** A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

A lei destaca a Educação Básica como referência principal para a formação de professores. Há, ainda, que se apontar nesse Art. 61, a relação entre teoria e prática e o aproveitamento da experiência anterior. Ainda que não mencione a nomenclatura, é clara a definição proposta nesse trabalho, que se baseia num profissional cujo pensamento deve ser reflexivo e ativo do mundo. O professor-reflexivo é aquele que processa as informações de forma crítica e seletiva, diferentemente daquele que as absorve passivamente. O prático-reflexivo é o profissional que atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa (Alarcão 2005: 41).

As aprendizagens são mais significativas quando remetem o conhecimento à realidade cotidiana do aluno e às suas experiências, como exposto nos artigos citados. É comum em sala de aula existirem situações de conflitos desafiadoras, que as teorias técnicas convencionais não são suficientes para solucionar. Não estamos enfatizando que o docente deva abandonar a utilização da técnica na prática docente, mas, sim, propomos que o professor deva estar preparado para momentos em que somente a teoria convencional, dita técnica, não será suficiente para resolver situações de conflito, eventualmente, instauradas em sala de aula.

A LDB também dedica dois artigos aos tipos e modalidades dos cursos de formação de professores. No artigo 62 há, a definição de todas as licenciaturas como plenas. Ele reafirma que o nível adequado para a formação do professor para Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental é o ensino superior e deixa a alternativa de organização para essa formação em Curso Superior Normal:

**Art. 62º.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

**Art. 63º.** Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

É pertinente destacarmos, ainda, em relação ao artigo 62, a questão referente à formação em nível superior de todos os professores que atuam na educação básica. Essa formação é uma meta a ser atingida em prazo determinado, conforme o artigo 87 das disposições transitórias da LDB:

**Art. 87.** É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano após a publicação desta Lei.

**Parágrafo 4º.** - Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Com base na LDB o Parecer constitui-se em um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

É importante ressaltarmos que ele institui diretrizes para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior nos cursos de licenciaturas de forma ampla, ou seja, não se restringe ao Curso de Letras, especificamente. No entanto, ainda é o melhor documento para a nossa discussão, pois ele especifica a licenciatura, diferentemente do Parecer CNE/CES 492/2001, o qual institui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras em nível de Bacharelado. Em nosso contexto de pesquisa, como tratamos da formação de professores que atuam na Educação Básica, é basilar discutirmos documentos que apresentem características quanto à atuação do profissional licenciado em Letras que seja efetivamente Professor.

O Parecer aponta em sua proposta questões pontuais na formação de professores. Uma delas, de início, diz respeito às questões históricas dessa formação, em que o diploma de licenciatura era um “apêndice ao curso de bacharelado, uma vez que os conteúdos das disciplinas eram por área, e a atuação

desses como licenciados torna-se residual e vista, em geral, nas universidades como inferior” (BRASIL, 2002:16). Somam-se a isso, os problemas no campo institucional e no campo curricular. O primeiro diz respeito à desarticulação na formação dos professores que atuam em diferentes níveis, como a diferença existente entre a formação de professores polivalentes e especialistas por área de conhecimento, problema esse que repercute na trajetória escolar dos alunos de Educação Básica.

O segundo é o fato de o conhecimento prévios dos professores em formação nem sempre ser considerado no planejamento e desenvolvimento das ações pedagógicas. Esse problema se apresenta sob duas vertentes: uma diz respeito aos conhecimentos pessoais anteriores à formação de professor; a outra diz respeito aos professores que já possuem um conhecimento na atuação como docentes, e isso também acaba não sendo considerado em sua formação.

Diz o Parecer:

(...) quando os alunos dos cursos de formação, por circunstâncias diversas, já têm experiência como professores e, portanto, já construíram conhecimentos profissionais na prática e, mesmo assim, estes conhecimentos acabam não sendo considerados/tematizados em seu processo de formação. Estudos mostram que os ingressantes nos cursos superiores, em geral, e nos cursos de formação de professores, em particular, têm muitas vezes, formação insuficiente, em decorrência da baixa qualidade dos cursos de Educação Básica que lhes foram oferecidos. Essas condições reais, nem sempre são levadas em conta pelos formadores, ou seja, raramente são considerados os pontos de partida e as necessidades de aprendizagem desses alunos. (BRASIL, 2002: p. 19-20)

Em se tratando do aluno dos Cursos de Letras, para tentar reverter esse quadro, é que afirmamos a necessidade da formação do professor sob o foco da EL. Cabe às Instituições de Ensino Superior não só ampliar a competência lingüística já iniciada, mas também oferecer recursos para suprir possíveis deficiências no uso lingüístico que podem comprometer o exercício profissional futuro do aluno em formação.

A educação universitária ocupa uma posição fundamental no desenvolvimento da pesquisa e na geração de novos conhecimentos na sociedade brasileira, tendo a grande responsabilidade de preparar os futuros profissionais e pesquisadores.



Assim, fica evidente a relevância do ensino universitário, por possibilitar o acesso ao conhecimento científico e às informações especializadas. Favorecendo o processo de construção do conhecimento numa perspectiva mais crítica frente à realidade, por meio de um ambiente acadêmico capaz de estimular e desenvolver a autonomia na busca de informações, assim como a participação dos jovens universitários na geração de novos conhecimentos. “Para isso é necessário que os cursos de preparação para professores tomem para si a responsabilidade de suprir eventuais deficiências de escolarização básica que os futuros professores receberam tanto no ensino fundamental como no médio” (BRASIL,2002:24).

O Parecer trata da concepção de competência, como de extrema importância na orientação do curso de formação de professores:

Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. (BRASIL, 2002:29).

Ao profissional, não basta conhecer sobre o seu ofício, é fundamental que saiba mobilizar conhecimentos, transformando-os em efetiva ação. A construção de competências deve se refletir nos objetos de formação como um todo: no processo de avaliação, na organização institucional e na abordagem metodológica.

As Instituições de Ensino Superior têm a responsabilidade de preparar os futuros professores. Elas devem proporcionar uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, que deve capacitar o futuro professor para a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e rigor necessários a uma educação sólida e promissora. “A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão” (BRASIL, 2002:29).

Em se tratando da dicotomia prática *versus* teoria, o Parecer utiliza o conceito de “simetria invertida”. Segundo o documento a preparação do professor tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão em lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Esse conceito ajuda a descrever um aspecto da profissão e da atuação do professor que é a experiência como aluno, não apenas, no curso de formação de docentes, mas também ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente.

A consideração de simetria invertida entre situação de formação e de exercício não implica em tornar as situações de aprendizagem dos cursos de formação docente mecanicamente análogas às situações de aprendizagem típicas de crianças e do jovem na educação média. (...) Mas, de torná-la uma experiência análoga à experiência de aprendizagem que ele deve facilitar a seus futuros alunos. (BRASIL, 2002:31).

É a ação pautada na reflexão. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, correspondências afetivas, interesses sociais e individuais e outros cenários, como o político, o social, o coletivo. A reflexão, ao contrário de outras formas de conhecimento, supõe a análise sistemática para elaborar uma proposta totalizadora, que captura e orienta determinada ação. É o mesmo conceito, já retomado aqui, e amplamente discutido em nossa fundamentação teórica acerca de formação de professores reflexivos.

O sistemático esforço de análise, provocado pela reflexão, implica o enfrentamento dos não saberes e a busca constante do professor curioso, inquieto, com uma bagagem cultural enriquecida pelas oportunidades sempre buscadas. Para isso, é preciso que ele perceba seu próprio processo de criação, aprendendo a lidar com o caos criador, a "suportar o estado de dúvida", a conscientizar-se de próprios *habitus*<sup>2</sup>, que moldam o modo de pensar, colando idéias em velhas estruturas já

---

<sup>2</sup> Este conceito utilizado foi elaborado por Perrenoud a partir de Bordieu. Entendido como "a gramática geradora das práticas", o *habitus* é "o sistema de esquemas que orientam tanto a improvisação (na ilusão da espontaneidade) como a ação planejada, tanto a evidência como a dúvida metódica, tanto a invenção de novas estratégias como a concretização de esquemas e receitas, tanto as condutas inconscientes ou rotineiras como as decisões." In: PERRENOUD,

conhecidas e não permitindo que a prática e a teoria possam ser vistas por ângulos diversos, opostos e complementares. (Dewey, 1959)<sup>3</sup>.

O pensar reflexivo e investigativo implica, portanto, no que concerne à formação de professores, uma estratégia educativa mais provocadora e instigante que envolve toda forma de conhecimento, aspirando à construção de significações e, conseqüentemente, a novas ações. Implica, portanto, disciplina e liberdade responsável, pois aprender é aprender a pensar e envolve também dedicação, mas acima de tudo emoção e paixão. Envolve a consciência, da dimensão ética, e o ponto de partida está nos próprios professores, como enfatiza o Parecer.

Assim, o Parecer, ao apresentar essas Diretrizes, direciona para que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando, de forma flexível, os eixos propostos, quer nas suas dimensões teóricas e práticas, quer na de interdisciplinaridade, quer nos conhecimentos que fundamentam a ação pedagógica, quer na formação comum e específica, quer nos diferentes âmbitos do desenvolvimento e da autonomia intelectual e profissional do futuro professor.

#### **4.1.2 A Resolução CNE/CP 1/2002 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena.**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena, doravante DCNL, têm a função de apresentar uma base comum para a formação de professores, que possibilite a revisão criativa dos modelos em vigor. Visa essencialmente a fortalecer os processos de mudança pelos quais passam as instituições formadoras.

---

Philippe. Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993, (p.24).

<sup>3</sup> In: PERRENOUD, Philippe. Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993, (p.24).

Além disso, as Diretrizes objetivam:

- a) Fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;
- b) Atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da Educação Básica;
- c) Dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática;
- d) Promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação. (BRASIL, 2002)

A proposta das DCNL coloca-se em sintonia com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, com as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como com as recomendações constantes dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica, os quais discutiremos mais adiante. Além disso, estão fundamentadas nos princípios norteadores do Parecer CNE/CP 9/2001, já discutido neste capítulo.

Quanto ao exercício profissional, em diferentes etapas da Educação Básica, as DCNL consideram:

**Art. 3º** A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados

alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, a imagem de um professor cujo trabalho se realize na forma ação-reflexão-ação implica "uma concepção própria das relações entre a teoria e a prática, entre a investigação e a ação" (Gómez, 1992:96). Essa concepção requer, portanto, um professor reflexivo, capaz de integrar conhecimento científico à prática docente. "Dito de outro modo: parte-se da análise das práticas dos professores, quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos" (Gómez, 1992:102).

Tendo em vista que uma prática, como já foi abordado na fundamentação teórica, consiste nas tradições de uma comunidade de profissionais que a exercem, quando alguém aprende essa prática, "aprende suas convenções seus limites, suas linguagens e seus sistemas apreciativos, seu repertório de modelos, seu conhecimento sistemático e seus padrões para o processo de conhecer-na-ação" (Schön, 2000:39).

Assim, o trabalho do ensino prático se realiza por meio da combinação do aprendizado do estudante com sua interação com professores formadores e colegas envolvidos no processo de aprendizagem. O trabalho interativo, portanto, deve fazer parte do trabalho do professor e, por conseguinte, de sua identidade.

No sentido da identidade, e admitindo-se que o objetivo fundamental do professor de Português é o de ampliar a capacidade de comunicação, expressão e integração pela linguagem da população atingida por seu trabalho. Assim, parece correto esperar que o currículo de Letras prepare o futuro professor para 1) avaliar as potencialidades e limitações que caracterizam a expressão e a comunicação de seus alunos; 2) fixar para eles, com respeito à expressão e à comunicação, objetivos viáveis; 3) examinar criticamente os recursos didáticos que a indústria editorial proporciona. (Ilari, 1997).

Assim, fica evidente a relevância do ensino das instituições de ensino superior, por possibilitar o acesso ao conhecimento científico, às informações especializadas, favorecendo o processo de construção do conhecimento numa perspectiva mais crítica frente à realidade, por meio de um ambiente acadêmico capaz de estimular e desenvolver a autonomia na busca de informações, assim como a participação dos jovens universitários na geração de novos conhecimentos. Portanto, é imprescindível que se estabeleça a EL na formação do professor de Língua Portuguesa.

O discurso das DCNLS traduz o que diz Bechara (2003:22):

A educação lingüística orientada por um modelo teórico com base científica e com possibilidades de ser operacionalizada a ponto de promover modificações e enriquecimentos na competência lingüística do aluno terá de provocar, como natural consequência, uma reforma de currículo e de atividades didáticas.

As Competências, tidas como “concepção nuclear” na orientação do curso, bem como a coerência entre formação oferecida e a prática esperada pelo futuro professor de Português, estão intrinsecamente ligadas ao estabelecimento da EL nos cursos de formação.

Essa afirmação é confirmada ao inserirmos nesta discussão a Resolução CNE/CES 18/2002, que estabelece as diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Nela, é clara a orientação de autonomia quanto à estrutura curricular dos cursos de Licenciatura em Letras:

Art. 1º. As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, integrantes dos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001, deverão orientar a formulação do Projeto Pedagógico do referido curso.

Portanto, cabe única e exclusivamente às instituições de ensino superior a total responsabilidade para a formação adequada dos profissionais que atuarão na Educação Básica. Elas devem ficar alertas quanto à identidade do

profissional que pretendem formar. O ideal seria, no entanto, haver diretrizes específicas para a licenciatura em Letras, a fim de garantir ao professor de Língua Portuguesa uma identidade profissional independente de qualquer outra carreira que possa ser proporcionada pelo Curso de Letras.

#### **4.1.3. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.**

Diferentemente dos documentos discutidos nas seções anteriores, os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCNs, não instituem conceitos ou parâmetros para a formação dos professores de Educação Básica, mas direcionam-se aos professores já formados de modo a orientá-los para a transformação qualitativa do ensino de Língua Portuguesa, na Educação Básica. Nesse ponto, então, podemos afirmar que há uma convergência de discursos entre os PCNs, O Parecer e as DCNL, e em sintonia com nossa proposta de EL e de professor reflexivo.

Os PCNs, para o ensino da Língua portuguesa, afirmam que:

(...) o ensino de língua portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizados nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre os amigos, na escola, no mundo do trabalho. (Brasil, 1999:55).

Os PCNs apontam um rumo para o ensino de Língua Portuguesa, o qual ainda parece ser desconhecido, para o professor de língua materna, já discutido nos capítulos anteriores.

Guedes sobre o ensino da Língua Portuguesa e da Gramática, destaca que,

Se levarmos em conta que, ao longo dos últimos quinhentos anos, a gramática é o que mais tem ocupado as aulas de português e se levamos a sério o que, desde então, vem sendo dito a respeito de como falamos e

escrevemos, vamos ter que admitir que o ensino da gramática não nos ensinou nem a aprender nem a ensinar português. Ao longo destes mesmos quinhentos anos, no entanto, temos sido capazes de produzir, à revelia dessa mesma gramática, um conjunto de obras que desmente essa propalada incapacidade histórica. (GUEDES, 2006 – Contracapa).

Para que um projeto educativo nacional se efetue de acordo com os PCN, é preciso que a escola se fortaleça como unidade do sistema escolar, tendo autonomia financeira e crédito para a elaboração e execução desse projeto.

O projeto educativo realiza-se mediante um processo de reflexão sobre a prática pedagógica, realizado pela equipe escolar, que avalia as ações que desenvolverá para atingir os objetivos delineados coletivamente. Tanto professores e agentes comunitários quanto os pais dos alunos devem participar desse processo. Nesse aspecto, os PCNs estão em sintonia com o Parecer e as Diretrizes para formação de Professores da Educação Básica.

A vantagem de haver projetos educativos claramente definidos são os investimentos feitos de acordo com a necessidade de cada escola e a busca de equilíbrio entre as condições de trabalho de cada uma delas. Por isso, é fundamental que a equipe escolar conheça seus alunos, suas necessidades, a situação socioeconômica de cada um, devendo, para isso, coletarem-se dados sobre eles.

Alguns aspectos que devem ser levados em conta na elaboração de um projeto educativo são: o desenvolvimento da autonomia, a interação e a cooperação, o respeito à diversidade, a disponibilidade para a aprendizagem, a organização do tempo e do espaço escolar, a seleção de material didático e a avaliação. Tudo isso tendo como ponto de referência os alunos. Esses aspectos podem ser assim caracterizados:

*Autonomia* – A autonomia moral e intelectual deve ser desenvolvida pelos alunos e refere-se à capacidade de saber fazer escolhas e de se posicionar diante de algum problema. Ela estabelece uma relação com as diferentes dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sociopolíticos.

Para que se desenvolva a autonomia, o aluno depende de suportes materiais, intelectuais e emocionais, e isso se dá, não só no início da escolaridade, como também em toda a continuidade escolar de ensino-aprendizagem, com a intervenção do professor.



*Interação e cooperação* – As situações, nas quais o aluno aprende dialogando, ouvindo o outro e tentando ajudá-lo, aproveitando críticas e expondo pontos de vista sobre os mais diversos temas, são fundamentais para uma boa aprendizagem. É essencial que o aluno tenha um convívio em grupo, mesmo sabendo que trabalhar em grupo, de maneira cooperativa, é sempre uma tarefa difícil.

Para que isso ocorra, é necessário que o professor ofereça atividades que favoreçam a fala e a escrita, dentro das normas disciplinares, pois é por meio da comunicação que os alunos se relacionarão em grupo.

*Diversidade* – A diversidade consiste não só em se considerarem as capacidades intelectuais e os conhecimentos de mundo dos aprendentes, mas também seus interesses e motivações. A escola deve estar atenta às diferenças de cada aluno e saber respeitá-las.

*Disponibilidade para a aprendizagem* – Em princípio, o próprio aluno deve tomar para si a necessidade e a vontade de aprender; mas essa disposição não depende somente dele, a prática didática deve garantir condições para que o aluno manifeste a vontade de estudar.

Alguns fatores devem ser levados em conta para que o aluno se disponha a estudar: o conhecimento do objetivo da atividade; a efetuação de atividades desafiadoras e com nível de complexidade adequado; tempo adequado para realização de atividades.

Além disso, é preciso que exista uma relação de confiança entre o professor e o aprendiz, já que aprender é uma tarefa árdua, realizada o tempo todo com o professor.

*Organização do tempo e do espaço escolar* – O tempo e o espaço escolar sempre foram problemas para um ensino de boa qualidade. O tempo ideal para a realização plena de todas as atividades almejadas pelo professor é impossível, assim, o tempo real deve ser previsto desde o planejamento das aulas até a execução delas, com a ajuda de materiais adequados e a organização em grupos na própria sala de aula.

Já o espaço escolar deve ser analisado considerando-se a disposição das carteiras e dos armários na sala de aula – sempre abertos, com livros à disposição do aluno – e o material didático, como cartazes, por exemplo, distribuído pela sala,

etc. Os alunos também devem cumprir com a obrigação de não sujar e nem desorganizar a sala.

Os espaços fora da sala de aula também são importantes para a concretização da aprendizagem. Mesmo que a escola não disponha de espaços físicos fora da sala, é importante levar o aluno a conhecer os espaços culturais existentes na cidade, como museus, teatros, cinemas, fábricas, marcenarias, comércios, postos de saúde, etc.

*Seleção de material didático* – Hoje, muitas escolas têm à disposição materiais para o ensino como o computador, a televisão, o videocassete, as filmadoras, os gravadores e os toca-fitas, dos quais os professores devem fazer o melhor uso possível. Porém, os materiais didáticos como o quadro, o giz, as ilustrações, os mapas, o globo terrestre, os discos, os livros, os dicionários, as revistas e todos os recursos utilizados há muito tempo pelos professores também apresentam grande valor e não devem ser descartados em hipótese alguma.

O livro didático, muito utilizado no Brasil, também possui muita influência na prática de ensino. Por isso, não deve ser desprezado, mas os professores devem escolher com muita atenção os livros que apresentem boa qualidade e que estejam coerentes com os objetivos educacionais propostos.

*Avaliação* – A avaliação é um processo pelo qual os alunos passam durante a fase escolar ele possui vários aspectos como o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; a obtenção de informações sobre os objetivos que foram atingidos; a obtenção de informações sobre o que foi aprendido e como; a reflexão contínua do professor sobre sua prática educativa e a tomada de consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades.

Esses aspectos nem sempre acontecem de forma regular quando uma avaliação é aplicada, mas é necessário que o aluno saiba que a avaliação não é uma função exclusiva do professor e que é necessário delegar essa função também ao educando.

A implementação dos PCNs em 1999, realizada no bojo das discussões sobre a Educação, de maneira geral, representa a adoção de princípios axiológicos, orientadores de pensamentos e condutas, bem como de princípios pedagógicos presentes no currículo do ensino básico e médio, com vistas a auxiliar na construção dos projetos pedagógicos pelos sistemas e instituições de ensino, mantendo um

princípio nacional comum. Cada sistema de ensino e cada escola devem complementá-lo a partir das realidades locais introduzidas na sua parte diversificada.

Mesmo apresentados como parâmetros, os PCNs não representam apenas uma sugestão ou referência geral, mas sim um modelo institucional com extrema força, especialmente quando há uma série de instrumentos que levam ao reforço na sua aplicação, como as avaliações do MEC, neste caso o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e outros mais pontuais como o Projeto Escola Jovem (que pretende criar espaços de discussão dentro das escolas para os jovens que freqüentam o Ensino Médio). Convém destacar que esses instrumentos orientam-se pelos PCNs, estabelecendo uma relação estreita com eles.

Haddad (1998) focaliza as mesmas questões e podemos destacar dois pontos por ele abordados na análise sobre as reformas educacionais na década de 90:

1) focalização dos gastos sociais no ensino fundamental, em detrimento do ensino médio, da educação de jovens e adultos e da educação infantil;

2) desregulamentação, no sentido de que o governo federal “abre mão do processo”, mas “controla o produto”, por meio dos currículos nacionais e da avaliação de resultados. (HADDAD, 1998, p. 49).

A atual LDB estabelece uma perspectiva para o ensino médio que integra, numa mesma e única modalidade, finalidades até então dissociadas, para oferecer de forma articulada, uma educação equilibrada, com funções equivalentes para todos os educandos. Por isso, preconizam os PCNs como objetivos para esse nível de ensino:

- a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;

- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos. PCNs (1998:11)

Esses objetivos se coadunam com a perspectiva apontada pelas DCNL, que atribuem às escolas a responsabilidade de elaboração das suas propostas pedagógicas que devem incluir as competências básicas, os conteúdos e suas formas de tratamento, estabelecendo em lei as formas de construção do conhecimento a serem desenvolvidas pelo aluno na educação básica. Sabendo, no entanto, diferenciar o que o professor irá aprender e o que ele irá transmitir em sala de aula. Já na sua introdução, quando discute seu histórico, nota-se que a proposta dos PCNs se adequa aos pressupostos econômicos e sociais atualmente dominantes.

Considerando a distinção entre os dois documentos, as DCNL e os PCNs, sendo o primeiro voltado para a educação de nível superior, e o segundo voltado para a Educação Básica, os PCNs, diferentemente das DCNL, servem de referência para a discussão da transposição didática, ou seja, o professor deve saber estabelecer a distinção entre o conhecimento que ele adquiriu na Universidade, seus conhecimentos e saberes científicos, juntamente com os conhecimentos e saberes científicos a serem transmitidos em sala de aula, na educação básica.

Nesse sentido, os PCNs, em sua totalidade, distanciam-se de uma visão que os colocaria apenas próximo ao mundo do trabalho, sendo seu leque de ação e abrangência aberto, quando diz que agora

enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente

superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos. A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. (PCNs, 1999:5).

Pensar um currículo para o ensino médio, pressupõe que “as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade.” (PCNs, 1999:6).

Discute-se nos PCNs que o ensino médio precisa, neste momento histórico, fundar um novo paradigma porque a sociedade assim já o fez e o exige. Pois, se a educação anteriormente pressupunha

disciplina, obediência, respeito restrito às regras estabelecidas, condições até então necessárias para a inclusão social, via profissionalização, perdem a relevância, face às novas exigências colocadas pelo desenvolvimento tecnológico e social. (...) A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção. (PCNs, 1999:11)

Na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no entanto, os PCNs frisam que a área de Linguagens visa à compreensão do significado das letras e das artes, com destaque para a Língua Portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. O eixo curricular dessa área adota como referência a construção do sujeito nas relações intersubjetivas e coletivas mediadas pelas linguagens. Sua ampliação não enxerga mais a língua com seu pressuposto preso à morfologia, interpretação, sintaxe, estruturação ou a literatura apenas, mas o idioma nas suas várias acepções que vão da comunicação escrita, falada em suas mutações históricas contínuas agregadas às linguagens fora do sentido estrito do código, mas aberto agregando signos do cotidiano, da atualidade. Essas questões, no entanto, pressupõe a transposição didática do

professor de Língua Portuguesa, delimitando repassar aos alunos da Educação Básica os conhecimentos adquiridos na Universidade.

A área de Ciências Humanas e Sociais assenta-se sobre a compreensão do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, podendo organizar-se em torno do eixo da cidadania e dos processos de socialização, na perspectiva sócio-histórica.

Dessa forma, a proposta curricular contida nos PCNs procura responder a essa nova concepção do conhecimento e de seu papel numa sociedade globalizada, em contínua mudança, principalmente sob o impacto das novas tecnologias de produção e informação. A esse respeito, Zibas (2005;25), destaca que

Desde mais de uma década, há um discurso muito difundido em toda a sociedade que defende a necessidade de formação dos jovens com base em novos conhecimentos e competências, de modo que possam interagir com as profundas mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais da contemporaneidade. (...) É preciso reconhecer que as necessidades de desenvolvimento social e econômico são muito concretas e que a formação da juventude para enfrentar a nova realidade impõe-se como um desafio muito objetivo, sempre resguardada a compreensão de que tal formação deve ser muito mais ampla e profunda que aquela demandada pela produção.

É nessa perspectiva que os PCNs de Língua Portuguesa se inserem e, para uma avaliação ainda melhor vale a abordagem do texto de Jackeline Peixoto Barbosa: *Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCN praticáveis?* (in.Rojo,2000:149-182).

Esse texto trata dos PCNs e sua aplicação nas escolas pelos professores, tendo como objetivo a intenção de discutir algumas das opções teóricas assumidas pelos PCNs de Língua Portuguesa, sobretudo a adoção da noção bakhtiniana de gênero do discurso como objetivo de ensino. Além da defesa dessa adoção, procura apontar caminhos relativos como trabalhar com os gêneros do discurso em sala de aula.

Assim, um dos conceitos teóricos mais importantes que o texto traz se refere à noção bakhtiniana de gêneros do discurso; Gêneros são formas oriundas de diferentes esferas de comunicação e não formas estabelecidas aprioristicamente.

Outro conceito é a noção de megainstrumento do gênero, para Schneuwby: Gênero: espécie de ferramenta complexa, que contém em seu interior outros

instrumentos, necessários para a produção de textos e, acrescentamos nós, para a compreensão.

O foco que a autora dá aos gêneros do discurso poderiam ser trabalhados na educação básica, e toda divisão que ela traz para o acontecimento e procedimentos do trabalho proposto é bastante satisfatório a nosso ver. Basta apenas que os cursos de licenciatura em Língua Portuguesa subsidiem aos professorandos essa noção, pois é na formação acadêmica que essas teorias e propostas devem ser apresentadas, já que serão trabalhadas com os aprendentes, por meio de um elemento tão colocado neste tópico, a transposição didática. Dessa forma, quem sabe os novos professores não comecem a utilizar o conceito de gêneros do discurso da maneira como os PCNs propõem.

#### **4.1.4 O discurso oficial e o ideal.**

Discutidos e analisados os documentos oficiais referentes à formação do professor de Língua Portuguesa, traçamos um paralelo entre o discurso constante nos documentos e a perspectiva da EL.

Como afirma Luiz Carlos Travaglia (2003:23), a língua ainda é, e provavelmente continuará sendo por muito tempo, de importância fundamental para que a comunicação entre os homens, com todas as conseqüências advindas dessa comunicação, se faça de maneira eficiente e competente. Podemos, portanto, neste ponto, afirmar que a EL é necessária, importante e fundamental para as pessoas viverem bem em sociedade. Veiculando a sua cultura por meio da língua, a qual se configura como um trabalho sócio-histórico-ideológico que estabelece tanto os recursos da língua como regularidades a serem usadas para comunicar, quanto os significados/sentidos que cada recurso é capaz de pôr em jogo em uma interação comunicativa.

Para Geraldi (2005:65), da pesquisa lingüística podem ser retiradas três grandes contribuições para o ensino da língua materna: 1) a forma de conceber a linguagem e, 2) em conseqüência, a forma como se define seu objeto específico, a língua; 3) as variedades lingüísticas e a questão do discurso, materializados em diferentes configurações textuais. Com base nesses três diferentes referenciais, as diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa

sugerem um ensino centrado em três atividades: 1) a prática da leitura de textos, 2) a prática da produção de textos e 3) a prática da análise lingüística. Essas atividades, na EL, coincidem com três pedagogias, a da leitura, a da escrita e a da gramática, sendo, portanto, reducionistas, pois não tratam nem da oralidade nem do léxico. Daí, a proposta da EL ser mais abrangente.

Todo texto lingüístico é constituído por recursos da língua (fonemas, palavras, sintagmas, orações, períodos, construções, funções, categorias, recursos fonéticos e prosódicos, flexões, afixos – prefixos e sufixos etc.), de acordo com Travaglia (2003), escolhidos pelo produtor do texto, entre aqueles que a língua coloca à disposição dele, sempre com um objetivo, uma intenção comunicativa que lhe dá sua dimensão argumentativa em sentido amplo (todo texto mobiliza recursos para a consecução de uma intenção comunicativa).

Alguém será um bom usuário da língua quando souber usar de modo adequado os recursos da língua para a construção/constituição de textos apropriados para atingir um objetivo comunicativo dentro de uma situação específica de interação comunicativa, pois o que é adequado para uso em um texto, em uma situação pode não o ser em outra situação.

A EL, orientada por um modelo teórico com base científica e com possibilidades de ser operacionalizado, a ponto de promover modificações e enriquecimentos na competência lingüística do aluno, teria de provocar, como natural conseqüência, uma reforma de currículo e de atividades didáticas. Assim, os conteúdos programáticos de Língua Portuguesa deveriam ser renovados e, também, a forma de se ensinar Língua Portuguesa deveria ser mais interativa, a partir de situações reais e não por meio de exercícios de fixação.

O currículo tradicional, em relação à EL, mostra-se, na prática, improdutivo. Isso porque se ensinam aos alunos fatos da língua que eles, ao chegarem à escola, já dominam, graças ao saber lingüístico prévio, como a gramática de sua variante lingüística de origem, o conhecimento de certos gêneros e algumas regras de organização de textos (como a função distintiva dos fonemas, a morfologia flexiva e a sintaxe elementar). Ensina-se também um tipo de informação que nada ou pouco adianta à capacidade operativa do falante, limitando-se, quase sempre, a fornecer-lhe regras prepostas; ensina-se, muitas vezes, o caminho inverso na direção do desenvolvimento lingüístico dos alunos, partindo-se dos componentes lingüísticos não dotados de significação para os dotados dela; por exemplo, da fonética e



fonologia para a morfologia e, depois, a sintaxe e a semântica. É necessário para solucionar tais problemas, uma nova proposta de ensino de língua, tal como a EL propõe.

Convém ressaltar que não é só por meio da aula de Língua Portuguesa que o aluno chegará à cultura integral que amplia sua competência lingüística. Todas as disciplinas que lhe são ministradas concorrem para esse objetivo maior, mas acreditamos que é na aula de Língua Portuguesa que se abre maior espaço para tais oportunidades.

Ao entrar no mundo maravilhoso das informações que veiculam os textos literários e não-literários, modernos e antigos, terá o professor de língua materna a ocasião propícia para abrir os limites de uma educação especificamente lingüística. Também é certo que a tarefa do professor de Língua Portuguesa já é por si complexa e difícil, mas o que a EL propõe, hoje, é fazer com que o professor, com base nas informações de um material que constante e amplamente utilize em aula, possa oferecer a seus alunos numerosos subsídios com o fim de enriquecer a sua cultura nas áreas do saber, estimulando-os a ler e a consultar uma bibliografia especializada para que atinjam essa cultura integral. É também evidente que o primeiro a se beneficiar desse enriquecimento cultural dos alunos é o próprio professor de língua, porque ampliando os conhecimentos numa área de maior extensão, seus alunos terão mais assunto para comunicar a seus semelhantes e, conseqüentemente, estarão mais aptos a traduzi-los com maior eficiência e com maior precisão idiomática.

Evanildo Bechara (2003:25) afirma que a primeira área do saber a merecer a constante preocupação formativa do professor de língua materna é a da própria linguagem e a sua manifestação concreta por meio das línguas históricas (Portuguesa, inicialmente).

É importante destacar que ensinar Língua Portuguesa pressupõe selecionar conteúdos que deverão compor os programas escolares e que determinarão todo o funcionamento do processo didático. Esses programas devem ser transpostos para o aprendente objetivando que se usem novas técnicas de ensino e de aprendizagem, esperando com isso que seja possível obter uma aprendizagem mais “fácil” do que a aprendizagem tradicional. Esse envolvimento do educando com novas técnicas de aprendizagem dependerá da estruturação das diferentes atividades no ensino de Língua Portuguesa, por meio de situações didáticas que

proporcionem a redescoberta do conhecimento. Nessa perspectiva, o aluno se torna capaz de pôr em funcionamento e de utilizar por si mesmo o saber que está construindo, em situação não prevista em qualquer contexto de ensino e também na ausência de qualquer indicação intencional.

Como se pode evidenciar, entre os inúmeros desafios que a escola tem enfrentado na formação de alunos a fim de que eles possam se adaptar pacificamente a um mundo em constante mudança e a conviver com ele, num processo de transformações que a cada dia é mais rápido, ganha especial importância a questão da comunicação, porque, por meio dela, as pessoas são capazes de interagir e de se entender, além de receber e acumular conhecimento e até mesmo de ter condições para fazer com que esses conhecimentos avancem na descoberta de acontecimentos ainda desconhecidos.

Para a efetivação da comunicação, como bem afirma Travaglia (2003:40), a língua continua sendo o instrumento básico e fundamental, apesar de todo avanço tecnológico que tende a multiplicar o número de meios de comunicação e suas aplicações que, no século XXI, devem avançar para fronteiras inimagináveis. Se a comunicação é tão importante para a humanidade, a perspectiva que se abre à escola na entrada de um novo século e de um novo milênio. Tornar operacional o sistema de ensino, principalmente, o de língua materna, fornecendo ou ganhando os instrumentos ou meios pertinentes para tal aprendizado, ou seja, criando condições mais favoráveis para o homem dentro da comunicação, que, como vimos, é fundamental para a existência e manutenção da humanidade enquanto tal. Nesse trabalho de otimização do homem para a comunicação, permanece ainda e por muito tempo permanecerá o caráter central que a língua tem no processo comunicativo.

Nesse mesmo sentido, analisar os documentos como a LDB, as Diretrizes e os PCNs apresentou uma maior confiança e respeito aos cuidados para com a educação, no sentido de que é sempre necessário se pensar sobre como melhorar o andamento da educação do país, principalmente sobre a questão da Língua, e mais importante ainda, melhorar o trabalho do professor.

Essa forma de se ensinar a língua materna, fugindo do ensino exclusivo da gramática normativa e da metalinguagem e voltando-se para a formação de usuários competentes, implica construir diferentes formas de estruturação de conteúdos que se remetem a diferentes modelos de representação de conhecimentos ou visões de

mundo. Tal modalidade de “saber fazer” torna o aprendente sujeito, isto é, aquele capaz de agir por meio do uso adequado das formas lingüísticas, aquele capaz de prever, selecionar, analisar, ponderar, julgar e, assim, compreender para poder agir.

Para se concretizar essa forma de ensino da língua materna, diversos aspectos devem ser focalizados, caracterizando diferentes pedagogias, a saber: a do oral, a da leitura, a da escrita, a da gramática e a do léxico.

Na esfera da EL, as práticas de ensino dos professores de línguas devem possibilitar a formação de um aprendente crítico-reflexivo que aprende a descobrir e a criar. Para tanto, precisa de uma formação que envolva práticas de ensino que tenham a pesquisa pedagógica e a lingüística como prática educativa, contudo, essas atividades devem estar voltadas para o que dizem os documentos oficiais aqui discutidos e analisados.

Feitas essas considerações da primeira etapa de análise de dados, passamos à análise da segunda etapa. Com o foco na formação dos professores de Língua Portuguesa, discutimos os documentos institucionais da Faculdade Level, sendo o seu Projeto Pedagógico e seus Programas de Ensino das disciplinas Língua Portuguesa. Além disso, focalizando a atuação desses professores, discutimos os dados coletados e os resultados obtidos por meio dos questionários dos Professores que formam professores na referida instituição e, por meio dos questionários respondidos pelos professores que foram formados na Level e atuam na Educação Básica de escolas públicas e/ou privadas.

## **4.2 Os Documentos Institucionais : Segunda etapa da análise de dados.**

### **Considerações Iniciais.**

A partir dos dados direcionados em duas vertentes para o tema do presente trabalho, formação e atuação, foram coletados por meio de dois questionários, sendo um respondido pelos professores que lecionam no Curso de Letras da Faculdade Level, os PF, e o outro pelos professores formados pela Level, os PA, os quais já atuam como professores da Educação Básica em escolas públicas e/ou privadas. Por meio da análise documental, composta do Projeto Pedagógico e dos Programas de Ensino das disciplinas Língua Portuguesa e Lingüística da Faculdade Level, iniciamos a segunda etapa da análise de dados.

Dessa forma, apresentamos a discussão dos resultados obtidos. Fazemos uma discussão articulando o discurso oficial para formação de Professores de Língua Portuguesa e os instrumentos coletados e, na seqüência apresentamos uma proposta de formação sob o foco da EL.

### **4.2.1 Com a palavra, os Professores Formadores.**

Os PF que responderam ao nosso questionário pertencem a três áreas as quais julgamos diretamente ligadas à formação do professor de Língua Portuguesa, a saber, Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura.

#### **1) O aluno idealizado.**

Para constituir o perfil do aluno ideal, perguntamos aos PF qual era o aluno que ele esperava encontrar no primeiro semestre do curso. O objetivo da questão foi saber que correlação os PF estabelecem entre o aluno ingressante no curso e a preparação que ele “teria” ao ingressar nesse curso. Também objetivamos verificar que conhecimento esses PF têm dos alunos, os quais podem apontar diversas razões para fazer o curso de Letras.

Fizemos a seguinte pergunta: *Quem é o aluno que você espera encontrar no primeiro semestre (ingressante) do curso de Letras?*

O P1LP e o P2LP em relação a essa pergunta, disseram que

O aluno, que hoje ingressa em uma faculdade de Letras, está claro, ele procura estabilidade de emprego, seja via concurso, ou contrato com o governo de estado por meio de aulas como professor eventual, função que eles podem exercer no 5º. Semestre do curso. A impressão que tenho é a de que na falta de recursos para fazer outro curso, o aluno ingressa em Letras, esperando somente ter acesso a um emprego com estabilidade. (P1LP)

Esse perfil é traçado quando corrijo as redações no vestibular. Esse aluno tem dificuldade para ler, escrever, articular idéias, dar coerência aos parágrafos. Eles precisam de reforço para escrever bem. (P2LP)

Constatamos que os PF fizeram três colocações diferentes: *O preconceito, o discurso do ideal, e a demonstração da deficiência real.*

Na resposta do P1LP, fica explicitado o preconceito quanto aos ingressantes no primeiro semestre de Letras da Level. Esse preconceito aparece em seu discurso de forma inconsciente, no entanto é como se o PLP1 idealizasse esse aluno ingressante com uma vocação que ele “teria”, e na maioria das vezes, isso não acontece, pois há candidatos que não se enquadram no perfil esperado, segundo constata o PLP1. Embora o P2LP deixe clara uma deficiência trazida pelo aluno de outro estágio acadêmico, é latente em sua fala o preconceito quanto ao uso da Língua, por meio do primeiro contato, que são as redações do vestibular. Parece que o ingressante no Curso de Letras “deveria” ter um acúmulo de conhecimentos condizentes com a terminologia do curso escolhido: letrado.

Um outro grupo de professores evidencia o que chamamos de *discurso do ideal*, pois eles imaginam um aluno que “deveria” dominar todas as habilidades e competências desenvolvidas pelo curso:

Um aluno que realmente seja leitor e autor autônomo e consciente de diversas tipologias textuais. **(P1Lit)**

Esperaria encontrar um aluno bem preparado tanto no que tange à educação formal, quanto no aspecto de cultura geral; mas sei que isso não acontecerá, pois a cada ano recebemos alunos cada vez menos informados não só dos princípios de língua e literatura, como também de dados históricos, culturais e de atualidades do Brasil e do Mundo. Já que essa é a realidade, espero, ao menos, receber alunos estimulados, interessados em desenvolver suas potencialidades ou que, não sendo este o caso, sejam passíveis de serem estimulados, a fim de responderem de modo positivo aos nossos estímulos. **(P2Lit)**

Um aluno interessado no universo de conhecimento implicado no curso, ou seja, um aluno que analise criticamente textos de diferentes formatos; avalie o seu papel de educador e pesquisador na área, reconheça as diferentes linguagens para, através delas, criar e assim renovar os conhecimentos adquiridos. **(P2Ling)**

Uma terceira resposta enfatiza as “*deficiências reais*”, e aponta o fato de que muitos alunos escolhem o curso por razões de conveniência. Essa conveniência pode ser pelo fato de eles não terem condições financeiras para cursar outro curso que mais lhes interessem, ou ainda, por julgarem que o curso de Letras lhes proporcionará um conhecimento mais amplo em termos de domínio da Língua Materna:

Percebo dois tipos de alunos no primeiro semestre de Letras: o primeiro composto por senhoras que já tiveram seus filhos, os quais já estão maiores e estão voltando para estudar e que não tem nenhum conhecimento, bagagem cultural, conteúdo científico, no entanto, tem o conhecimento da vida, do mundo. Ou o oposto, que são os jovens recém saídos do ensino médio, e às vezes possuem mais conhecimentos, tais como: o que é texto, quais as suas estruturas, já leram alguns clássicos da literatura e, às vezes, muitos desses jovens sonham em ser professor. É essa a expectativa que crio para encontrar o aluno de 1º. Semestre.

Com isso, a sala fica dividida em dois grupos distintos: a parte que domina algum conhecimento científico e a outra que não domina. A pior constatação é a de que essa parte que não domina, é a que conduz as aulas da disciplina, pois possuem uma experiência de vida maior e acabam aproveitando mais o curso. Outro ponto a destacar são os alunos que vem da suplência. Na sua maioria são senhoras de 40 a 60 anos que querem uma especialidade, que não necessariamente uma profissão, diferentemente daqueles mais jovens que buscam efetivamente uma profissão. **(P1Ling)**

Parece-nos que, em face das respostas dos PF, a clientela da Level é composta por alunos de diversas faixa etária, há no curso tanto alunos jovens que saíram recentemente do Ensino Médio, quanto alunos mais maduros, com mais experiência de vida. No entanto, os primeiros, certamente, estão em vantagem, pois já trazem melhores condições de leitura e escrita como mostrado na fala do P1Ling.

As Diretrizes Curriculares tratam desse problema mencionado pelos PF:

Estudos mostram que os ingressantes nos cursos superiores, em geral, e nos cursos de formação de professores, em particular, têm muitas vezes, formação insuficiente, em decorrência da baixa qualidade dos cursos de Educação Básica que lhes foram oferecidos (BRASIL, 2002).

Por isso, a EL, orientada por um modelo teórico com base científica e com possibilidades de ser operacionalizado, a ponto de promover modificações e enriquecimentos na competência lingüística do aluno, teria de provocar, como natural consequência, uma reforma de currículo e de atividades didáticas em todos os níveis de escolaridade, principalmente para a formação de Professores de Língua Portuguesa.

Passamos agora, a questão no que diz respeito às atitudes dos PF frente ao aluno idealizado.

## 2) A atitude frente ao aluno idealizado

Neste tópico, focalizamos as atitudes dos PF, quanto ao aluno idealizado, que ao longo do curso, não corresponde ao ideal em suas aulas. É nesse ponto que o professor deve abdicar do conteúdo programático, previamente estabelecido no início do semestre, para sanar as deficiências cognitivas apresentadas ou trazidas pelos alunos.

A questão apresentada foi: *Como você age caso a clientela não corresponda as suas expectativas?*

Percebemos nas respostas dos PF que há certa preocupação com os alunos que estiveram fora da escola por muito tempo:

A maior preocupação é com os alunos que estiveram muito tempo fora da escola, como os de suplência, que citei acima, as senhoras que voltaram a estudar. Eu tento valorizar a bagagem que eles trazem, principalmente para que esses alunos troquem experiências com os mais jovens. Isso costuma dar resultados. **(P1Ling)**

Eu acredito que mesmo o aluno chegando de um curso como suplência, e mesmo estando muito tempo fora da sala de aula, ainda assim, sua prática de leitura e escrita não é totalmente vazia. Obviamente isso se reflete no que ele desempenha, mas com trabalho maciço e insistente, dando ênfase nos exercícios de leitura e produção de texto ele melhora consideravelmente. **(P2Ling)**

Embora com conteúdos discursivos diferentes, mas com ações discursivas idênticas, percebemos que alguns dos PF nessa indagação, partilham da mesma opinião:



Com paciência, compaixão e compreensão busco oferecer alternativas que permitam ao aluno vivenciar o curso de Letras da maneira mais proveitosa possível. Tais alternativas compreendem bibliografia complementar, monitoramento de atividades, orientações etc. **(P1Lit)**.

Em geral, com o decorrer dos anos letivos, costuma haver sensível mudança nas condições citadas na questão 1; os alunos se tornam mais receptivos, estimulados e responsáveis e vão desenvolvendo capacidades para análise crítica em relação aos diversos períodos histórico-literários com que têm contato, bem como em relação à sociedade que os cerca. **(P2LP)**

No entanto, para o P1LP, há um ponto a ser mencionado, considerado por ele, como muito grave: o nivelamento entre os alunos. Há alunos que estão muito aquém do nível esperado e há aqueles com sérias deficiências de conteúdos. Para esse PF, o primeiro semestre do curso, deveria ser de aulas ministradas com a finalidade de deixar todos, ao menos, num nível relativamente igual de conhecimentos prévios em termos de Língua e Literatura. Cabe aqui nosso comentário que está de acordo com a resposta de P2LP: *“às vezes, somos obrigados a voltar conteúdos, por causa de alguns poucos alunos que não possuem o conhecimento necessário para esse conteúdo, o que desmotiva os que já os conhecem”*:

Parece ser necessário um cursinho de nivelamento logo no 1º. Semestre. Por exemplo, em Língua Portuguesa 1, conforme o programa, já trata-se de produção de texto. Isto deveria entrar no segundo semestre, para que no primeiro nós, os respectivos professores das disciplinas, fizéssemos uma adequação de todos os alunos ao curso. **(P1LP)**

Constatamos, então, que a questão da heterogeneidade é o foco da discussão entre os PF e suas atitudes em relação ao aluno idealizado. Por um lado, há o respeito por parte dos PF em reconhecerem a heterogeneidade dos graduandos; por outro há a adequação dos programas e conteúdos. Assim, os professores-formadores concordam com a necessidade de orientação aos alunos,

seja por meio de cursos extra-programas, seja pela valorização das vivências e da bagagem cultural dos alunos. O trabalho do ensino prático se realiza por meio da combinação do aprendizado do estudante com sua interação com professores formadores e colegas envolvidos no processo de aprendizagem.

### **3) A estrutura do curso na visão pelos Professores Formadores.**

Veremos mais adiante na análise do Projeto Pedagógico da Level que ela propõe como fundamentos éticos e políticos *a responsabilidade, a reflexão, a criatividade e a competência*. Esses são os pilares que dirigem o curso aqui analisado, segundo a própria instituição. A divisão dos conteúdos em disciplinas justifica-se, no projeto, para fins de conteúdos programáticos e o aluno da Level deve ser instigado a ser reflexivo para estabelecer as conexões entre as disciplinas ministradas no curso. Entretanto, os PF afirmam que não há entre as disciplinas, essa conectividade de forma clara por diferentes motivos: os PF dizem que há professor que *“só ministra os conteúdos que gosta”*, apontam também que os próprios PF não buscam conscientizar o aluno para o aspecto global do curso. A resposta de P2Ling destaca que a própria estrutura do curso de Letras da Level não denota uma seqüenciação entre as disciplinas.

Essa última afirmação pareceu-nos pela análise das respostas, que o problema maior é a falta de diretrizes por parte da coordenação do curso, pois os professores têm total liberdade para criar, estipular, recortar e aplicar o conteúdo programático de sua disciplina. Isso nos parece uma prática que afeta consideravelmente o bom andamento do curso, bem como das disciplinas que o compõem.

A questão sobre a estrutura do curso da Level aos PF foi: *Como você vê a relação entre as disciplinas no curso de Letras?*

Nem sempre a relação entre as disciplinas é perceptível pelos alunos, embora o corpo docente trabalhe bastante a inter e a transdisciplinaridade. **(P1Lit).**

Há, sem dúvida, disciplinas soltas. Muitas vezes em conversas com os alunos em meio ao conteúdo ministrado percebo que alguns colegas utilizam o sistema “só ministra o que gosta”. É o velho sistema de cada um por si. **(P2LP)**

Como aqui, na Level, o professor tem a liberdade de editar, criar, e principalmente aplicar seu currículo, as disciplinas ficam soltas. E o aluno percebe essa falta de conexão inclusive no próprio discurso do professor da respectiva disciplina. Isso ocorre com a minha disciplina, que deveria estar conectada à Língua Portuguesa, como já mencionei, no entanto, são disciplinas isoladas, divorciadas. **(P1Ling).**

Infelizmente o curso deixa a desejar nesse aspecto. A minha disciplina, por exemplo, deveria estar em sintonia com Língua Portuguesa, mas não está. Enquanto eu trabalho numa linha funcionalista em que as teorias são transpostas de forma a dar o subsídio teórico para que esse aluno consiga trabalhar na prática essa teoria, a disciplina de Língua Portuguesa trabalha Gramática Normativa, o que parece-me de forma descontextualizada. Aparentemente houve uma sensível mudança, mas ainda é muito pouco. Às vezes os professores de Língua Portuguesa agem de forma muito purista, e acreditam que os alunos devam, sim, aprender as regras e normas para ser bom professor. Não estou dizendo o contrário, o problema é que se prioriza, em demasia, a Gramática Normativa no curso. **(P2Ling).**

Há disciplinas soltas. Penso que ocorra esse problema por dois fatores: 1) o fato de alguns docentes não terem o devido compromisso com o curso, com a instituição e, principalmente, com os alunos, ministrando o conteúdo que bem lhes apraz e 2) a ausência de uma coordenação que efetivamente formule um projeto em que as disciplinas se relacionem e que promovam e façam cumprir o planejado **(P1LP)**

Acerca dessa lacuna que há entre as disciplinas do curso é relevante mencionarmos Neves (2002:271):

(...) os alunos devem sentir alguma coisa pelos menos incômoda na separação que os cursos de Letras fazem entre as disciplinas *Lingüística* e *Língua Portuguesa*. Ambas se ignoram, como se cada uma falasse de uma coisa diferente, como se a *Lingüística* não fosse a teoria da linguagem, e como se qualquer língua natural não fosse exatamente a manifestação da linguagem que a Ciência *Lingüística* teoriza; do lado da disciplina *Língua Portuguesa* como se pudesse haver uma fala metalingüística sem a faculdade e a atividade da linguagem, que se manifesta nas diversas línguas.

Constatamos, pelas vozes dos PF, que a conexão entre as disciplinas no curso de Letras da Level não existe. Eles têm uma postura individualista frente ao curso e delimitam a identidade de cada disciplina por conta desse individualismo. Eles deveriam ter atitudes complementares, para que o Curso não fosse lacunar. Ao valorizarem o individualismo, os PF deixam transparecer aos alunos que cada professor, mesmo pertencendo a um único departamento, tem um discurso diferenciado e conseqüentemente as disciplinas não formam um conjunto orquestrado.

Desse modo, os PF, a nosso ver, com essas atitudes enfatizam a fragmentação existente entre as disciplinas e, em decorrência disso, os futuros professores que estão sendo formados pela Level terão sérios problemas de operacionalização da transposição didática entre um saber científico e o saber a ser ensinado em suas práticas como professores de Educação Básica.

Em se tratando dessa separação entre as disciplinas, o discurso oficial do Ministério da Educação, por meio das Diretrizes Curriculares, considera:

Art. 6º. Na construção do projeto pedagógico do curso de formação dos docentes, serão consideradas:

III. as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar. (Brasil, 2002).

As respostas discutidas neste tópico apontam que os PF têm consciência da estruturação do curso e da inter-relação que deveria haver entre as disciplinas e, mais importante é que eles estão cientes de que isso não ocorre entre o corpo docente e, portanto não fica claro para os alunos. Essa situação é comprovada por, alguns PF que disseram não ter conhecimento do conteúdo ministrado anteriormente, em outros semestres do curso. Assim, com a falta de comprometimento de alguns docentes, a desconexão entre as disciplinas e a ausência de uma coordenação que oriente o planejamento, parece-nos difícil atingir inter e a transdisciplinaridade.

#### 4) A avaliação dos órgãos do governo – ENADE.

Nesta seção, indagamos aos PF sobre a avaliação externa do curso de Letras da Level, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, doravante ENADE.

Formulamos a seguinte questão: *Você considera que o aluno do último ano do curso de Letras:*

- i.  *Está preparado para o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).*
- ii.  *Não está preparado. Seria necessário que os professores ministrassem minicursos para prepará-los.*  
**Comentários, se julgar necessário.**

Embora o ENADE não seja aceito pela maioria dos PF, por estar focado no curso e na instituição, constatamos a preocupação dos PF quanto ao exame e uma unanimidade quanto ao preparo dos alunos para a prova:

O ENADE solicita em suas avaliações o que propõem as diretrizes Curriculares para o Curso de Letras, atrelada aos PCN's, portanto um dos pontos de fundamental ênfase nos PCN's é a NÃO prioridade a Gramática Normativa. Repito, ela deve ser ensinada, não priorizada.  
**(P1Ling)**

O nosso aluno não sai preparado para o ENADE. E essa deficiência deveria ser coberta com os minicursos que fossem capazes de prepará-

los para essa avaliação que não é só deles, mas que avalia a estrutura do curso e os professores que ministram as aulas nesse curso **(P2LP)**

Não está preparado. Até temos dois ou dez alunos brilhantes em plenas condições de fazer esse exame, no entanto, é a maioria que preocupa. O que se pretende é uma média boa que demonstre que o nosso trabalho traz resultado, no entanto, como disse, as lacunas nas disciplinas impedem esse bom desempenho. **(P2Ling)**

Não está preparado. Penso que falte aos alunos mais experiência no que se refere à leitura e interpretação de textos, o que os torna despreparados para concursos em geral; creio que minicursos amenizariam o problema, mas não o solucionariam. **(P1LP)**

Ressalte-se que os PF têm uma tendência a associar o ENADE somente à avaliação dos alunos, como bem ressaltou o P2LP. O ENADE avalia não só o aluno, como também avalia o aspecto global do curso, no que diz respeito à estruturação do curso, aos perfis dos professores e da própria instituição como um todo. Pareceu-nos que os PF não se colocam como indivíduos participantes desse processo e delegam exclusivamente aos alunos a questão do bom desempenho. Acreditamos que este não apego ao discurso de responsabilidade, pelo bom desempenho, deva ter uma explicação em termos ideológicos de cada PF, entretanto, ao afastar-se desse discurso ele coloca sobre os alunos uma carga de responsabilidade unilateral sobre um resultado que, certamente, mesmo que indiretamente afetará todo o curso. Em se tratando do conhecimento dos conteúdos cobrados no ENADE, como percebemos nas respostas dos P1LP e P1Ling, como relatado na seção anterior, a falta de “comunicação” entre as disciplinas corrobora para esse conceito que, segundo os PF, deveria ser mudado.

Em nossa proposta, para a formação de professores de Língua Portuguesa sob o foco da EL considerando-se que nos curso de licenciatura de Língua Portuguesa, a formação deva ocorrer sob dupla perspectiva. Do aluno de graduação que deverá realizar (a sua própria educação lingüística) e a desse aluno, como futuro professor de língua materna, que será a responsável pela educação lingüística de alunos da Educação Básica (Palma et al, 2007). Para isso, é preciso que as atitudes dos PF no curso de formação fosse consideravelmente modifica,

principalmente, no que diz respeito à inter e a transdisciplinaridade no conteúdo programático, pois, assim, os conteúdos teriam correlação e a disciplinas não seriam estanques.

Faz-se necessário afirmar o quanto é importante e fundamental a EL. Segundo Luiz Carlos Travaglia (2004), a EL deve ser entendida como o conjunto de atividades de ensino-aprendizagem formais ou informais que subsidiem ao falante o conhecimento de um maior número de recursos da sua própria língua, e que ele se torne capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir efeitos e sentidos pretendidos. Além disso, a formação do professor de língua materna competente deve estar assentada em dois tipos de conhecimento: os saberes científicos e os saberes a serem ensinados. Os primeiros englobam o saber declarativo, ou seja, aquele que focaliza os conhecimentos que o profissional deve dominar para poder fazer. Os segundos são os saberes processuais que são os conhecimentos de processos que o profissional deve dominar para o seu fazer. Na escola básica e média, eles são retomados e devem ser internalizados pelos aprendentes. Essa é a inter-relação entre a área de Língua Portuguesa e a da Pedagogia (Palma et al, 2007). É essa a deficiência mencionada pelos PF.

Por isso, a EL propõe o estudo da língua que não esteja pautado, somente, na memorização e repetição de normas ou regras que devem ser seguidas rigidamente. A EL deve estar presente nas salas de aulas brasileiras juntamente com as gramáticas da Língua Portuguesa, pois o sentido completo da EL é ter a compreensão real da língua, manifestando-a de todas as formas e por todos os ângulos, ou seja, pela norma padrão, pelas variantes não-padrão, como respondeu o P1Ling.

## **5) O discurso oficial na avaliação dos Professores Formadores.**

Sobre o discurso oficial, propusemos aos PF em duas questões separadas, as quais transcrevemos:

**1) *Você leva em consideração os PCN's de Ensino Fundamental e Médio quando da preparação da sua disciplina? Como você o faz?***

**2)** *Os documentos oficiais propostos pelo MEC (Diretrizes Curriculares para o curso de Letras, PCNs de Língua Portuguesa para o ensino fundamental e médio, LDB e referenciais para formação de professores) mencionam as múltiplas habilidades e competências a serem desenvolvidas pelo curso de Letras, de modo que os estudantes nele tenham a formação necessária para atuarem como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, dentre outras atividades. Como você vê o nosso curso em relação ao desenvolvimento dessas múltiplas habilidades?*

Sobre a questão 1 disseram os PF:

Considero aquelas instruções metas “ideais”, utópicas e muito além e fora da nossa realidade. Creio que nosso trabalho é de natureza mais básica e elementar, trabalhando com os alunos no sentido de lhes fornecer instrumental com os quais possam desenvolver suas carreiras docentes. (P1LP)

Sim, sempre que possível. Adequando às realidades da clientela que temos. Sem exageros ou criações que não darão certo. (P2Lit)

Sim. Grosso modo, apresentando sugestões e modelos de aulas e/ou de situações pontuais que os professores encontram tanto no ensino fundamental quanto médio. (P1Lit)

Sim. Com adequação e cuidado para não exagerar nas teorias. (P2LP)

Sim, sem dúvida, pois nos dão um parâmetro daquilo que teoricamente o aluno deva conhecer, porém sabemos que na prática muitos conteúdos pressupostos precisam ser trabalhados e negar esta realidade na sua metodologia é, no mínimo, criar frustrações em você e no seu aluno. Por exemplo, não adianta imaginar que seu aluno venha preparado do ensino médio para interpretar textos e, assim, não desenvolver nenhuma dinâmica de leitura, isso é fatal pra a desmotivação e o mal desempenho, já que todo o conhecimento adquirido se sedimentará por uma adequada leitura e interpretação de textos dos mais diferentes formatos. (P2Ling).



As respostas foram divididas em duas vertentes: uma parece não considerar o discurso do Ministério da Educação como ideal ou aplicável aos alunos da Level e a outra se manifesta de forma totalmente oposta.

Essas respostas dos PF revelam, em sua maioria, que não consideram os PCNs ajustáveis aos conteúdos que ministram na Level. Vocábulos, como “utópicas”, “adequando”, “grosso modo” mostram que os PF não consideram aptos os alunos para as teorias propostas pelos PCN. Somente dois dos PF, o P2Ling e o P1Ling consideram importantes e aplicáveis aos alunos da Level.

Isso comprova a inadequação das aulas aos documentos oficiais propostos pelo MEC, bem como, um desajuste ao que propõem uma formação sob o foco da EL, e demonstra uma ação, por parte dos PF que não é pautada na reflexão. Além disso, a simetria invertida e a transposição didática não são consideradas.

Na questão **2**, as respostas dos PF, em maior número, apontaram a direção da formação de professores da Level totalmente para a docência. Os PF evidenciaram que a Level não proporciona uma formação pautada na diversidade, e sim privilegia a preparação desse aluno para atuar exclusivamente como professor de Educação Básica, ou seja, não há bacharelado no curso de Letras da Level:

O curso privilegia a licenciatura. Pressupõe que esse aluno só estará em sala de aula. Parece-me algo cultural, da própria instituição mesmo. Mesmo que algumas disciplinas exponham outras atividades de trabalho que não a sala de aula, é sempre lá que eles irão. **(P1Ling)**

Nós formamos professores de Educação Básica. O curso não prepara o aluno para outras atividades que não seja a docência. **(P2Lit)**

De modo geral, o curso privilegia mais a docência. De minha parte, em especial, procuro apresentar ao aluno um painel das possibilidades de atuação no mercado editorial. **(P1Lit)**

Isso seria possível com aperfeiçoamento de cada uma dessas especialidades. O curso não as oferece. No entanto, há uma introdução por parte das disciplinas para isso. **(P2LP)**

O P1LP direcionou sua resposta para a responsabilidade dos próprios alunos em desenvolver essas competências, mas que elas não são inseridas pelo curso.

São metas que somente serão alcançadas com o aperfeiçoamento em cada uma dessas especialidades; creio que nosso curso de Letras desperte os alunos para essas potencialidades, fornecendo a eles, ao menos, os elementos básicos e necessários para a sua consecução.  
**P1LP).**

O P2Ling não se posicionou quanto ao trato dessas competências pelo Curso de Letras da Level, no entanto, deixou claro que não há discussões do corpo docente sobre como desenvolver ou planejar essas metas:

Penso que seria necessário uma discussão muito mais ampla sobre o que sejam habilidades e competências; muitas vezes são conceitos que causam mais confusão do que propostas pedagógicas interessantes. Neste sentido, penso que falta discussão nas instituições de ensino em geral. As reuniões pedagógicas deveriam mais uma vez servir a questões como esta. Imagino que cada professor trabalhe a sua disciplina no sentido de propor ao aluno os subsídios necessários para exercer todas as funções apontadas na questão, mas posso garantir que pouco realmente se discute sobre habilidades e competências, portanto o nosso curso mereceria um espaço de discussão e assim poderíamos avaliar com mais cuidado esta questão para respondê-la com responsabilidade e mais certeza. **(P2Ling)**

Ao manifestarem suas respostas quanto ao discurso oficial sobre o curso de Letras da Level, os PF revelaram uma lacuna existente na maneira de ministrar os conteúdos, e com isso confirmaram, novamente, a falta de diálogo entre as disciplinas. É preciso mudar essa prática tornando-a com uma característica linear, seqüencial, mensurável, previsível e contínuo para aquela que resulte em relativo êxito de satisfação na aprendizagem, cujas características são o caráter de organização em rede, pluralista, diverso, harmônico e flexível.

O professor é um elemento chave na organização das situações de aprendizagem, pois a ele compete dar condições para que o aluno "aprenda a aprender", como já mencionado, desenvolvendo situações de aprendizagens diferenciadas, estimulando a articulação entre saberes e competências.

Passamos agora, à análise dos questionários dos professores que foram formados pela Level e que já atuam na Educação Básica.

#### **4.2.2 A Prática assumida pelos Professores atuantes.**

Neste tópico damos a palavra aos professores de Português formados pela Level que atuam na Educação Básica em escolas públicas e/ou privadas, doravante PA. Abordamos o perfil socioeconômico desses professores e a sua prática em sala de aula. Para isso, elaboramos um questionário o qual foi respondido por vinte e cinco PA.

##### **1) O Perfil socioeconômico dos Professores atuantes.**

O objetivo desse tópico é verificar o perfil socioeconômico dos sujeitos de nossa pesquisa para traçarmos um perfil do profissional que atua como Professor de Língua Portuguesa.

a) Verificamos conforme o questionário, que a faixa etária dos PAs entrevistados configura-se em:

25 a 30 anos - 28%	31 a 35 - 32%
36 a 40 - 20%	41 a 50 - 16%

- b) 65% são do sexo feminino
- c) 59% são de descendência étnica Negra
- d) 36% são solteiros, 42% casados, 22% divorciados.
- e) A renda familiar média é de 1 a 3 salários mínimos.

- f) 48% dos entrevistados responderam que suas mães têm Ensino Fundamental incompleto, enquanto que 52% têm o pai com Ensino Fundamental incompleto.
- g) 85% dos que responderam ao questionário concluíram o Ensino Médio Regular em escola pública, e 15% cursaram EJA (Ensino de Jovens e Adultos).
- h) Somente 15% disseram ter outros professores na família.

Perguntamos aos PA, qual era o meio de transporte utilizado para freqüentar a faculdade, 85% responderam que usavam ônibus coletivo. A última questão desses dados pessoais tratava do objetivo desse professor ao cursar Letras. 65% responderam que a intenção era lecionar. Isso revelou-nos que maioria dos ingressantes no Curso de Letras tem a intenção de exercer a docência.

Optamos por delinear o perfil socioeconômico dos PA graduados pela Level, por considerarmos que o ensino é antes de tudo uma prática social, não só porque se realiza de forma concreta na interação entre alunos, professores e comunidade escolar, mas principalmente porque a atividade do professor reflete a cultura e os contextos sociais a que ele pertence. Portanto a vida do professor é influenciada por diversos aspectos de sua vida social e cultural e não somente profissional. Portanto, o objetivo desse tópico é verificar o perfil socioeconômico dos sujeitos de nossa pesquisa para traçarmos um panorama melhor do profissional formado pelo Level que atua como Professor de Língua Portuguesa na Educação Básica.

## **2) Formação inicial e formação continuada.**

Passamos, agora, à formação inicial e continuada dos PA. Foram elaboradas sete questões. As cinco primeiras eram em medição nominal, isto é, havia a opção do sim/não. As duas questões finais eram abertas:

- a) 98% dos entrevistados não conheciam a disciplina Lingüística ao ingressar na faculdade;
- b) 79% disseram que no curso de Letras a disciplina Lingüística era ministrada com ênfase na teoria.
- c) 98,5% assinalaram que a disciplina Lingüística era ministrada totalmente isolada da disciplina Língua Portuguesa.

- d) 89% disseram que as teorias aprendidas no curso de Letras não são úteis quando ensinam os conteúdos de Língua Portuguesa para seus alunos.
- e) Somente 32% dos entrevistados informaram ter tido aulas com conteúdo sobre Gramática Funcional.

Esse panorama pareceu-nos preocupante. Romualdo Alckmin (1980:9), citado por Neves (2002:266) reflete bem sobre a questão ao dizer “acena-se para o fato de que a compreensão de uma teoria lingüística (ou mais de uma) fornece instrumento necessário para que o professor dê boas aulas de Língua”.

O professor que atua no Ensino Fundamental II e Médio tem a necessidade de conhecer a disciplina Lingüística como base para sua formação e para a compreensão da Língua. Esse professor não vai transpor para seus alunos as Teorias Lingüísticas aprendidas na faculdade, no entanto, há que se afirmar aqui, que as Teorias da Lingüística são, sem dúvida necessárias para que o professor de Ensino Fundamental ciclo II e Médio entenda o fenômeno da linguagem e o funcionamento da Língua (Neves, 2002).

Uma das questões colocadas no questionário faz menção à Teoria Funcionalista, a qual é de suma importância para o estudante de Letras, uma vez que ele levará para sua prática em sala de aula os conhecimentos que têm seu centro no uso lingüístico, em situações discursivas do cotidiano. Afinal, o objeto da Gramática Funcional é a competência comunicativa (Neves, 2002). Apenas 32% dos professores tiveram contato com essa teoria em sua formação inicial.

Sobre a formação continuada, o questionário revelou-nos qual seria um dos problemas nas escolas de ensino Fundamental e Médio: A formação continuada do professor. Ele se tornou evidente quando indagamos aos PA se tinham ou estavam fazendo curso de Pós-Graduação. 75% dos PA responderam não. Além do nível socioeconômico e cultural não privilegiado, o professor não busca aperfeiçoamento profissional.

Os números são considerados por nós alarmantes, pois o professor necessita de aperfeiçoamento e aprimoramento para uma boa atuação profissional. Ainda perguntamos se os PA participam de cursos de atualização. O resultado não foi muito diferente: 32% responderam que fazem os cursos ou oficinas oferecidos pela Secretaria de Educação, e isso quando são chamados a fazer ou quando os cursos

são oferecidos, ou seja, os PAs, não procuram por cursos externos para aprimoramento e aperfeiçoamento profissional.

Para garantir um ensino de qualidade, a articulação entre o ensino e as atividades de pesquisa e de extensão torna-se fator imprescindível, pois terá como função auxiliar na construção de um profissional ético, investigativo e multiplicador. Além disso, o professor de língua materna deve estar apto e capacitado para articular diferentes conhecimentos, avaliando-os criticamente a partir de determinadas teorias, reelaborando-as e transmitindo-as aos aprendentes numa situação didática adequada a fim de que eles também possam apropriar-se de novos saberes que serão componentes da formação pessoal, social e profissional desse aprendiz.

Essa preocupação não aparece somente após a graduação. Nas competências norteadoras da formação de professores, deve haver a instrução, por parte das instituições de ensino, as quais formam professores, para o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional, como postula o Parecer 9/2002:

- a) Utilizar as diferentes fontes e veículos de informação, adotando uma atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional;
- b) elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e de trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente;
- c) utilizar o conhecimento sobre a organização, gestão e financiamento dos sistemas de ensino, sobre a legislação e as políticas públicas referentes à educação para uma inserção profissional crítica. (BRASIL, 2002:44)

Note-se que a falta de uma formação continuada que possibilite ao professor mais conhecimento teórico-prático sobre o seu objeto de trabalho, compromete as competências e as habilidades que esse professor necessita para o exercício profissional.

### 3) Os objetivos para o ensino de Língua Portuguesa.

Neste último tópico, abordamos a visão dos PA quanto ao ensino de Português na Educação Básica. O ensino de Língua Materna é norteado pela concepção de linguagem que adota o professor em sala de aula. Por isso, é necessário que o professor esclareça para si e para seus alunos quais são os objetivos para a aprendizagem de Português, uma vez que se ensina Português a quem já fala Português e os alunos já chegam à escola com a competência comunicativa em função de suas necessidades cotidianas e imediatas.

Quanto à questão: *Na sua opinião, quais são os objetivos do ensino de Língua Portuguesa?* As respostas foram as mais diversas; no entanto, houve uma abrangência maior na resposta: *desenvolver habilidades e competências comunicativas orais e escritas*, como se verifica a seguir:

Levar o estudante a entender o mundo a sua volta através da leitura. Mesmo sendo muito difícil de conseguir, pois os alunos não querem ler, muito menos escrever, produzir textos. Mas, o objetivo maior é fazer este aluno se comunicar de forma eficiente. (PA13)

Fazer com o aluno saiba se comunicar, se fazer compreender, compreender o outro e o mundo a sua volta, receber informações de todos os tipos e saber interpretá-las para melhorar a sua vida depois da escola. (PA8)

O objetivo principal é o usar a língua de forma correta. Saber escrever quando for solicitado em um concurso, uma prova, fazer o aluno dominar a gramática, as regras e também a produzir bons textos de todas as modalidades. (PA12)

Parece-nos que os PA acreditam que o estudo da Língua Portuguesa pode fazer desempenhar melhor a competência comunicativa do aluno, ajudando-o a aprimorar-se em diversas situações de uso da língua. A fala em destaque do PA12 confirma essa concepção de desempenho lingüístico focalizado no desenvolvimento

para o uso da língua em diversas situações comunicativas. Esse, aliás, é o objetivo proposto pelos documentos oficiais como os PCNs do Ensino Fundamental ciclo II:

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (PCNs, 1998:32)

Na seqüência, no entanto, outros PA enfatizam os objetivos com foco somente na leitura e na escrita. E, há ainda, aqueles que enfatizam a necessidade de ensino da norma padrão, como na resposta de PA7:

Ler e escrever corretamente, etc. **(PA14)**

Tornar os alunos leitores e escritores críticos. **(PA15)**

Mostrar ao alunado quão é importante saber ler e compreender o que é lido. Na hora do preenchimento de dados pessoais ou não, para que interprete com segurança e autonomia. **(PA11)**

Ler, escrever e interpretar com criticidade e autonomia **(PA10)**

Acredito que seja capacitar o aluno a ler, interpretar e redigir melhor. A fim de operar a Língua como um todo em seus aspectos de produção e interação social **(PA9)**

- Expor de modo ordenado e sistemático as normas da língua; - discutir a importância do domínio da Norma Culta e a intencionalidade de quem escreve; - auxiliar todos que precisem escrever com regularidade, estejam preparados para exames, concursos, ENEM, etc.; - Motivar o aluno a valorizar a Língua Pátria. **(PA7)**

Possenti (2004:17) a respeito do ensino da norma culta explica que



(...) talvez deva repetir que adoto sem qualquer dúvida o princípio (quase evidente) de que o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido.

Ressalte-se que a escola deve ensinar a Norma Padrão, no entanto o ensino de língua nas escolas de Educação Básica está focado na prescrição, na qual as regras de gramáticas são sistematicamente transmitidas. Essas regras são repetidas em todos os anos do ensino fundamental e médio como sendo formas “corretas” e “boas”, mas para tornar o aprendente usuário competente de língua materna somente ensino de teoria gramatical não é suficiente.

Travaglia (2002:101), ao comentar o ensino de Gramática nas escolas de Educação Básica, ressalta que

Nas aulas há uma ausência quase total de atividades de produção e compreensão de textos (o que talvez atendesse mais o objetivo de desenvolver a competência comunicativa). Observa-se também uma concentração muito grande no uso de metalinguagem no ensino de gramática teórica para a identificação e a classificação de categorias, relações e funções dos elementos lingüísticos o que caracterizaria um ensino descritivo, embora baseado, com freqüência, em descrições de qualidade questionável.

O objetivo de ensinar Língua Portuguesa deve ser o de tornar o aprendente “poliglota em sua própria língua”. Esse objetivo é alcançado com um ensino de língua que desenvolva a capacidade de produzir e compreender textos nas mais diferentes situações de comunicação e a adequação lingüística que se faça no momento da interação comunicativa.

Outros PA enfatizam a adequação e a variação lingüística, mas deixam transparecer que ensinar a Norma Padrão é o objetivo principal:

O objetivo principal é fazer os alunos se comunicarem. E essa comunicação deve aproximar-se o mais possível de uma linguagem não

só utilizada no cotidiano desse aluno, mas que seja uma linguagem sem erros gritantes, uma linguagem onde você possa ter contato com pessoas de vários níveis, para o aluno compreender e ser compreendido, esse é o objetivo maior. **(PA2)**

Devemos respeitar a linguagem coloquial. Mas o que a maioria dos professores pensam é sobre o futuro profissional dos alunos, é muito importante pensar e ajudar que o nosso aluno vai fazer vestibular, vai fazer concurso e vai para o mercado de trabalho, por isso, a gramática, a norma culta são importantes. O objetivo é esse mostrar para o aluno o que ele pode ou não falar em certos lugares. **(PA20)**

Os objetivos estão em torno de desenvolver no aluno a linguagem culta sem que se menospreze a coloquial de modo que o conscientize sobre os momentos adequados de onde se usar cada uma dessas linguagens **(PA6)**

O processo de apropriação e desenvolvimento pelo aluno da linguagem escrita e oral. Desenvolver as atitudes, competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação lingüística e no convívio com a diversidade dialética. O domínio das normas urbanas, a prática de análise e reflexão sobre a língua e a linguagem. **(PA4)**

Observamos na resposta de PA20, PA4 e PA6 a consciência da adequação lingüística no uso da língua pelo aluno, nas diversas situações da vida e principalmente nas interações sociais. Vale ressaltar que as interações sociais não são impedidas simplesmente por questões lingüísticas, mas, sim, por questões sociais, econômicas e culturais. Diante disso, cabe à escola a árdua tarefa de dar ênfase ao ensino da norma culta do Português com o objetivo de diminuir as lacunas sociais dos seus alunos.

Há, porém, alguns professores, que mantêm uma postura arraigada na visão tradicionalista. Esses PA defendem a idéia de que a Língua é o quadro da identidade nacional e depositária da cultura brasileira, e por isso, a única variação aceita é a Norma Culta.

Para o ensino fundamental o objetivo é ler e escrever corretamente, sempre prestar atenção para que o aluno melhore

o nível de sua linguagem. Já no ensino médio, é preparar para o vestibular, aprofundar em literatura, isso para que eles possam enfrentar os concursos e os vestibulares. (PA1)

O Português é nossa língua mãe. Devemos no mínimo dominar a norma culta, a norma padrão, e esse deve ser o objetivo na escola. (PA17)

A Língua Portuguesa é como o arroz e o feijão de cada dia. É muito importante saber o necessário para conseguir um bom emprego, pois o mercado exige, tem que saber a norma culta se não é excluído. Mesmo os alunos não gostando muito, o português é matéria principal. O importante em se ensinar é que é a cultura do nosso povo, a nossa língua, a nossa pátria. (PA22).

Essas respostas privilegiam a norma culta como correta e os PA vêem a língua como um instrumento para a ascensão profissional e social. Alguns demonstram reconhecer a importância das outras variedades, como o destacado na resposta do PA 17 “*dominar no mínimo a Norma Culta*”. Mas, ainda assim, esses PA elegem a norma padrão como correta. Em consequência, eles não levam em conta a variabilidade da língua e isso já se demonstrou falho nas salas de aula.

O que se pode fazer é dizer aos alunos que a língua escrita precisa seguir uma norma padrão e que, além disso, a língua pode sim conter variáveis e estilos, ou seja, variações conforme a situação comunicativa. O caminho a seguir para não gerar problemas de aprendizagem é conceber a linguagem como um fenômeno sociointerativo, de acordo com o qual a interação verbal é o espaço próprio da realidade da língua.

Assim, o que deve ser feito e que é realmente difícil é o estudo paralelo entre os conceitos lingüísticos e suas variações, suas teorias e preconceitos, com a gramática normativa, dinamizando o ensino da língua padrão. Esse é o caminho proposto pela EL que não concorda com o preconceito lingüístico e com o privilégio a qualquer norma lingüística.

A partir dos objetivos do ensino Língua Portuguesa colocados pelos PA, vejamos como eles trabalham os conteúdos da disciplina.

#### 4) O ensino dos conteúdos.

Nesta questão, indagamos aos PA sobre do programa da disciplina Língua Portuguesa. As questões propostas foram: **1) Qual é o programa da sua disciplina? Você dá conta dele? Tem autonomia sobre o programa? Recebe alguma orientação na elaboração?** **2) Qual é o conteúdo mais complexo? Como você trabalha esse conteúdo?**

Houve, praticamente, unanimidade quanto às respostas que se referiam à questão da autonomia e da orientação. Eles disseram que não recebem qualquer tipo de orientação quanto à elaboração do programa e, conseqüentemente, têm autonomia sobre todo o programa. Essa autonomia, segundo os PA, se traduziu em dois aspectos, o primeiro na escolha do conteúdo a ser ministrado, e o segundo, na forma ministrá-los:

No programa há todo conteúdo de gramática da série, que é muito extenso, às vezes não consigo dá-lo todo, há também, no programa as aulas sobre leitura e redação, mas o maior conteúdo é de gramática, das regras. Eu elaboro o programa da série sozinha. Como eu tento acompanhar minhas turmas de uma série para outra eu mesma, sozinha elaboro e faço da melhor maneira para os alunos (PA8)

A única coisa que a coordenação faz é trabalhar a parte pedagógica do programa. Mas no que diz respeito ao conteúdo eu elaboro da melhor forma possível. O programa contém todo a parte de gramática que a série precisa. E acredito que a parte mais complexa seja a de gramática, por ser considerada mais difícil pelos alunos, pois precisa de muitos exercícios para memorizar as regras. (PA12)

O programa tem leitura e interpretação (de diversas formas), gramática, produção de textos, onde se pretende criar habilidades e competências para isso. Nem sempre dou conta, devido a diversos fatores. Tenho autonomia e posso adequá-lo a realidade dos alunos. A gramática é o conteúdo mais complexo devido às regras. Trabalho dentro de um contexto para que os alunos entendam a sua utilidade e possam colocá-la em prática. (PA15)

O mais complexo é o gramatical. Ele é mais complexo pela dificuldade que os alunos possuem em aprendê-lo ou logo que aprendem fica em torno do aluno adotar para sua vida esse aprendizado gramatical em razão dos vícios de linguagem, talvez. Trabalho esse conteúdo levando-os (os alunos) a práticas coloquiais, como a música e seminários, situações essas que os levam a usar a Norma Culta **(PA6)**

O conteúdo é composto de gramática, redação e leitura. Quando elaboro o planejamento anual a coordenação pedagógica auxilia de maneira geral, não sobre a minha disciplina especificamente. Quando percebo que a sala não acompanhou o que foi planejado, tento replanejar. **(PA18)**

Gramática, leitura, produção de textos. A Gramática é o conteúdo mais complexo. Trabalho com muitos exercícios para ajudar aos alunos na memorização e na aplicação das regras. **(PA16)**

O conteúdo mais complexo depende de classe a classe. O que os alunos mais reclamam são as regras (ou seja, a Gramática). O conteúdo é extenso e o professor deve ter uma dinâmica excelente para que o aluno se interesse por literatura. **(PA7)**

Cabe ressaltarmos que o termo usado pela maioria dos PA, como gramática, é sinônimo de Gramática Tradicional. A idéia de que as regras devem ser seguidas e memorizadas pelos alunos está evidente na maioria das respostas. Percebemos que as respostas iniciavam-se sempre com o conteúdo mais ministrado, a gramática. Essa atitude não é aceita pela legislação em vigor, como os PCNs (BRASIL, 1998:28):

Não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a Língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não a necessidade de se ensinar gramática. Mas essa é a falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la.

Ainda assim, há exceções. É possível aqui, chamarmos de uma lenta mudança de mentalidades. PA20, por exemplo, reconhece que o ensino de gramática somente como aplicação de atividades metalingüísticas não funciona em sala de aula. E, PA1 compõe o conteúdo com gramática, mas tenta, segundo sua resposta em destaque, enfatizar a prática de leitura e produção textual:

A gramática é o conteúdo mais complexo. Eu procuro não enfatizar só o ensino de gramática. Desde o ano passado (2006) eu estou trabalhando com fábulas, gibis, textos pequenos para não cansar muito. Se eu ponho conteúdo de gramática unicamente, parece que não dá resultado. ( PA20)

O programa é composto de gramática, leitura, produção de textos. Normalmente não dou conta de dar todo o conteúdo, que é muito extenso. Não recebo orientação específica da disciplina, pois a coordenação auxilia na parte pedagógica e não na parte de Língua Portuguesa. Procuro dar maior atenção na leitura e na redação dos alunos, pedindo que eles escrevam com freqüência. PA1)

Há, ainda, alguns PA que consideram que os conteúdos de produção de textos são os mais complexos devido aos alunos não terem esse prévio conhecimento sobre o assunto. Essa razão é explicada quando os próprios PA ao elaborarem seus programas, privilegiarem o ensino de gramática. Fica evidente na divisão de ciclos que possui o Ensino Fundamental, por exemplo, que entre as séries não há uma seqüência no estudo de leitura e da produção de textos no desenvolvimento desses conhecimentos para os alunos. Em conseqüência, há defasagens desse conteúdo, o qual é primordial para que qualquer indivíduo tenha conhecimento e faça o uso competente da Língua.

Produção de texto (seqüências lógicas de idéias e pontuação principalmente em textos narrativos). Procuro trabalhar a estrutura elementar da narrativa (introdução, desenvolvimento e conclusão) e suas categorias (narrador e espaço) (PA9).

A parte de redação é o mais complexo e o mais difícil de progredir em sala de aula. É um problema de base que os alunos não têm. Deve ser por ter aprendido num sistema arcaico e desinteressante. Às vezes não conseguem perceber significação em textos pequenos e óbvios. Falta leitura. (PA23)

Estudos realizados<sup>4</sup> com alunos brasileiros mostram que a maior parte deles tem dificuldade para ler e compreender textos. Entre os alunos do terceiro ano do ensino médio, apenas 5,34% têm habilidade de leitura compatível com a série que cursam. Pouco mais de 42% têm um desempenho considerado crítico ou muito crítico. Esses dados, levantados pelo SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) em 2001 e divulgados no ano de 2003, confirmam a deficiência de aprendizado que já havia sido mostrada quando o Brasil ficou na 37ª posição no ranking do Programa Internacional de Avaliação do Estudante (PISA), que avaliou o desempenho de leitura de estudantes na faixa dos 15 anos em 41 países, em 2000.

Em face do exposto, é que não se deve priorizar o ensino de gramática nas aulas de Português. A gramática deve ser ensinada, mas não priorizada. Para que se possa enriquecer o vocabulário e, conseqüentemente, o conhecimento, é preciso que o aluno estude a língua, lendo e escrevendo.

Nesse sentido, a linguagem é caracterizada como um conjunto de discurso, de muitas vozes, de visões de mundo, de grupos sociais, de práticas coletivas, de valores, de experiências sociais que revelam histórias distintas. Logo, esse conjunto de discursos não pode ser visto como máquinas geradoras de regras, mas como composições de múltiplas vozes sociais. Assim, não há por que separar estudos do texto do gramatical ou vice-versa. Quando os PA distinguem gramática de texto, priorizando a gramática atestam que o que é gramatical não é textual. E isso inexistente.

A esse respeito, Travaglia, pondera (2004:45) que

Todos os recursos da língua – em todos os seus planos (fonológicos, morfológicos, sintáticos, semântico, pragmático) e níveis (lexical, frasal, textual-discursivo) – em termos de unidades e estruturas (sejam elas fonológicas, morfológicas, sintáticas, textuais), funcionam como pistas e

---

<sup>4</sup> Fonte : Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais)

instruções de sentidos que são coadjuvados nesta função por mecanismos, fatores e princípios)

Portanto, as dificuldades apontadas pelos PA em função de suas respostas quanto ao conteúdo gramatical ou textual, explica o desconhecimento pelo professor de práticas pedagógicas que deveriam estar presentes em seus programas. E, não trabalharem no sentido da EL, a qual não faz separação distinta entre a gramática e o texto, pois quando se estudam aspectos gramaticais de uma língua, estão sendo estudados os recursos de que a língua dispõe para que o falante constitua textos e produza efeito de sentido.

O que verificamos nessas respostas, aliás, uma triste constatação, é que os PA estão sozinhos. Elaboram seus próprios programas sem subsídio pedagógico. Mesmo quando ocorre de não darem conta do conteúdo, por ser extremamente extenso, não há uma prática didática ou pedagógica que os auxilie nessa correção. Outro ponto a ser mencionado é a preocupação com o privilégio no ensino da gramática tradicional e, pior ainda, como mencionado acima, a separação entre gramática e texto. Vemos nas respostas dos PA, que há um intenso uso de aulas em que a gramática normativa é privilegiada, o que não leva ao desenvolvimento da competência comunicativa.

Em nossa próxima seção, mostramos como os PA trabalham a variação lingüística em sala de aula.

##### **5) Escrita *versus* oralidade: A variação Lingüística sob a ótica dos PA.**

A Língua apresenta múltiplas manifestações. Por essa razão, há muitas teorias consistentes, as quais explicam os fenômenos lingüísticos, de modo que os educadores “deveriam” se servir dessas explicações para empreender em sala de aula uma prática pedagógica que levasse a compreender e trabalhar de maneira mais consistente a questão da variação lingüística.

Isso posto, afirmamos que o ideal seria estimular, nas aulas de português, um conhecimento cada vez mais maior sobre as variedades sociolingüísticas, para que o espaço da sala de aula deixe de ser o local de estudo exclusivo da variedade de



maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos (Bagno,2002:32).

No entanto, sabemos que a discussão entre oralidade e escrita é fruto da concepção tradicional da linguagem. Com isso, verifica-se o predomínio e supremacia da língua escrita em detrimento a da língua falada. Desse modo, ignoram-se as variações sociais da Língua. Verificamos que a prática comum nas salas de aulas brasileiras é a concepção de que a fala deve reproduzir a escrita com o mesmo rigor e obediência às regras gramaticais. O erro, então, é o mesmo para a duas modalidades, dessa forma, no ensino-aprendizagem de língua portuguesa na escola não se consideram os níveis de linguagem, muito menos os fatores sociointeracionais envolvidos.

Assim, perguntamos aos PA: *Como você avalia o desempenho lingüístico oral e escrito de seus alunos?*

Muitos professores ao responderem a essa questão revelaram adotar a dicotomia oralidade *versus* escrita e, privilegiam a modalidade escrita, tal como privilegiam os puristas:

O desempenho oral e escrito dos alunos é muito ruim. Por isso trabalho a gramática de todas as formas. Eu sei que não é o ideal, mas funciona um pouco. **(PA22)**

O desempenho é muito ruim, principalmente em se tratando da língua falada, que é transposta para a escrita. Mesmo que você trabalhe verbo em todos os tempos, modos etc., eles continuam a falar “nóis foi”, “a gente fumos”, “eu truxe”. **(PA17).**

Fazendo leituras procuro melhorar esse desempenho. Mas no geral não é bom. Eles utilizam em todas as situações uma única maneira de se expressar. **(PA16)**

Conversando no dia-a-dia e prestando atenção no desenvolvimento do alunado na oralidade e na escrita. Com a correção das atividades, mostrando ao aluno onde ele errou ou não prestou atenção. **(PA11)**

Eles escrevem da maneira como falam, utilizando gírias, sotaques e regionalismos. (PA10)

Há ainda, aqueles PA que mantêm o discurso do preconceito em relação aos próprios alunos. Preconceitos que são destacados como lingüísticos, mas que de forma inconsciente são preconceitos sociais, como ocorre na maioria dos preconceitos preconizado em nossa sociedade:

O grande problema é a estrutura familiar. A maioria dos alunos tem pais sem escolarização, e isso se reflete nos filhos. Mesmo que a escola ensine o correto ele não absorve devido à convivência familiar. **(PA18)**

Estão na média como a maioria dos alunos (desfavorecidos) no Brasil. **(PA5)**

Percebo extrema dificuldade, pois trazem do berço sua língua mãe, corrigi-los e fazê-los compreender é 'tal', pois a norma culta exige no vestibular, nem sempre é bem vinda. Adoro trabalhar a língua aproveitando as palavras tão diversificadas de um Estado ou outro. Procuro motivá-los e acho de suma importância que o aluno valorize seu Estado de origem e a origem de seus pais. Na forma escrita procuro corrigi-los. **(PA7).**

Não tenho um conceito positivo. Mas não os culpo o meio que eles fazem parte em especial a periferia de onde são os meus alunos, acaba por reproduzir neles um desempenho lingüístico muito ruim. **(PA6)**

Pelos relatos acima, vemos que os PA entendem que os alunos não fazem diferença entre o oral e o escrito, porque falam e escrevem da mesma maneira, e mostram-se insatisfeitos com isso. Para os professores essa ocorrência é um desvio e a solução está na gramática normativa que visa, segundo eles, a uma padronização em termos de uso da língua, ou seja, eles trabalham com juízo de

valor, com a noção de certo e errado, e não com a noção de adequação da fala contextualizada.

Para Marcuschi (2001), não há diferenças absolutas entre fala e escrita, porque existem o papel dos gêneros falados que se aproximam da escrita, como por exemplo, as comunicações acadêmicas, as palestras etc., e há, ainda, gêneros escritos que se aproximam da fala como *e-mail*, bilhete, etc. Portanto, “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos”

Os PCNs reconhecem que existe “muito preconceito que ocorre devido ao valor atribuído às variedades padrão e ao estigma associado às variedades não-padrão, consideradas inferiores ou erradas pela gramática. Essas diferenças não são imediatamente reconhecidas e, quando são, são objeto de avaliação negativa” (BRASIL, 1998:31).

Esses PAs têm uma postura tradicionalista quanto à discussão oralidade e escrita, pois elegem somente a língua escrita culta como padrão de uso nas aulas de Português. Somente o PA7, ao responder que “*adora trabalhar a língua aproveitando as palavras tão diversificadas de um Estado ou outro. Procuo motivá-los e acho de suma importância que o aluno valorize seu estado de origem e a origem de seus pais*”., parece fazer um trabalho com a língua oral, na qual são respeitadas peculiaridades diversas, desde contexto de produção até adequação lingüística.

Em decorrência dessa visão tradicionalista, não nos espantou o fato de a maioria dos professores não trabalharem a questão da variação lingüística em sala de aula. A resposta à pergunta: *Como você trabalha variação lingüística em sala de aula?* Gerou respostas de todas as dimensões, desde aquelas em que se evidenciou o não conhecimento sobre o tema, ou uma discrepância entre o que os PA responderam na questão anterior e a forma de trabalhar a variação lingüística:

Não, atualmente eu não trabalho com a variação lingüística (PA12).

Nesse ano, não coloquei em meu programa variação lingüística. (PA17)

Com leituras de gibis, músicas, filmes que mostrem a diferença das línguas (PA16).

Levando vários títulos e textos para que o alunado perceba como é diferenciado e diversificado as maneiras de termos encontrados na mídia. **(PA11).**

Através de textos e músicas. **(PA10)**

De todas as formas, com musicas, textos, charges, etc. As apresento aos alunos e os faço descobrir onde a variação lingüística se faz presente. A partir desse ponto discutimos que Estado utiliza este linguajar como são estas palavras em outro Estado brasileiro ou 'estrangeiro' e as corrigimos utilizando a norma culta. **(PA7)**

É comum em nossa região a variação lingüística, cada variação pode servir como exemplo para se trabalhar a cultura regional do Brasil. **(PA4)**

Com diferentes tipos de textos empregados nas situações cotidianas de comunicação. **(PA9)**

Verificamos na resposta de PA7 a troca de conceitos entre variante diatópica e variante diastrática, uma vez que ele mistura a variação de estratificação social (norma culta) com uma variação regional, o que indica o trabalho de forma inadequada, quanto ao que diz respeito à variação lingüística.

A maioria dos professores sequer citou nessa questão, o contexto variação, mais grave, pois mostra que a maioria das respostas dos PA, não tinham conhecimento sobre esse aspecto.

No entanto, alguns poucos, como PA7 e o PA4, e outros apresentaram algum conhecimento quando falaram ainda sobre o preconceito lingüístico, como escreveram os PA2 e PA20.

A questão dos grupos, das gírias, dos imigrantes eu procuro trabalhar com os alunos, para evitar o preconceito. Eles sempre fazem comentários e colocam apelidos nos alunos que são oriundos de outros estados como Bahia, Ceará ou Pará. **(PA2).**

Eu tento falar para os alunos que não é só em São Paulo que há gírias, por exemplo. Como eles gostam muito de rap e funk<sup>5</sup>, eu tento trabalhar essas músicas e vendo com eles as gírias que estão lá para discutir a diferença. (PA20).

Na resposta de PA20, o professor mistura três tipos de variações: a dialetal, a regional e a etária, no entanto, não se reporta a variação social, que é a mais problemática dentro e fora da escola. Percebemos em PA20, embora no caminho certo, não possui muito conhecimento sobre o assunto. Ainda assim, é latente a constatação de que os usos diversos da língua pelos alunos são tidos como um desvio e nada têm do que é o objeto de nossa investigação desde o início: uma educação lingüística.

A esse respeito reportamos-nos a Bagno (2001:157), segundo o qual seria o ideal:

Despejar sobre o pano de fundo homogêneo do cânon lingüístico a heterogeneidade da língua realmente usada. Para tanto, a escola deve dar espaço ao “máximo possível de manifestações lingüísticas”, concretizadas no maior número possível de gêneros textuais e de variedades de língua: rurais, urbanas, orais, escritas, formais, informais, cultas, não cultas etc.

A Língua ainda é vista como um mito de homogeneidade. Os estudos das variedades da Língua devem favorecer uma competência comunicativa do aluno e devem ser trabalhados com textos de gêneros e níveis de linguagem diversos. Algumas posturas são até preconceituosas por parte dos PA que vêm no estudo da variação uma forma de confirmar a supremacia da norma culta. Assim, essas atitudes levam a conceber, também, o discurso de adequação da fala ao contexto, em função de uma atitude arraigada de preconceitos e de desrespeito às variações lingüísticas que chegam à escola.

---

<sup>5</sup> Gênero musical da atualidade

Isso se opõe às propostas dos PCNs que propõem uma concepção sociointeracionista da língua (BRASIL,1998:64), conforme descrito em seu item “*Valores e atitudes subjacentes às práticas de linguagem*”:

- Valorização das variedades lingüísticas que caracterizam a comunidade dos falantes da Língua Portuguesa nas diferentes regiões do país;
- Valorização das diferentes opiniões e informações veiculadas nos textos – orais e escritos – como possibilidades diferenciadas de compreensão de mundo;
- Reconhecimento da necessidade de dominar os saberes envolvidos nas práticas sociais mediadas pela linguagem como ferramenta para a continuidade de aprendizagem fora da escola;
- Reconhecimento de que o domínio dos usos sociais da linguagem oral e escrita pode possibilitar a participação política e cidadã do sujeito, bem como, transformar as condições dessa participação, conferindo-lhe melhor qualidade.

Esse é um comportamento utópico que consiste no fato de se pretender unificação da língua. Desse modo, explicam-se as falhas no ensino de Língua materna, as quais podem ser sanadas com as propostas dos PCNs, por exemplo, trabalhando-se em sala de aula, a oralidade com músicas, as quais promovem um diálogo entre a oralidade e a escrita e entre o padrão e o não padrão.

#### **4.2.3 A realidade vivida no Curso de Letras da Level.**

##### **1) O Projeto Político Pedagógico da Faculdade Level.**

O Projeto Pedagógico da Level, doravante PPL, não é específico para o Curso de Letras. A Level possui características distintas de outras instituições de ensino, que são mais comerciais. Segundo seus documentos, já mencionados no capítulo III, ela é uma instituição confessional, beneficente e filantrópica.

Os cursos de licenciaturas oferecidos pela Level que compõem o seu PPL são: Geografia, História, Letras com habilitações em Português/Inglês e respectivas literaturas, Pedagogia, com habilitações em Magistério das matérias pedagógicas do

Ensino Médio e Administração do Ensino Fundamental e Médio, bacharelato em Administração, com habilitações em de Administração de Empresas, Gestão Hoteleira e Gestão em Sistemas de Informação; e Turismo, com habilitação em Turismo.

Faz-se necessário salientar que essa realidade está em processo de mudança para o ano de 2008, no qual o curso de Letras possuirá um Projeto Pedagógico Específico.

Por isso, fazemos uma análise que nos direcionamos às nossas questões investigativas. Assim, nos deteremos somente ao perfil do Curso de Letras descrito no PPL unificado da Level e analisamos se há alguma relação com o que solicitam os documentos oficiais já discutidos no item 4.1. Ressaltamos que, na análise dos documentos do Ministério da Educação, direcionamos a discussão para aqueles que tratam dos cursos de Licenciatura, razão pela qual o foco permanece, também, na análise documental.

A proposta apresentada pelo PPL mostrou-se em discordância com as exigências oficiais, uma vez que preconiza uma formação exclusiva para a licenciatura, mas não atende ao que dizem as DCNL como o perfil dos egressos em Letras e as habilitações – Licenciatura Plena. (PPL 2006:42)

- Professor de ensino fundamental e médio na rede pública e particular das disciplinas: português, inglês, literaturas brasileira e portuguesa;
- Revisor de textos em jornais e revistas, televisão, cinema, teatro e rádio;
- Assessoria lingüística na rede pública e particular e em empresas privadas.
- Auxiliar técnico em coordenação de área na rede pública e particular e empresas privadas.

As DCNL, ao se referirem à organização institucional para formação de professores, determinam que as instituições de ensino superior realizem a formação de docentes em curso com identidade própria, a qual se traduz em um PPL específico Formação de Professores de Educação Básica Licenciatura Plena:

**Art. 7º** A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:  
I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria; (BRASIL, 2002:4).

O artigo deixa evidente a lacuna entre o PPL da Level e as Diretrizes referentes, pois o seu PPL é misto e abrange todos os cursos, já descritos, oferecidos por ela, ou seja, não é um PPL específico para o curso de Letras. Isso posto, o PPL não está em consonância com o que propõem as DCNL e por consequência com o que propõe o Parecer que as fundamentaram.

Outro aspecto de extrema preocupação diz respeito à adaptação dos cursos em andamento para Formação de Professores:

**Art. 15.** Os cursos de formação para educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos. (BRASIL, 2002:6)

Portanto, a fase para a adaptação da Level deveria ser até o ano de 2004, visto que a Resolução entrou em vigor em 9 de abril de 2002, e o referido PPL data de 2006. Assim, a Faculdade Level está em desacordo com os documentos oficiais.

## **2) A imagem da Level por meio conteúdos Programáticos.**

Nessa seção, fazemos a análise documental dos conteúdos programáticos de Língua Portuguesa e Lingüística, doravante CPLP e CPL, respectivamente, do curso de Letras da Level e traçamos um paralelo com a nossa proposta de formação e atuação de Professores por uma EL.

Partindo de pressupostos que norteiam a formação de Professores de Educação Básica, a concepção de conteúdos assume um papel central, uma vez



que é na aprendizagem dos conteúdos que se constrói o desenvolvimento de competências. Por isso, o currículo deve propor os conteúdos que desenvolvam a competência exigida para a atuação profissional.

Nesse sentido, o Parecer postula que

É imprescindível garantir a articulação entre conteúdo e método de ensino, na opção didática que se faz. Portanto, não se deve esquecer aqui a importância do tratamento metodológico. Muitas vezes, a incoerência entre o conteúdo que se tem em mente e a metodologia usada leva a aprendizagens muito diferentes daquilo que se deseja ensinar. Para que a aprendizagem possa ser, de fato, significativa, é preciso que os conteúdos sejam analisados e abordados de modo a formarem uma rede de significados. (BRASIL, 2002:33)

A atuação do Professor deve focalizar duas vertentes no que se refere ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa, os saberes científicos e os saberes a serem ensinados. Em se tratando do PPL das instituições de ensino superior, esses documentos devem focalizar essas duas vertentes e explicitar o tratamento dado aos dois saberes, considerando que os primeiros referem-se aos conteúdos científicos aprendidos na licenciatura em Letras. Os segundos referem-se à maneira com serão transpostos esses conhecimentos aos aprendentes em sala de aula. Assim, os conteúdos devem ser cuidadosamente elaborados e ministrados a fim de fornecer ao futuro professor todos os recursos que objetivem a sua prática como egresso do curso de Letras. Esses aspectos de formação estão em ligação estreita entre si e não devem estar separados por área ou disciplina.

É nesse aspecto que focalizamos a análise dos Conteúdos programáticos da Level.

#### **a) Conteúdo Programático de Língua Portuguesa.**

Os CPLP da Level estão organizados em oito módulos, divididos em oito semestres. O primeiro semestre do curso propõe em uma pequena parte do conteúdo, em seu início, itens considerados interessantes do ponto de vista da EL,

pois destaca tópicos sobre a origem e evolução histórica da Língua Portuguesa. Esse conhecimento é necessário para a explicação de muitas mudanças na Língua inclusive mudanças em alguns morfemas cuja significação mudou ao longo do tempo.

Isso se confirma com os objetivos específicos descritos no documento:

1. Analisar a origem e evolução histórica da língua, assim como a sua geografia;
2. Identificar ocorrências lingüísticas propostas pelos estudos de Fonologia e Fonética;
3. Apresentar estrutura, conceito e objetivos das diferentes tipologias textuais. (PLP LEVEL: 2006:1)

No entanto, no decorrer desse primeiro e nos módulos relativos aos demais semestres do programa (do 2º. ao 8º. semestre), o que se percebe é o discurso tradicionalista, no qual a gramática normativa impera. Após o exíguo conteúdo sobre história e evolução da Língua Portuguesa, há uma descrição pormenorizada do estudo de ortografia, o alfabeto e notações léxicas, o que vai de encontro aos preceitos da EL, como bem especifica Travaglia (2004:25):

A educação lingüística permite saber as condições lingüísticas da significação e, portanto, da comunicação, uma vez que só nos comunicamos quando produzimos efeito(s) de sentido entre nós e nossos interlocutores. A educação lingüística deve, pois, possibilitar o desenvolvimento do que a Lingüística tem chamado de competência comunicativa, entendida esta como a capacidade de utilizar o maior número possível de recursos da língua de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa.

Observamos também que o trato dado às questões textuais no CPLP está restrito a uma tipologia de textos. Há a menção de Descrição, Narração e Dissertação distribuídos entre 'conceitos e técnicas', e essa menção está distribuída, em todos os semestres seguida de uma descrição pormenorizada do conteúdo de Gramática Normativa.

**DISCIPLINA:** LÍNGUA PORTUGUESA I<sup>6</sup>

**SEMESTRE:** 1      **CARGA HORÁRIA:** 4 H/A

**Ementa:** Estudo crítico da origem e evolução histórica da língua, sua geografia, fonologia e fonética, promovendo ao aluno conhecimentos que possam ser utilizados para a compreensão dos aspectos lógico-gramaticais dos textos. Estudo analítico de tipologias textuais para o exercício da leitura e interpretação crítica.

**Conteúdo programático:**

1. Origens e Evolução histórica da Língua Portuguesa
2. A Geografia da Língua Portuguesa
3. Fonologia e Fonética
4. Ortografia I ( O Alfabeto, Notações Léxicas)
5. Produção de Textos:
  - Noções textuais;
  - Tipologia textuais ;
  - Condições de produção, textualidade;
  - Leitura e interpretação de textos.

**DISCIPLINA:** LÍNGUA PORTUGUESA II.<sup>7</sup>

**SEMESTRE:** 2      **CARGA HORÁRIA:** 4 H/A

**Ementa:** Estudo crítico sobre acentuação, morfologia e ortografia para que o licenciando possa compreender as regras e utilizá-las com lógica, incorporando-as nos textos, naturalmente. Análise e produção de textos descritivos, portanto, com ênfase nos elementos textuais descritivos.

**Conteúdo programático:**

Acentuação: Ortofonia e Acentuação gráfica.

Ortografia II (Orientações ortográficas).

Morfologia: Estrutura e Formação de Palavras.

Produção de Textos:

- A descrição – Conceitos e técnicas:
- Descrição de pessoas e objetos;
- Descrição de paisagens e ambientes;
- Composição de texto misto.

---

<sup>6</sup> Foi feito um recorte para a citação no texto com o objetivo de não identificar a Faculdade, uma vez que a denominamos, por questões já mencionadas, de Faculdade Level.

<sup>7</sup> Optamos por transcrever os programas de alguns semestres, uma vez que são estruturados da mesma maneira. Os conteúdos, na íntegra, estão anexos.

**DISCIPLINA:** LÍNGUA PORTUGUESA V.

**SEMESTRE:** 5      **CARGA HORÁRIA:** 4 H/A

**Ementa:** Apresentação dos estudos morfológicos sobre o verbo, advérbio, preposição, conjunção, para a sua aplicabilidade na construção textual. Análise crítica do uso da versificação textual, a partir dos estudos da estilística. Análise e produção de textos dissertativos para elaboração de ponto de vista crítico, a partir dos primeiros conceitos sobre argumentação, temática e esquematização.

**Conteúdo programático:**

Morfologia: Verbo I, Advérbio, Preposição, Conjunção, Interjeição e Crase.

Estilística: versificação

Produção Textual:

A dissertação – conceito e técnica..

Diferença entre título e tema;

A argumentação;

A abordagem temática e a esquematização.

**DISCIPLINA:** LÍNGUA PORTUGUESA VII.

**SEMESTRE:** 5      **CARGA HORÁRIA:** 4 H/A

**Ementa:** Estudos sintáticos sobre as orações coordenadas, subordinadas, reduzidas, interferentes, enfatizando-se a lógica lingüística que permeia todo o processo de composição das orações, suas características e as possibilidades de uso em diferentes tipologias textuais, como também as marcas estilístico-discursivas implícitas na escolha dos processos de subordinação e coordenação como organizadores das tipologias oracionais. Estudos sobre regência nominal e verbal, com ênfase nas principais dúvidas de uso, que aparecem no cotidiano. Análise e produção de textos técnicos, com abordagem de técnicas específicas para cada tipologia.

**Conteúdo Programático:**

1. Sintaxe: Período e oração: Orações coordenadas, orações subordinadas, orações reduzidas, orações intercaladas ou interferentes. Regência Verbal e Nominal.
2. Produção textual:
3. Textos técnicos;
4. Carta comercial, requerimentos, memorandos, ofício, relatórios.

A EL propõe o estudo da língua que não esteja pautado, somente, na memorização e repetição de normas ou regras que devem ser seguidas rigidamente. O seu objetivo é que o aprendente tenha a compreensão real da língua, e seja

capaz de manifestar-se de todas as formas seja pela norma padrão, no uso informal ou formal, seja pelas variantes não padrão, de acordo com a interação comunicativa.

Cabe às Licenciaturas em Letras, que formam professores de Educação Básica, seguirem esses preceitos da EL para realizar uma formação que tenha sentido para o trabalho do futuro professor.

Para Travaglia (2004:31), cabe a universidade, especialmente aquelas que formam professores em seus cursos de Letras :

a) produzir o conhecimento lingüístico necessário para subsidiar um bom trabalho de educação lingüística;

b) formar profissionais competentes que sejam responsáveis diretos (professores de português e de literatura) ou indiretos (professores de outras disciplinas) pela educação lingüística;

c) desenvolver a competência comunicativa dos profissionais em qualquer área que forme, tendo em vista que a competência comunicativa é componente essencial à formação de bons profissionais em qualquer área;

d) ajudar a estabelecer uma consciência, na sociedade, da importância da educação lingüística de tal forma que as pessoas, entendendo sua essencial correlação com a possibilidade de ser cidadãos de primeira categoria e de viver bem e com a mobilidade dentro de uma sociedade, desejem e busquem, como um direito seu, uma boa formação lingüística.

Portanto, o CPLP da Level, não se articula de modo a dar os subsídios acima descritos aos seus alunos em seu Curso de Letras, pois todo o Programa é constituído para dar ao aluno um conhecimento com ênfase na metalinguagem da própria Língua, o que como mencionado nos documentos oficiais na seção anterior estão em desacordo com a formação do Professor de Educação Básica em que os conteúdos a serem ensinados no Ensino Fundamental ciclo II e no Ensino Médio, devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas.

Os professores em formação precisam conhecer os conteúdos definidos nos currículos da Educação Básica, pelo desenvolvimento dos quais serão responsáveis,

as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam, e isso não deve ser restrito a um único assunto, como demonstrado na análise do CPLP da Level.

### **a) Conteúdo Programático de Lingüística.**

O CPL está dividido em seis módulos distribuídos respectivamente em seis semestres. Diferentemente do CPLP que está inserido durante todo o curso de 4 anos, a disciplina Lingüística tem seu último estudo feito no 6º. semestre do curso.

O CPL privilegia um estudo teórico-prático no que diz respeito à linguagem enquanto Ciência, e descreve em seus objetivos gerais o desenvolvimento de habilidades de observação, percepção e análise das teorias descritas em cada um dos módulos. Nesse ponto, há uma lacuna que já foi discutida neste capítulo, que diz respeito à interdisciplinaridade.

Sendo o professor um profissional que está permanentemente mobilizando conhecimentos das diferentes disciplinas e colocando-os a serviços de sua atividade profissional, é necessário que a matriz curricular do seu curso de formação tenha a função de permitir o exercício permanente do futuro professor em sala de aula e, auxilie a aprofundar conhecimentos disciplinares desde que feito numa perspectiva interdisciplinar.

Essa atitude é confirmada pelo Parecer 9/2001:

A maioria das capacidades que se pretende que os alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Médio desenvolvam, atravessa as tradicionais fronteiras disciplinares e exige um trabalho integrado de diferentes professores. Na perspectiva da simetria invertida, isso reforça a necessidade de que a matriz curricular da formação do professor contemple estudos e atividades interdisciplinares.

Os conteúdos descritos no CPL dizem respeito, quase na sua totalidade, a Lingüística Textual:

**DISCIPLINA:** LINGÜÍSTICA II**SEMESTRE:** 2      **CARGA HORÁRIA:** 4 H/A

**Ementa:** Estudo teórico da linguagem verbal sob um enfoque pós-estruturalista, destacando-se os estudos transfrásticos, a gramática textual, as teorias textuais e a análise do discurso.

**Conteúdo Programático:**

1. A Lingüística textual:
  - 1.1. conceito e origem da área;
  - 1.2. conceito de texto /discurso.
2. Da frase ao texto:
  - 2.1. As análises transfrásticas:
    - 2.1.1. origem e desenvolvimento;
    - 2.1.2. os conectores como operadores argumentativos;
    - 2.1.3. a coesão referencial e a coesão seqüencial – conceito de microestrutura
  - 2.2. As gramáticas textuais:
    - 2.2.1. competência textual e as regras de boa formação do texto;
    - 2.2.2. fatores de textualidade;
    - 2.2.2. a tipologia textual – conceitos de macro e superestrutura
  - 2.3. As teorias do texto:
    - 2.3.1. a teoria dos atos de fala;
    - 2.3.2. a teoria de enunciação.
    - 2.3.4. as teorias de texto e a pragmática;
    - 2.3.5. a competência comunicativa e a competência pragmática.
3. A Análise do Discurso:
  - 3.1 esboço histórico;
  - 3.2 a Análise do Discurso de linha francesa;
  - 3.3 a formação ideológica e formação discursiva.

**DISCIPLINA:** LINGÜÍSTICA IV**SEMESTRE:** 2      **CARGA HORÁRIA:** 4 H/A

**Ementa:** Estudo de estratégias de produção e de compreensão textuais, considerando-se, para a produção, a coesão e a coerência como fatores léxico-gramaticais e lógico-semânticos da textualidade; e para a compreensão, a legibilidade e a interpretabilidade como condições para o estabelecimento de percursos de leitura, a fim de que o licenciado possa, aos poucos, conscientizar-se de procedimentos de análise e de avaliação de redações e de atividades de leitura.

**Conteúdo Programático:**

- Noção de texto;
- Conceito de coerência;
- Relação entre coerência e coesão;
- Coesão não garantindo a coerência e vice-versa;

A coerência e o texto;  
Texto coerente e incoerente.  
Fatores de coerência;  
As estruturas cognitivas;  
Níveis de coerência.  
Coerência interna e externa;  
Coerência na narração;  
Coerência na dissertação.  
Conceito de coesão;  
Coesão referencial;  
Coesão recorrencial;  
Coesão seqüencial.

Essa separação entre as disciplinas Língua Portuguesa e Lingüística no curso de formação de Professores da Level torna discrepante o que propõem a legislação sobre a atuação do Professor de Educação Básica, e a nossa proposta de EL.

É necessário que os professores saibam como são produzidos os conhecimentos que ensina, ou seja, é necessário que ele tenha noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências, para que não se torne mero repassador de conteúdo, e isso não se concretiza com a separação das duas disciplinas consideradas de extrema importância em sua formação inicial.

Portanto, ao isolar em seu currículo a disciplina Língua Portuguesa da disciplina Lingüística e dar-lhes empregos técnicos distintos, a Level direciona uma formação descontextualizada, uma vez que as disciplinas da linguagem se explicam e se completam em suas especificidades.

### **Considerações Finais**

A análise dos dados demonstra que há muito o que se adequar no curso de Letras da Level. A falta de uma coordenação atuante põe em discussão a qualidade e a eficácia do curso de Letras da Level. O coordenador de curso deve ser o líder reconhecido na área de conhecimento do curso. Essa liderança institui a condição primeira para o sucesso do curso. Deve o coordenador ser o responsável pela elaboração e execução do Projeto Pedagógico, pela avaliação e, principalmente pela



infra-estrutura oferecida pelo curso. Assim, compete ao coordenador acompanhar a elaboração da proposta de organização e funcionamento do currículo, bem como, suas atividades correlatas.

Essas atribuições não são, efetivamente, realizadas no curso de Letras da Level, como observado nas respostas dos PF: “(...) *Muitas vezes em conversas com os alunos em meio ao conteúdo ministrado percebo que alguns colegas utilizam o sistema “só ministra o que gosta”. É o velho sistema de cada um por si.*” **(P2LP)**; “*Como aqui, na Level, o professor tem a liberdade de editar, criar, e principalmente aplicar seu currículo, as disciplinas ficam soltas. E o aluno percebe essa falta de conexão inclusive no próprio discurso do professor da respectiva disciplina. (...)*” **(P1Ling)**; “*Penso que ocorra esse problema por dois fatores: 1) o fato de alguns docentes não terem o devido compromisso com o curso, com a instituição e, principalmente, com os alunos, ministrando o conteúdo que bem lhes apraz e 2) a ausência de uma coordenação que efetivamente formule um projeto em que as disciplinas se relacionem e que promovam e façam cumprir o planejado*” **(P1LP)**

Em um curso organizado cuja coordenação estabeleça as diretrizes didáticas do curso, um professor, não ministra “o que gosta”, pois cabe ao coordenador aprovar, acompanhar, avaliar e fiscalizar os planos de ensino das disciplinas. Não há “cada um por si”, uma vez que o coordenador deve auxiliar o professor na condução de seus trabalhos; orientar e acompanhar a vida acadêmica e, se necessário, fazer as adaptações curriculares do curso.

Dessa forma, sendo a coordenação eficaz em suas atribuições, deve o coordenador elaborar e implementar o Projeto Político Pedagógico do curso. Assim, partindo das orientações estabelecidas por esse documento é possível estabelecer expectativas quanto ao perfil dos egressos. A formação acadêmica deve não apenas dar condições para o exercício da profissão, mas também dar ao aluno a capacidade de identificar problemas relevantes à sua volta, a capacidade de avaliar diferentes posições quanto a esse problema e conduzir sua postura para atuar junto à sociedade.

Na Faculdade Level, não há a consolidação de um Projeto Pedagógico que estabeleça o perfil do egresso de seu curso de Letras, uma vez que esse documento descreve características de um perfil cujas disciplinas respectivas não constam em sua grade curricular. A consequência disso é a atuação docente do egresso de

Letras da Level não condizer com os discursos da legislação atual e não atender aos aprendentes de forma competente.

É pelo Projeto Político Pedagógico que todos os elementos norteadores do curso recebem instruções. A grade curricular de um curso é parte integrante de um Projeto Político-Pedagógico. Portanto, sua construção deve ser compreendida não como enumeração de disciplinas, mas como estabelecimento de um campo de questionamento de temas relevantes, propício ao amadurecimento intelectual e motivador para a prática profissional. Sua sustentação depende não apenas de fidelidade à legislação em vigor, mas também de um plano de desenvolvimento de habilidades intelectuais e práticas, esperadas no perfil do egresso. O que se observou nos conteúdos programáticos da Faculdade Level, em se tratando das duas disciplinas eixos do curso, Língua Portuguesa e Lingüística, é que há uma lacuna de discursos, em que ambas as disciplinas são ministradas de forma distinta e sem qualquer conexão, aspecto esse em discordância com a legislação, já discutida neste trabalho. “É imprescindível garantir a articulação entre conteúdo e método de ensino, na opção didática que se faz” (Brasil, 2002:23). Portanto, a grade curricular, no interior do Projeto Político Pedagógico do Curso, deve levar em conta os modos como as disciplinas se (inter) relacionam entre si e o papel dessas relações deve ser o de chegar ao perfil de egresso em seu curso de Letras.

Partindo desses problemas demonstrados por meio da análise dos dados do nosso “estudo de caso”, no próximo capítulo elaboramos uma proposta para a formação de professores de Língua Portuguesa de acordo com a EL, a qual contempla os aspectos tratados sob duas vertentes: aspectos pedagógicos e aspectos lingüísticos.

## **CAPÍTULO V**

# **PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA COM BASE NA EL.**

### **Considerações iniciais**

A EL, neste trabalho, é entendida como processo de ensino e de aprendizagem da língua materna que visa a tornar o indivíduo capaz de utilizá-la, conscientemente, em diferentes situações comunicativas, a fim de possibilitar o desenvolvimento integral e o exercício de sua plena cidadania. Nesse processo de ensino, o objetivo central é alinhar saberes pedagógicos e saberes lingüísticos. A EL, segundo Palma et al (2007), configura-se como um área em desenvolvimento no que concerne ao ensino aprendizagem de língua materna.

Por isso, o professor, antes de tudo deve ser um profissional reflexivo. A reflexão como ação política deve ser inerente ao professor. Essa prática reflexiva consciente e politizada é extremamente eficaz, pois retira a hegemonia ideológica tão presente na prática de ensino. No contexto social de nossos tempos, é necessário que o professor deva ser, acima de tudo, um profissional competente, reflexivo e ético, para que saiba atuar na imprevisibilidade.

Rever de forma sistemática sua prática cotidiana e evitar a reprodução do senso comum são posturas desejáveis em um profissional do novo século e, em se tratando de sua atuação, é necessário que o professor esteja em constante formação. Ele precisa, ao final da graduação, continuar a sua formação. Nessa formação contínua, as práticas de Letramento situado tornam-se uma eficaz ferramenta na atuação cotidiana em sala de aula.

A formação de professores de Língua Portuguesa sob o foco da EL, tal como propomos neste trabalho, assenta-se sob dois aspectos, os saberes científicos e os saberes a serem ensinados. Na escola de Educação Básica, esses saberes são retomados e devem ser internalizados pelo aprendentes. Essa inter-relação entre as áreas da Pedagogia e a da Língua Portuguesa processa-se em cinco dimensões: a da pedagogia do oral, a da pedagogia da leitura, a da pedagogia da escrita, a da pedagogia do léxico e a da pedagogia da gramática. Assim, a formação de professores de língua materna abrange o conhecimento científico, o qual é o elemento essencial por fornecer a ele os subsídios para a realização do exercício profissional; a aquisição de um conhecimento a ser ensinado que é caracterizado pela transposição didática; e, a base lingüística a qual fundamenta as demais pedagogias, e assentada nos modelos voltados para a língua em uso e para a comunicação.

Neste capítulo apresentaremos uma proposta para formação de professores de Língua Portuguesa numa perspectiva da EL, assentando-se os aspectos pedagógicos e os aspectos lingüísticos que fundamentaram essa pesquisa.

### **5.1 As Práticas investigativas Na Formação e Na Atuação do Professor.**

Teorias são construídas sobre pesquisas. É necessário valorizar essa pesquisa sistemática que constitui o fundamento de qualquer construção teórica. Assim, o contato com a teoria só pode se dar por meio do conhecimento das pesquisas, as quais lhe dão sustentação. Semelhante a isso, a prática docente pressupõe uma dimensão investigativa e constitui uma forma de recriação do conhecimento. As Instituições de ensino superior devem na elaboração de seu Projeto Político Pedagógico elaborar um programa de curso e de planos de aulas que envolvam atividades investigativas.

Ensinar requer colocar à disposição do aprendente conhecimentos para agir em situações não previstas, é também fazer julgamentos que fundamentem a ação da forma mais contextualizada e eficaz possível. Por essas razões, a pesquisa (investigação) que se desenvolve durante a formação no curso de licenciatura em Letras e, posteriormente, no âmbito do seu trabalho refere-se, antes de mais nada, a

uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e a uma independência na compreensão e interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino.

Na formação do professor de Educação Básica, a pesquisa lingüística, em substituição à transmissão mecânica da doutrina normativa tem o poder de promover a autonomia do professor de Língua Portuguesa. É dessa proposta que estamos falando aqui: uma transformação na formação de professores de Língua Portuguesa que contemple a Educação Lingüística. E essa mudança só se efetivará com conhecimentos mais amplos em termos de língua.

Muito já se discutiu aqui sobre o ensino de Gramática nas escolas. Portanto, ao lado da superstição de que a função do professor de Português é ensinar a Língua padrão com exercícios repetidos e descontextualizados, que reduzem o verdadeiro objetivo do ensino de língua, está também uma equivocada concepção do que é Português. Essa idéia reducionista limita o Português à Gramática.

Assim, para que o professor possa ele próprio produzir e socializar conhecimentos, é necessária a reflexão-na-ação, a qual será o suporte para que ele investigue e se aproprie de conhecimentos de modo sistemático aos quais ele só terá acesso por meio da pesquisa que lhe propiciará a produção de seu próprio conhecimento lingüístico, a fim que ele aprenda a praticar a investigação-teorização sobre os fatos da língua e da linguagem. Essa atitude alimenta o seu desenvolvimento profissional e permite ao professor manter-se atualizado e a fazer opções em relação aos conteúdos, à metodologia, e, principalmente, à organização da situação didática dos conteúdos que construirá com os aprendentes.

Para Bagno (2002), a pesquisa lingüística deve ocorrer em 3 passos, a) a abordagem tradicional, b) a perspectiva histórica e c) a investigação da Língua falada e escrita.

O primeiro passo deve ser o recurso para se contrapor a partir da própria Gramática Tradicional uma teorização/investigação nova para o fato. Assim, o Tradicional seria um lugar de crítica, revisão e de reformulação teórica, com isso não perpetuando a doutrina tradicional. O ideal é que essa abordagem seja recolhida em mais de uma fonte para que se averigüe que mesmo em seguidores de uma mesma doutrina há divergências de análise e de interpretações dos fenômenos gramaticais.

O contato com novas teorias levaria à reflexão-na-ação e, portanto a uma transformação na maneira de conceber a língua e, conseqüentemente, a uma transformação da prática em sala de aula, como argumentam Palma et al (2007):

Essa forma de se ensinar a língua materna, fugindo do ensino exclusivo da gramática normativa e da metalinguagem e voltando-se para a formação de usuários competentes, implica uma didática da diversificação que pressupõe o saber usar o material lingüístico como recurso significativo, de forma refletida, isto é, devem-se compreender os diferentes efeitos de sentidos propiciados pelo lingüístico, quando se é capaz de com eles construir diferentes formas de estruturação de conteúdos que se remetem a diferentes modelos de representação de conhecimentos ou versões de mundo.

Para se concretizar essa forma de ensino da língua materna, diversos aspectos devem ser focalizados, caracterizando diferentes pedagogias. Em um primeiro momento, a do oral, a da gramática e a do léxico. Assim, do ponto da pedagogia do oral, segundo Palma et al (2007), o professor deve ter como objetivos de ensino:

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

Do ponto de vista da pedagogia léxico-gramatical, o professor deve conhecer os estudos científicos desenvolvidos sobre o léxico e a gramática e deve conhecer os processos de transposição desses conhecimentos para a Educação Básica, levando o aluno dessas modalidades de ensino a:

- refletir sobre a seletividade e uso dos recursos léxico-gramaticais nas produções lingüísticas;
- tornar o aprendente capaz de reconhecer a importância do funcionamento lexical, seja na produção oral, seja na escrita, seja no processo de leitura;

- tornar o aprendiz capaz de reconhecer e utilizar adequadamente diferentes tipos de gramática, como a teórica (normativa e descritiva) e a reflexiva;
- tornar o aprendiz capaz de realizar atividades epilingüísticas;
- tornar o aprendiz capaz de realizar atividades metalingüísticas.

O segundo passo compreende a investigação dos fenômenos da língua em uma perspectiva histórica. Como o processo histórico de constituição da norma-padrão clássica é resultado de um processo de seleção (exclusão) ocorrida numa época determinada, em uma sociedade dominante determinada, na qual a correção era inspirada pelo “bom gosto”, é necessário se estudarem os processos históricos que levaram à fixação de determinadas normas de uso em detrimento a todas as demais.

Para isso, a concepção da leitura como “um conjunto complexo de processos coordenados que incluem operações perceptuais, lingüísticas e conceituais e que vão desde a decodificação de letras e páginas à determinação do referente de uma palavra ou de uma frase até à estrutura de um texto” (Figueiredo, 2004:64), deve ser apreendida por meio de pesquisa. Deve o professor conhecer os estudos científicos desenvolvidos sobre o ato de ler e deve conhecer os processos de transposição desses conhecimentos para a escola básica e média, levando o aluno dessas modalidades de ensino a:

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

O terceiro passo é exatamente para se medir e determinar de que modo os fenômenos escolhidos para a pesquisa se dão na língua falada e escrita pelos

brasileiros cultos, ou seja, na língua real e não no padrão idealizado e artificial codificado nas gramáticas normativas e em outras formas de prescrição e de controle do idioma. Para isso, devem-se levar em conta os aspectos relacionados à pedagogia da escrita. O professor deve conhecer os estudos científicos desenvolvidos sobre o ato de escrever e deve conhecer os processos de transposição desses conhecimentos para a escola de educação básica, levando o aluno dessas modalidades de ensino a:

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

Assim, a transformação só será efetiva se o Professor-Formador, primeiramente, despertar no aluno de graduação de licenciatura na Educação Básica os conceitos do que é ser um professor pesquisador, curioso, lingüista, criativo e teorizador.

A respeito da necessidade de pesquisa nos cursos de licenciatura em Letras também concorda Bechara (2003:63):

Acredito que nos está faltando a ATMOSFERA UNIVERSITÁRIA, vale dizer, um conjunto de condições favoráveis que permitem o sucesso no desempenho da ação universitária, no estudo, na pesquisa e nos seus reflexos na pedagogia do ensino de línguas, isto é, na glotodidática.



E pondera sobre a expansão e a divulgação dessas pesquisas:

Torna-se importante que as autoridades federais, estaduais e municipais de ensino concorram com os subsídios necessários para que se criem, entre o magistério brasileiro, modestas revistas – mas de rigorosa publicação periódica – que se constituam num foro de idéias que, depois de expostas e amplamente debatidas, possam ser introduzidas experimentalmente em sala de aula, para o exame da validade e alcance pedagógico - científico. (p.63)

Simultaneamente, ao conhecimento lingüístico e à prática pedagógica e aos interesses do professor enquanto pesquisador, o conceito de EL é primordial. Dessa forma, os cursos de Letras devem exigir uma dedicação cada vez maior às atividades de leitura e de escrita e uma necessária reformulação do ensino de gramática em seus atuais modelos, como demonstrado acima.

Como ocorre com qualquer outro profissional no mundo do trabalho, o professor de Português tem de receber uma formação científica sólida, embora essa base científica não deva ser transmitida tal como recebida na faculdade. Ela deve ser o pilar de sustentação para que o futuro professor desempenhe bem seu ofício. O professor deve saber usar adequadamente os meios e explicações de pesquisa científica para analisar os fenômenos lingüísticos e pedagógicos para ser professor de Educação Básica.

A EL pode não só partir do trabalho com os tipos de recursos da língua e com os recursos em particular, mas também realizar um trabalho a partir de instruções de sentido específicas. (Travaglia, 2003:37)

Em suma, a formação de professor de Língua Portuguesa por uma Educação Lingüística se faz na seguinte ordem: 1) com base científica, nos campos da teorização e pesquisa lingüística, sendo assim, a base de sustentação da formação do professor de Português; 2) a prática de reflexão lingüística, principalmente no que concerne aos estudos de variação lingüística (por meio da pesquisa), o desenvolvimento constante das habilidades de leitura e escrita aliadas às práticas de oralidade, e 3) de extrema importância, o estudo de gêneros textuais.

Dessa forma, a pesquisa lingüística tem o poder de promover a autonomia do professor de Língua Portuguesa que atua na Educação Básica. No entanto, é provável que o professor ainda tenha que utilizar as ferramentas pedagógicas

tradicionais, como por exemplo, o livro didático. Mas, de posse de conhecimentos subsidiados pela pesquisa, ele, certamente, fará uso do livro-didático de forma mais crítica. São esses os três pilares para a pesquisa científica que se formarão professores de Português para a Educação Básica com conhecimentos consistentes para intervir numa atuação pautada na reflexão-ação.

E, acima tudo, como a EL não é um produto pronto e finalizado, mas sim um processo de ação continuada por toda a formação de qualquer indivíduo, ela se projetará para além de sua formação no âmbito da instituição de ensino a qual pertença, e se estenderá para a sua vida em sociedade e na construção de sua cidadania.

## **5.2 O Letramento do professor para o desenvolvimento de competências.**

Segundo Soares (2000), Letramento é o estado de quem sabe ler e escrever, ou seja, letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: sabe ler e lê jornais, revistas, livros; sabe ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone; sabe escrever e escreve cartas, bilhetes, telegramas sem dificuldade, sabe preencher um formulário, sabe redigir um ofício, um requerimento. São exemplos das práticas mais comuns e cotidianas de leitura e escrita; muitas outras poderiam ser citadas.

Assim, na formação de professores de Língua Portuguesa, o Projeto Político Pedagógico das Instituições de Ensino Superior deve contemplar uma formação de profissionais competentes para atuarem em diversos campos como professores, pesquisadores, críticos literários, revisores de textos, secretários, assessores culturais, entre outras atividades da habilitação do Curso de Letras (DCNL, 2001). Para isso, fazem-se prementes práticas de Letramento. Para exercer sua profissão com base nos aspectos éticos, socioculturais e de cidadania, os professores devem ser capazes de se envolver socialmente, desenvolvendo sua atividade e tomando posturas que contribuam para a solução de problemas e para o crescimento da

sociedade. Assim, nesse sentido, Letramento significa levá-lo ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita.

As competências profissionais o engajamento social e a formação humanística implicam, nesta pesquisa, as quais já demonstramos, reflexão constante e revisão de perspectivas e de valores. Para isso, é fundamental que o profissional, em formação, e o egresso do Curso de graduação em Letras esteja preparado para estabelecer uma dinâmica de aprendizagem continuada e autônoma ao longo de sua vida profissional que esteja adequada aos desafios da sociedade contemporânea.

A necessidade de leitura e redação, por exemplo, cresce em virtude do avanço da tecnologia, da informatização no mercado de trabalho das relações sociais. Nesse sentido, o papel da linguagem, especialmente em contextos de ensino, deve ser o de propiciar a construção de conhecimento e a formação de leitores e escritores críticos a partir de:

- Compreensão da determinação sócio-histórica da interação escritor-texto-leitor;
- Consciência da pluralidade de discursos e possibilidades com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa;
- Construção ativa do conhecimento a partir da comparação de diferentes alternativas para se chegar a escolhas e decisões próprias, adotando uma atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e o empenho no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional;
- O contato com diversos gêneros textuais fundamentais para a construção das práticas de linguagem.

Esses aspectos, denominados por Bunzen e Mendonça (2007:18), uma situação de **Letramento situada**, implicam participar de eventos mediados pela leitura e pela escrita, com funções e características específicas, ligadas à instância social em que ocorrem.

Portanto, cabe à Instituição de Ensino Superior, formadora de Professores de Língua Portuguesa, conforme a proposta de EL, providenciar mudança de

paradigma de um ensino de transmissão de conhecimento para um de construção de conhecimento. Essa mudança supõe autonomia e criticidade tanto na aprendizagem quanto no ensino. Como primeira consequência, o graduando passa a tomar parte ativa na interação do contexto de ensino e aprendizagem, tornando-se co-responsável por seu aproveitamento. Assim, a capacidade de administrar as informações na solução de problemas (reflexão-na-ação) é a chave para o desempenho profissional.

As práticas de Letramento levarão ao graduando e ao egresso do curso de Letras às competências e habilidades necessárias para o conhecimento da Língua e das Literaturas em termos de seus aspectos estruturais, pragmáticos, sociais, pedagógicos, estéticos, éticos e humanísticos. (DCNL, 2001).

Nesse sentido, o Curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento de:

- Competências lingüísticas em língua e literatura, nas suas modalidades oral e escrita, com vistas à recepção e à produção de textos;
- Habilidades de reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- Perspectiva crítica sobre a relação entre as teorias formuladas sobre língua e prática social de modo a fundamentar sua formação profissional (transposição didática);
- Concepções atualizadas sobre a dinâmica do mercado de trabalho;
- Consciência sobre os diferentes contextos socioculturais de uso dos recursos da Língua (adequação lingüística);
- Letramento digital;
- Conhecimentos acerca dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem na educação básica;

Dessa forma, pretende-se que egresso do curso de Letras tenha no seu perfil autonomia e criticidade, uma competência lingüística e metodológica, integrando

pesquisa e letramento em sua atuação em sala de aula. Para isso, ele necessita ter flexibilidade, iniciativa e conceber, na sua prática profissional, o aprendente como sujeito ativo do conhecimento e não como mero objeto.

### **5.3 Cultura Geral e Desenvolvimento Profissional.**

A ampliação do universo cultural é uma exigência colocada para a maioria dos profissionais. Em se tratando dos professores, ela é mais importante ainda. No entanto, a maioria dos cursos existentes, como a da Level, objeto de nosso estudo, ainda não se compromete com essa exigência.

Muitos professores em formação não têm acesso a livros, revistas, vídeos, filmes, produções culturais de natureza diversa. A formação, geralmente, não se realiza em ambientes planejados para serem culturalmente ricos, incluindo aí, leitura, discussões informais, troca de opiniões, participação em movimentos sociais, debates sobre temas atuais, exposições, espetáculos, enfim, outras formas de manifestação cultural e profissional.

Sendo a EL entendida não só como processo de ensino e aprendizagem que visa a tornar o indivíduo capaz de utilizar a língua materna, conscientemente, nas diferentes situações comunicativas presentes na vida em sociedade, como forma de possibilitar o seu desenvolvimento integral, garantindo-lhe a cidadania plena, o professor de Educação Básica deve ter uma formação voltada às questões sociais atuais. Para se realizar efetivamente essa tarefa, é preciso que os professores em formação nos cursos de Letras tenham uma sólida e ampla formação cultural.

Segundo o Parecer 9/2001, “uma cultura geral e ampla favorece o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, a possibilidade de produzir significados e interpretações do que se vive e de fazer conexões, o que por sua vez, potencializa a qualidade da intervenção educativa”. Desse modo, entende-se cultura geral, na formação de professores de Língua Portuguesa nas seguintes temáticas:

- Contato com diferentes produções da cultura popular e erudita;

- A cultura das massas e a atualização em relação às tendências de transformação do mundo contemporâneo;
- Contato com a cultura digital;
- Fornecimento, por parte das Instituições de Ensino Superior, para a articulação de iniciativas, convênios, parcerias com outras instituições para a promoção de atividades culturais;

Portanto, na formação do professor de Língua Portuguesa, além de sua formação no âmbito pedagógico e no âmbito lingüístico, é necessário que tenha uma formação voltada à construção da cidadania, como propõe a EL. É preciso, também, que os cursos de Letras ofereçam condições para que os futuros professores aprendam a usar a tecnologia de informação e comunicação, pois o domínio delas é importante para a docência e para as demais atividades da vida moderna.

Após a análise dos dados e a discussão dos resultados e feitas essas considerações para uma proposta de formação de professores de Língua Portuguesa sob o foco da EL, além de outras reflexões geradas por essa pesquisa, passamos às considerações finais.

## Considerações finais.

O ensino de Português nas escolas de Educação Básica tem causado questionamentos sobre dos métodos utilizados em sala de aula para tornar o aluno um indivíduo linguisticamente competente. Essa competência é traduzida no objetivo do ensino de Língua Portuguesa na escola para tornar o discente capacitado a utilizar a língua materna, da forma mais consciente possível, em diferentes situações comunicativas presentes na vida em sociedade.

No entanto, o que se verifica nas escolas é uma prática do ensino de Língua Materna prescritivo, centrado em regras da gramática normativa e considerado como “bom uso” ou “uso exemplar” da Língua. A maior parte do tempo das aulas de Português é gasta na utilização e no aprendizado dessa metalinguagem, não surtindo o efeito pretendido quanto ao objetivo do ensino de Português que é desenvolver a competência comunicativa do aluno. Nas aulas, há uma repetição e uma classificação por meio de exercícios descontextualizados que não têm utilidade prática e tem o objetivo centrado em si mesmos.

Essa constatação do ensino de Língua Portuguesa, com a persistência de práticas inadequadas e irrelevantes, levou ao questionamento do profissional que atua em sala de aula de Educação Básica, o professor de Português.

O tema dessa pesquisa apresentou a formação de professores de Língua Portuguesa sob o foco da Educação Lingüística, entendida como processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa que visa, como afirma Bechara, (2003:14) *tornar o indivíduo um poliglota dentro da sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação e até, no texto em que isso se exigir ou for possível, entremear várias línguas funcionais para distinguir, por exemplo, a modalidade lingüística do narrador ou as modalidades praticadas por seus personagens.*

Por isso, o tema desdobrou-se em duas vertentes: formação e atuação. A primeira focalizou a formação de professores de Língua Portuguesa em um Curso de Letras e a segunda, na análise do exercício docente. Assim, a pesquisa utilizou a metodologia **Estudo de Caso** para, a partir da análise de dados de uma instituição de ensino superior e de respostas coletadas por meio de questionários dos professores que foram formados pela Level, analisar a formação e a atuação desses

professores, em face do que diz a legislação vigente sobre a formação de professores da Educação Básica. Isso posto, a presente pesquisa propôs a formação de professores por uma Educação Lingüística.

Com base na análise dos dados, podemos, agora, responder às perguntas que nortearam essa pesquisa.

1) A LDB aprovada em 1996 e a legislação decorrente alteraram a formação de professores de Língua Portuguesa nos cursos de licenciatura?

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional a LDB 9394/96, extinguiu a obrigatoriedade de currículos mínimos e, em seu lugar, surgiram as Diretrizes Curriculares. Essas diretrizes foram elaboradas seguindo princípios, objetivos e metas. O Parecer CNE/CP No. 009/2001, que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciaturas, de graduação plena e a Resolução CNE/CP 1/2002, que institui as referidas Diretrizes, e também da Resolução CNE/CES 18/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Para os Cursos de Letras foram de extrema importância para a regulamentação do ofício dos profissionais docentes de Língua Materna no país.

Decorre dessa legislação uma orientação que contempla para a atividade docente uma formação no sentido de orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos, bem como, assumir e saber lidar com a diversidade existente entre eles. Além disso, contempla outro aspecto de extrema importância que é a autonomia das instituições formadoras do profissional docente. Com isso toda a organização da instituição no que tange ao Curso de Letras deve estar orientada pelo seu Projeto Pedagógico. Diante disso, a legislação alterou a formação de professores de Língua Portuguesa nos cursos de licenciatura, objetivando o acompanhamento de uma sociedade cujas modificações culturais, sociais e tecnológicas são constantes.

A autonomia proposta pelas Diretrizes delega às instituições de ensino com curso de licenciatura em Letras o desenvolvimento de competências gerais e habilidades específicas que devem ser desenvolvidas durante a formação do professor. Assim, o currículo do Curso deve se adequar de maneira a formar o



professor de Língua Portuguesa apto a desenvolver as capacidades intelectuais do aluno, e fazer dele um bom usuário da língua que saiba utilizar de modo adequado os recursos para a construção e a constituição de textos apropriados (situacionais), para atingir objetivos comunicativos numa situação específica de interação comunicativa.

2) Os cursos de licenciatura em Língua Portuguesa da Level, após quase dez anos de aprovação da nova legislação educacional, já se adequaram a essas exigências legais?

Constatou-se na análise de dados da Faculdade Level esse primeiro obstáculo em seu Curso de Letras. O curso não está adequado com a legislação educacional. Ele possui um Projeto Pedagógico específico para formar Professores de Língua Portuguesa. No artigo 2º. da Resolução CNE/CES 18/2002 a redação especifica que *as Diretrizes Curriculares para os Curso de Letras, (...) deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.* Portanto, a falta de um Projeto Pedagógico específico para o curso de Letras na Faculdade Level corrobora para a inadequação da instituição com a legislação vigente. Ao não incorporar de forma institucional as instruções da Resolução 18/2002, não contribui para a formação de Professores de Português que atuem em função de uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva da Educação Lingüística. Além disso, o Artigo 2º. em seu item “a” institui que “O Projeto Pedagógico deve explicitar o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura”. A Faculdade Level somente oferece a modalidade “licenciatura”, no entanto descreve em seu perfil de egressos um profissional cujas características são de uma formação na modalidade “bacharelado”. Isso resulta em um equívoco de formação, uma vez que a identidade do egresso da Level não é definida.

A conclusão a que se chega, por meio das reflexões teóricas e da análise dos dados está relacionada a uma necessidade premente de adaptação e organização. Primeiramente, da organização institucional da Level à legislação em vigor, para então, se fazer uma revisão na matriz curricular, nos conteúdos e nas metodologias, a fim de se formar professores de Português que atuem em função da ação na reflexão para uma EL, na qual a língua deixa de ser entendida como sistema,

código ou norma, para ser vista em seu sentido mais amplo de prática de interação sociocomunicativa e de criação de sentidos.

3) O curso de formação de professores da Level atende às expectativas da sociedade no sentido de formar professores que, no exercício profissional tornem os estudantes leitores e produtores de textos competentes?

Por meio de questionários respondidos pelos professores egressos da Level, verificou-se que a prática desses professores em sala de aula na Educação Básica não é eficaz para torna seus aprendentes leitores e produtores de textos competentes. Com base na análise dos dados, percebemos que os professores atuantes não sabem delinear qual o objetivo de se ensinar Língua Portuguesa na escola. Para a maioria deles, o ensino deve estar focado na prescrição, na qual as regras de gramáticas são sistematicamente transmitidas. Para muitos professores, o aprendente deve saber as regras gramaticais para ser bom usuário da língua. Essa concepção distorcida e equivocada é explicada por meio da formação nos mesmos moldes. Esses professores atuantes defendem a idéia de que a Língua é o quadro da identidade nacional e depositária da cultura brasileira, e, por isso, a única variação aceita é a Norma Culta. Vê-se, assim, que o discurso dos professores atuantes é o reflexo daquele dos professores formadores. Nos questionários respondidos, estes últimos, por diversas vezes, apresentaram respostas preconceituosas, no que concerne ao perfil do aluno da Level:

A impressão que tenho é a de que na falta de recursos para fazer outro curso, o aluno ingressa em Letras, esperando somente ter acesso a um emprego com estabilidade. **(P1LP)**

Esse perfil é traçado quando corrijo as redações no vestibular. Esse aluno tem dificuldade para ler, escrever, articular idéias, dar coerência aos parágrafos. Eles precisam de reforço para escrever bem. **(P2LP)**

Mediante a análise dos dados, traçamos um perfil socioeconômico dos egressos do curso de Letras de Level. A renda familiar média é de 3 salários mínimos, e 52% dos respondentes têm mãe com ensino fundamental incompleto. Portanto, o egresso da Level é um aluno de vem das camadas mais populares da

região na qual a Instituição está inserida. São alunos de baixa renda, numa faixa etária que demonstra a falta de oportunidade para concluir os estudos na época adequada. Tudo isso, confirma a formação equivocada e, conseqüentemente, a atuação desses professores em discordância com os discursos atuais, tanto no âmbito pedagógicos quanto no que diz respeito ao discurso oficial do Ministério da Educação.

4) A formação de professores de Língua Portuguesa na perspectiva da EL, pressupõe formar políglotas na própria Língua. Os egressos do curso de licenciatura em Língua materna da Level estão preparados para atuar em função dessa proposta?

A partir dos dados recolhidos em respostas de respectivo questionário respondidos pelos professores formadores que atuam na Level depreendeu-se que o curso de Letras, por meio de seus conteúdos programáticos subsidia uma prática cujos saberes pedagógico e lingüístico são distintos. Portanto, os egressos do curso de licenciatura da Level não estão preparados para atuar em função da proposta da EL.

O professor egresso do Curso de Letras da Level utiliza a metodologia que recebe dos professores formadores por meio dos programas das disciplinas que estão pautados numa valorização da norma padrão, que apesar de ser importante na formação do professor, não é o único caminho para se desenvolver a competência comunicativa. Essa constatação deu-se em função da discussão das disciplinas Língua Portuguesa e Lingüística, consideradas as mais importantes do Curso de Letras. O programa de Lingüística privilegia o estudo do texto, e essa separação entre as duas disciplinas contribui para uma prática desarticulada e estanque do professor egresso da Level. Ele não assimila que a teoria é subsídio para sua prática e não leva em consideração, por não conhecer, a transposição didática, as situações didáticas e a contextualização de aprendizagem, as quais são elementos fundamentais para a aplicação da EL. Dessa forma, a Level não trabalha em seus graduandos a formação inicial. Além disso, as respostas dos Professores formadores aos questionários e a análise documental do Projeto Pedagógico e dos Programas das disciplinas da faculdade Level revelaram uma desarticulação de discursos. Os professores formadores relataram a falta de uma coordenação

eficiente no que se refere à organização e à condução do curso, que deveria orientar os programas das disciplinas, o Projeto Pedagógico não orienta os graduandos quanto à formação continuada, a qual deve ser implementada por meio da pesquisa. Por tudo isso, os egressos da Level atuam em função de uma subjetividade discursiva que não se apóia numa formação ideal.

Por isso, entende-se que é preciso que as instituições superiores de formação de Professores de Língua Portuguesa, além de atuarem numa perspectiva da EL como formadoras de usuários devam ter instituído por meio de seus documentos regimentais a pesquisa em Lingüística e em Lingüística aplicada, com vistas a fornecer subsídios para a implementação da EL. Devem as Instituições formadoras de professores da Educação Básica ter a responsabilidade para com o profissional que será o responsável pela formação de outros.

O Professor de Língua Portuguesa competente possibilita ao aprendente desenvolver o seu potencial crítico, a percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística, a capacitação como leitor efetivo dos mais diversos tipos de textos representativos da nossa cultura. Esses objetivos são alcançados por meio da intervenção de um professor apto a mediar as situações de leitura e escrita, com objetivos pedagógicos claros e definidos. Assim, os textos, em suas várias abordagens poderão ser elaborados e recebidos à luz de suas condições de produção e circulação. E, se esse professor não receber a formação adequada para a execução desses princípios, ele deve internalizar o raciocínio de que ele é, também, o responsável por sua formação e deve ter a consciência de que professores competentes estão sempre em formação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. (1996a). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores*. In: ALARCÃO, Isabel. (org.). *Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, p.11-39.

\_\_\_\_\_. (1996b). *Ser professor reflexivo*. In: *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Isabel Alarcão (org.). Porto: Porto Editora, p.173-188.

\_\_\_\_\_. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 4. ed. Série Questões da nossa época. São Paulo: Cortez.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. MARTINEZ, A. M. (1998). *Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais brasileiros, cubanos e portugueses*. Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, v. 2, n. 1, p. 23-32.

ALMEIDA, Cleide R. S. de; ALMEIDA, José Luís V. de. (2003). *A universidade como estado de espírito: tradição e rupturas*. EccoS: Revista Científica Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 97-129

AROUCA, Eliana de Azevedo. (1997). *Universitário, redação e SPI*. Psicologia Escolar e Educacional. Campinas, v. 1, n. 2/3, p. 51-58

BAGNO, Marcos. (2001). *Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola.

\_\_\_\_\_, STUBBS, Michael, GAGNÉ, Gilles. (2002). *Língua Materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 3 ed.

BASILIO, Margarida. (2003). *Teoria Lexical*. 7ª edição. Séries Princípios, São Paulo: Ática.

BARBIERI, Ivo. (1998). Apresentação. In: TEIXEIRA, Anísio. *A universidade de ontem e de hoje*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

BARBOSA, Jackeline Peixoto (2000). *Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis?*. IN: ROJO, R.(org). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC, p. 149-182.

BECHARA, Evanildo. (2003). *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* – 11. ed. São Paulo: Ática, 2003.

BELTRÃO, Cláudia de Faria. *Ensino de Língua Portuguesa: Por uma Educação Lingüística*. São Paulo, 2006 77 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BERNSTEIN, A. (1988). *Repressão Lingüística*. In: SÃO PAULO, Secretaria de Educação. *O ensino de língua portuguesa*. São Paulo: SE/CENP.

BORBA, Francisco da Silva. *Introdução aos estudos lingüísticos*. 8. Ed. São Paulo : Nacional, 1984, p. 45-65.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 492/2001 – *Diretrizes curriculares para os cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Brasília, p. 29-31.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001 – *Diretrizes curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 18/2001 – *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002 - *Diretrizes Curriculares o Curso Letras*. Brasília

BRASIL. Ministério da Educação. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília : MEC/SEF.

\_\_\_\_\_. (1999) *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília . MEC/SEMTEC.

\_\_\_\_\_. (2002) Ministério da Educação: Secretaria da Educação Fundamental. *Referenciais para formação de professores*. Brasília.

\_\_\_\_\_. (1996) Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei No. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRITO, Eliana Vianna. (2001). (org.). *PCNs de língua portuguesa: a prática em sala de aula* . São Paulo: Arte & Ciência.

BRUNER, Jerome. (1997). *Atos de significação*. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas.

BROUSSEAU, Guy (1986). *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. Recherches em Didactiqués des mathématiques*. V-7, n.2, p33-115. Genoble.

- BUNZEN, Clécio.; MENDONÇA, M. (org.). (2006). *Português no ensino médio e formação do professor*. Série Estratégias de Ensino 2. São Paulo: Parábola Editorial,
- CAMBI, Franco. (1999). *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP.
- CHAUÍ, Marilena. (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP.
- CHEVALLARD, Yves & JOHSUA, Marie-Alberte. (1982). Un exemple d'analyse de la transposition didactique - la notion de distance. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Paris, (3) 1: 159-239.
- COSERIU, Eugenio. (1980). *Lições de Lingüística Geral*. Rio de Janeiro, Ao livro Técnico.
- DAMM, Regina Flemming. (2002) *Registros de representação*. In: Machado, S. A et al. Educação matemática: uma introdução. São Paulo: Educ. p. 135-153.
- DEMO, Pedro. (1998). *Educar pela pesquisa*. 3. ed. Campinas: Autores Associados.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 7. ed. São Paulo: Cortez.
- DEWEY, John. (1959). *Como pensamos: Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativos (uma reexposição)* 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dillman, Don A. (1978). *Mail and Telephone Surveys: The Total Design Method*. New York: Wiley & Sons.
- DUVAL, R. (1993). *Registres de représentation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée*. . Annales de Didactique et Cience Cognitives, v-5. IREM-ULP, Strasbourg, p.37-65.
- FARACO Carlos Alberto, & MANDRYK David. (1988). *Prática de redação para estudantes universitários*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Área de Linguagem: algumas contribuições para sua organização*. In: KUENZER. Acácia Zeneida. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 4ª Ed. São Paulo. Cortez.
- FERREIRO, Emília (2001). *Alfabetização em processo*. Tradução Sara Cunha Lima e Marisa do Nascimento Paro. 14ª ed. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, Paulo (2003). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 26ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GERALDI, João Wanderley. (1997). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.

\_\_\_\_\_. (2005). *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação* – 5. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil.

GÓMEZ, A. Perez. (1992). *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

GUEDES, Paulo Coimbra (2006). *A formação do professor de português: Que língua vamos ensinar?* Série Estratégias de Ensino 4. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

Günther, Hartmut. (2003). *Como Elaborar um Questionário* (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, Nº. 01). Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental.

Disponível em: [www.psi-ambiental.net/pdf/01Questionario.pdf](http://www.psi-ambiental.net/pdf/01Questionario.pdf)  
Consultado em 08/01/07

Günther, Hartmut. (2004). *Como elaborar um relato de pesquisa* (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, Nº 02). Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental.

Disponível em [www.psi-ambiental.net/pdf/02Sugestoes.pdf](http://www.psi-ambiental.net/pdf/02Sugestoes.pdf)  
Consultado em 08/01/07

HADDAD, Sergio; TOMMASI, L.; WARDE, M. J. (orgs) (1998). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez Editora.

ILARI, Rodolfo. (1997). *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_ & Basso, Renato Miguel. (2006). *O Português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. São Paulo: Contexto.

Kleiman, Ângela. (2001). *Letramento e formação de professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho?* In: *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, p. 39-68

KOCH, Ingendore Villaça (2006). *A inter-ação pela linguagem*. 10ª Ed. São Paulo: Contexto.

KUENZER, Acácia. (2007). (org). *Ensino médio – Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 5 ed. São Paulo: Cortez.

LALANDA, Maria Conceição e ABRANTES, Maria Manuela. (1996). *O conceito de reflexão em J. Dewey*. In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação reflexiva de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora.

LUFT, Celso Pedro. (2004). *Língua e liberdade*. 8. ed. São Paulo: Atica.



MARCUSCHI, Luiz Antonio (2001). *Atos de referenciação na interação face-a-face. Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, (41): 37-54.

MARTINET Jacques. (coord.). (1979). *Da teoria lingüística ao ensino da língua*. Trad. Yara Pinto Demétrio de Souza. Coleção lingüística e filologia. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

MARTINS, Gilberto de Andrade. (2006). *Estudo de caso: Uma estratégia de pesquisa*. São Paulo:Atlas.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. (1994). *Leitura e produção de textos e a escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

MORAN, José Manuel. (2007). *Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual*. Disponível em: <<http://143.107.95.96/prof./moran/uber.htm>>. Acesso em novembro de 2007.

MORIN, Edgar. (2006). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. 11ª ed. São Paulo: Cortez.

NEVES, Maria Helena de Moura. (2002). *A Gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: UNESP.

NÓVOA, Antonio. (coord.) (1992) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

ORLANDI, Eni Pucinelli. (2005). *Análise de Discurso: Princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes.

ORTEGA Y GASSET, José. (1999). *Missão da universidade*. Tradução de Dayse J. L. Carnt e Helena Ferreira. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

PAIVA, Edil. Vasconcellos de. (2003a). *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A

\_\_\_\_\_. (2003b). *A formação do professor crítico-reflexivo*. In: PAIVA, Edil V. de. (org.) *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, p.47-64

PALMA, Dieli Vesaro, TURAZZA, Jeni Silva, JÚNIOR, José Everaldo Nogueira.(2007) *“A Educação Lingüística e desafio na formação de professores”* – São Paulo, SP.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. (2002). *Teoria e prática na educação lingüística continuada*. São Paulo: sn.

PERRENOUD, Philippe. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.

\_\_\_\_\_, (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN Evandro. (2002). *Professor Reflexivo no Brasil - Gênese e Crítica de um Conceito*. São Paulo: Cortez.

PINHO Alves, José de. (2000). *Regras da Transposição Didática aplicada ao Laboratório Didático*. Caderno Catarinense de Ensino de Física, v. 17. nº 2. agosto - p. 174-188.

PITTA, Karina B. et al. (2001). Estilos cognitivos de estudantes de psicologia: impacto da experiência em iniciação científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, p. 41- 49.

PRETTI, Dino (2004). *Sociolingüística: os níveis da fala*. São Paulo: Edusp.

POSSENTI, Sírio. (2004). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 3.ed. São Paulo: Ática.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. (1998). *Estruturas Morfológicas do português*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

SANTOS, Leonor Werneck. (2006). *O ensino de língua portuguesa e os PCN's*. disponível em <http://www.filologia.org.br>  
Acessado em 03/06/06.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. (2002). *Formação de professores e saberes docentes*. In: *Reflexões sobre a formação de professores*. Lizete Shizue Bomura Maciel & Alexandre Shigunov Neto (org.). Campinas, São Paulo: Papirus.

SAWAYA, Sandra Maria. (2002). *Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar*. In: ARAÚJO, U. (Coord.) *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Editora Moderna.

SCHÖN, Donald. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SIERPINSKA, Anka. (1985). *Obstacles épistémologiques* 5-67.

SILVA, EZEQUIEL THEODORO DA. (1988). *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas: Mercado de Letras.

SOARES, Magda. *Letrar é mais que alfabetizar* Jornal do Brasil. 26/11/2000. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/magda.htm>  
Acesso em 12/11/07.

\_\_\_\_\_. (2005). *Que professor de português queremos formar?*

disponível em <http://www.unb.br/abralin>  
Acessado em 02/04/07.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude e GAUTHIER, Clermont. (1998). *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto, Portugal: Rés-Editora, s/d.

TEIXEIRA, Anísio S. (1998). *A universidade de ontem e de hoje*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos (2003). *Gramática ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. (2002) *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 8 ed. São Paulo: Cortez.

Vergnaud, G. (1994). Multiplicative conceptual field: what and why? In Guershon, H. and Confrey, J. (1994). (Eds.) *The development of multiplicative reasoning in the learning of mathematics*. Albany, N.Y.: State University of New York Press. pp. 41-59.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. (2001). *Psicologia pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

WEEDWOOD, Barbara. (2002). *História concisa da lingüística*. (Trad.) Marcos Bagno. Coleção Na ponta da língua. São Paulo: Parábola Editorial.

YIN, Roberto K. (2005). *Estudo de caso – Planejamento e Métodos*. 3 ed. Porto Alegre: Bookman.

ZEICHNER, Kenneth. M.. *A Formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. (2005). *A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, V. 28, pp. 24-36.

## ANEXOS

### ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES FORMADORES.

1-) Quem é o aluno que você espera encontrar no primeiro semestre (ingressante) do curso de Letras?

2-) O perfil que você descreveu acima muda com o decorrer do curso?

3-) Como você age caso a clientela não corresponda as suas expectativas?

4-) Como você vê a relação entre as disciplinas no curso de Letras?

( ) Há disciplinas soltas.

( ) A relação entre as disciplinas é perceptível pelos alunos

( ) Você procura relacionar sua disciplina com outras, com a anterior ou com a seguinte

Comentários, se julgar necessário.

5-) Você considera que o aluno do último ano do curso de Letras:

( ) Está preparado para o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (**ENADE**).

( ) Não está preparado. Seria necessário que os professores ministrassem minicursos para prepará-los.

**Comentários, se julgar necessário.**

6-) Você leva em consideração os PCN's de Ensino Fundamental e Médio quando da preparação da sua disciplina? Como você o faz?

7-) Você considera que o curso de Letras da Don Domênico prepara efetivamente o aluno para ser um professor de língua materna?

8-) Os documentos oficiais propostos pelo MEC (*Diretrizes Curriculares para o curso de Letras, PCN's de Língua Portuguesa para o ensino fundamental e médio, LDB e referenciais para formação de professores*) mencionam as múltiplas habilidades e competências a serem desenvolvidas pelo curso de letras, de modo que os formandos nele tenham a formação necessária para atuarem como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, dentre outras atividades. Como você vê o nosso curso em relação ao desenvolvimento dessas múltiplas habilidades?

## ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA ATUANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

### A) Dados pessoais:

- 1-) Qual sua idade ?  
 25 a 30     31 a 35     36 a 40     41 a 50     acima de 50
- 2-) Sexo :         feminino     masculino
- 3-) Sua descendência étnica é :  
 branca     negra         amarela
- 4-) Estado civil :  
 casado (a)         solteiro             divorciado (a)             outros
- 5-) Você reside em :  
 casa própria     casa alugada     outros.
- 6-) Você reside com :  
 seus pais             com cônjuge e filhos             sozinho (a)         outros
- 7-) Tem filhos ?  
 sim             não
- 8-) Qual a renda familiar ?  
 1 a 3 salários –mínimos     4 a 10 salários mínimos     mais de 10 salários –mínimos
- 9-) Qual o grau de instrução de sua mãe ?  
 1º grau completo             1º grau incompleto  
 2º grau completo             2º grau incompleto  
 superior completo             analfabeta  
 Pós graduação             superior incompleto
- 10-) Qual o grau de instrução de seu pai ?  
 1º grau completo             1º grau incompleto  
 2º grau completo             2º grau incompleto  
 superior completo             analfabeto  
 Pós graduação             superior incompleto
- 11-) Você concluiu o Ensino Médio :  
 ensino médio regular em escola particular  
 ensino médio regular em escola pública  
 ensino médio supletivo em escola particular  
 ensino médio supletivo em escola pública.  
 outros \_\_\_\_\_.
- 12-) Em que ano você concluiu a faculdade de Letras ?  
\_\_\_\_\_

13-) Há outros professores em sua família ?

sim  não

14-) Quem ?

mãe  pai  irmã  irmão

15-) Qual o meio de transporte era utilizado para freqüentar a faculdade ?

ônibus coletivo  carona com amigos  
 ônibus fretado particular  ônibus fretado e cedido pela prefeitura da sua cidade  
 veículo particular  outros

16-) Seu objetivo ao cursar Letras :

lecionar  ter curso superior  conseguir aumento de salário no meu emprego  
 Ser promovido(a) em meu emprego por ter curso superior.

### **B) Formação inicial e Continuada:**

1- Você conhecia a disciplina lingüística quando ingressou na Faculdade ?

sim  não.

2- Durante o seu curso de letras, a disciplina Lingüística era ministrada enfatizando somente teoria ?

sim  não.

3- As aulas de Lingüística tinham um conteúdo paralelo, ou seja, acompanhavam uma linha de conteúdo aos de Língua Portuguesa ?

sim  não

4- As teorias da disciplina lingüística, que você recebeu na Faculdade são úteis quando você ensina os conteúdos de Língua Portuguesa aos seus alunos?

sim  não

5- Durante o seu curso de Letras, nas aulas de lingüística, você estudou ou teve algum conteúdo sobre gramática funcional ?

sim  não.

6- Você possui ou está fazendo curso de Pós Graduação? Qual?

7-) Costuma participar de cursos de atualização ? Qual sua média anual? Qual a importância desses cursos em sua atuação como professor (a)?

### **C) Ensino de Língua Portuguesa:**

1- Na sua opinião, qual são os objetivos do ensino de Língua Portuguesa?

- 2- Qual é o programa da sua disciplina? Você dá conta dele? Tem autonomia sobre o programa? Recebe alguma orientação na elaboração?
- 3- Qual é o conteúdo mais complexo? Como você trabalha esse conteúdo?
- 4- Como você avalia o desempenho lingüístico de seus alunos tanto oral quanto escrito?
- 5- Você percebe se há alguma diferença quando os seus alunos conversam entre eles e quando conversam com você?
- 6- Quando seu aluno desenvolve oralmente uma frase como: *“Nóis foi no zoológico ontem e vimu os bicho”* Como você reage? E se for por escrito?
- 7- Você acha que de uma maneira geral, o seu aluno domina a norma culta? Como você faz para fazê-lo dominar?
- 8- Como você trabalha a variação lingüística em sala de aula?



### **ANEXO 3 - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIOS.**

Prezado (a) Professor (a),

Estamos fazendo uma pesquisa sobre a formação de professores de Língua Portuguesa e, gostaríamos muito de contar com a sua opinião.

Você poderia, por favor, responder o questionário anexo?

Não é necessário identificar-se.

Responda-o conforme suas convicções.

Muito obrigada!

Profa. Cláudia S. N. Gomes.

## **ANEXO 4 – PROJETO PEDAGÓGICO**

### **MISSÃO, FINALIDADES E OBJETIVOS DA INSTITUIÇÃO**

#### **Missão**

A "\_\_\_\_\_", propõe-se a preparar seus alunos para o desempenho do magistério nos ensinos fundamental e médio, bem como orientadores educacionais e administradores escolares para o ensino fundamental e médio, bem como bacharelato em Administração, com habilitações em de Administração de Empresas, Gestão Hoteleira e Gestão em Sistemas de Informação; e Turismo, com habilitação em Turismo.

#### **Finalidades Educativas**

A "\_\_\_\_\_" define como finalidades educativas formar pessoas:

- 1 - que manifestem uma atitude curiosa, reflexiva e crítica diante do conhecimento e interpretação da realidade;
- 2 - comprometidas com a compreensão dos processos naturais e com o respeito ao meio ambiente como valor vital, afetivo e estético;
- 3 - capazes de expressar-se crítica e criativamente nas diversas formas de linguagem do mundo atual;
- 4 - que tenham flexibilidade para adaptar-se às novas condições de ocupação;
- 5 - que forneçam os laços de solidariedade e de tolerância recíproca; e
- 6 - atuantes no exercício da cidadania e na transformação crítica, criativa e ética das realidades sociais.

#### **Objetivo**

- 1 - A "\_\_\_\_\_" tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;
- 2 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios
- 3 - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- 4- - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- 5 - Valorização do profissional da educação; e
- 6 - Garantia de padrão de qualidade.

## FUNDAMENTOS DA INSTITUIÇÃO

### Fundamentos Éticos e Políticos

A “\_\_\_\_\_” vai trabalhar explicitamente, entre outros, os seguintes valores:

- 1 - Respeito a si mesmo, ao outro e ao meio ambiente;
- 2 - Responsabilidade;
- 3 - Reflexão;
- 4 - Criatividade; e
- 5 - Competência.

### Fundamentos Epistemológicos

Concepções pedagógicas são ideários e teorias que fundamentam uma prática pedagógica, um sistema de educação que concebe um tipo de homem que tem uma visão de mundo diferenciado.

É preciso que o professor se propicie de um embasamento teórico que lhe possibilite analisar a sua prática, sabendo fazer, por que faz e para quem faz.

É decorrente da concepção que o professor tem de aluno, de sociedade e de educação. Ele precisa ter um referencial que permita refletir sobre a própria prática e alterá-la em função da própria elucidação que está direcionando sua ação.

O Bacharel em Administração tem por escopo a organização e gerenciamento das atividades das áreas de Administração, sob todos os seus aspectos, visando o desenvolvimento de uma mercancia programada e competitiva nacional e internacional.

O Bacharel em Turismo, com habilitação em Turismo, tem por objetivo incrementar o setor turístico em geral, a fim de atender as peculiaridades das comunidades que, por si só, têm vocação para esta área do conhecimento.

### Função histórica e social da “\_\_\_\_\_”

Não é possível pensar em educação sem pensar em sociedade: O ato de educar é um ato essencialmente social; a “\_\_\_\_\_” tem como ponto central o compromisso com a transformação da sociedade.

A cidadania plena passa pelo conhecimento e pela incorporação técnico/científica. Para exercer a cidadania plena, é necessário ter acesso à ciência, à informação e à tecnologia. O foco da “\_\_\_\_\_” é a ciência, produção humana determinada historicamente por fatores econômicos, sociais e culturais, nos quais também interfere. Desta forma, o conhecimento é o mais eficiente instrumento do homem, sem o qual não é possível alcançar o êxito pessoal e coletivo.

### Fundamentos Teórico-Methodológicos

Quando falamos em conhecimento, estamos designando o ato de conhecer como uma relação que se estabelece entre a consciência que conhece e o objeto conhecido. É uma parte da filosofia que investiga as relações entre o sujeito cognoscente e o objeto conhecido.

Objeto, aqui, significa tudo aquilo que desperta e possa vir a ser estudado pelo homem, incluindo-se a si mesmo.

Os aspectos ontogenéticos e filogenéticos do desenvolvimento humano devem ser estudados e compreendidos, e, as respostas determinam o processo epistemológico aplicado ao campo educacional.

Pela **sensação** se estabelece a primeira relação entre o sujeito pensante e o objeto pensado.

Após organizar suas sensações e interpretá-las acontece a **percepção**, quando há uma interferência mais forte do sujeito, sem contudo haver raciocínio. Seu produto é uma expressão genética, pré-verbal do pensamento.

A seguir, vem a **compreensão**, apropriação intelectual do objeto de estudo. Através dela elabora-se o **conceito**, unidade fundamental do conhecimento. A partir do conceito é que se torna possível definir, raciocinar, argumentar, discutir e, portanto, transformar conscientemente.

A essência da tarefa educativa está na **construção dos conceitos**. **Definição** é a proposição afirmativa que os explica.

Através da **argumentação**, processo mental que relaciona logicamente várias proposições, vários conceitos, é que se desenvolve a consciência crítica. Seu principal veículo é o **texto**, seja oral ou escrito, verbal ou não-verbal. Sua produção é o melhor parâmetro de avaliação de desempenho científico.

As atividades nucleares da Faculdade é a transmissão dos instrumentos que permitam a todos a apropriação do saber elaborado socialmente. Como mediadora entre o aluno e a realidade, empresas, comércio e consumidores, a Faculdade se ocupa com a aquisição de conteúdos, formação de habilidades, hábitos e convicções, não privilegiando os conteúdos à revelia dos métodos e dos processos, porque estes constituem a questão central da pedagogia, que exige a constante vinculação entre a educação e sociedade, entre educação e transformação da sociedade e, os elementos indispensáveis ao desenvolvimento que abrangem, em linhas gerais: natureza., capital e trabalho.

### Tendências Pedagógicas

Nenhum ser humano vive sem um referencial teórico; por mais alienado, ou mesmo, inconsciente, alguma orientação tem para a sua ação.

A " \_\_\_\_\_ " se propõe trabalhar, baseada na teoria histórico-crítica ou sócio-interacionista. São necessárias, portanto, modificações estruturais, físicas e de postura, que serão gradativas, conscientes, estudadas e acompanhadas.

**Ação do aluno e do professor, bem como a empresa e o administrador** – Essa tendência aliada aos fundamentos epistemológicos, implicam novos papéis para o aluno e professor e, ainda, aos bacharéis em geral. Tanto um, como o outro, são figuras indispensáveis no processo.

O **professor** é o **mediador** na interação dos alunos entre si, o meio social e os objetos conhecidos. Ele valoriza o conhecimento que o aluno tem (concepções prévias) e o confronto com o conteúdo apresentado. É fundamental que ele tenha sólida formação. Precisa ser um estudioso, um pesquisador, uma pessoa determinada em busca do conhecimento. **Não se contentar com aquilo que já sabe, mas em estar em permanente formação.**

O **aluno** é o que, em sala de aula ou fora dela, deve sentir, perceber, compreender, conceituar, raciocinar, discursar, transformar. Sem sua ação não há aprendizagem. Como toda produção científica é fruto de um trabalho coletivo. Quando o trabalho é necessário em equipe é sempre estimulado e desenvolvido, observando-se um resultado satisfatório.

### Desafios e Metas

Fortalecer o processo de **produtividade** preparando a cidadania e formar alunos críticos e criativos, tornando a Faculdade um laboratório de novas experiências, um centro produtivo do conhecimento, uma sistematizadora do saber.

Iniciar um trabalho com **temas transversais** de acordo com as necessidades do educando.

**Manter a Pedagogia do Prazer:** o prazer de ensinar e o prazer de aprender.

**Manter os Cursos de Pós-Graduação “Lato Sensu” e “Stricto Sensu Institucional”** destinados à capacitação de docentes e funcionários, no tocante às especialidades e às relações humanas.

**Implantar cursos de extensão universitária, gratuitos, com aulas aos sábados**, aos acadêmicos dos diversos cursos, fornecendo certificado de frequência e aproveitamento àqueles que obtiverem, no mínimo, grau sete e setenta e setenta e cinco por cento de presença.

**Manter o acompanhamento do alunado** via coordenadores dos cursos e integrantes dos departamentos, oferecendo reforço aos que necessitarem.

### **Matrizes Operacionais**

O foco do processo epistemológico não é o sujeito pensante nem o objeto, mas o **confronto** entre os dois, social e historicamente contextualizados.

No confronto com a realidade, utilizando os conceitos adquiridos, é que se produzem os novos conceitos, e, quanto maior for este contato, mais se abrem os horizontes e o interesse pelo conhecimento. É evidente que, através do conhecimento, o mundo adquire outra dimensão, garantindo-se desta forma a dinâmica dialética entre ciência e realidade, entre sociedade e cidadania.

Sem professor competente, não há curso universitário digno, com efeito, a validade da fundamentação epistemológica e aplicabilidade dos princípios pedagógicos dependem da postura do professor.

Para exercer o papel de mediador, é necessário ter conhecimento do aluno e do objeto de ensino, para tanto, a administração e equipe técnica estarão dando suporte para o planejamento deste processo e evidenciando que pretender desenvolver atividades pedagógicas sem levar em consideração o nível conceitual do aluno e seu estado de espírito é temerário. Da mesma forma, insistir em ensinar para o aluno aquilo que ele já sabe, é tedioso. Aí está a sabedoria do trabalho docente e curricular.

Nesta visão, o papel do professor se fortalece. Ele é o planejador, o condutor do processo de aprendizagem, o grande incentivador e administrador da curiosidade dos acadêmicos.

No tocante à **produtividade**, procurar-se-á, na medida do possível, ampliar a produção de texto, de poesia, de encenação e introduzir outras, como maquete, uma simulação experimental, um gráfico, um debate, uma instrução programada, uma dinâmica de grupo, etc.. Aliás, **o estudante se projeta naquilo que faz, e aquilo que ele faz o projeta.**

A adoção da **produtividade** como princípio educacional garante a **pedagogia do prazer**. Em nenhuma atividade humana é possível ter sucesso sem uma forte carga de emoção. A Faculdade não pode ser um clube de lazer, mas é hora de deixar de ser um tempo-espaço do tédio. Este princípio tem sido desenvolvido com mais ênfase nas séries iniciais, onde o lúdico funciona como metodologia de aprendizagem, e, de maneira pálida nas séries subsequentes. O desejo da Faculdade é estender para outras séries, discutindo, pesquisando e criando metodologias diversas, com os professores, no desenvolvimento dos conteúdos.

A inclusão de temas transversais na estrutura curricular é suscitada pelo MEC, pretendendo o resgate da dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a co-responsabilidade pela vida social. A Faculdade entende como importante esta inclusão e continuará fazendo de maneira gradativa e atendendo os interesses dos alunos.

Os temas são desenvolvidos em determinados períodos, através de projetos específicos, delineados e apresentados de acordo com o desenvolvimento do curso.

Para que o acompanhamento pedagógico do aluno seja eficaz, continuar-se-á com os **“horários de atendimento aos alunos”** que devem ser utilizados como mão dupla,

tanto para o aluno procurar o professor, como o professor solicitar a presença do aluno, evitando-se surpresas e interposições de recursos no final do período letivo.

### **FUNDAMENTOS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS**

Na nova visão de ensino superior, existem dois profissionais frente a frente: o do ensino e o da aprendizagem. Entre estes dois profissionais há uma relação ética. Então, o aluno deve ter consciência de que a aprendizagem é da sua competência, depende de seu esforço e sua motivação pessoal de aprender ou não aprender.

Ao professor cabe criar as condições que possam favorecer a aprendizagem, mas não que garantam a aprendizagem. Neste aspecto, a linguagem do professor é fundamental, levando o aluno a manifestar as suas condições prévias, que serão as âncoras para o processo de aprendizagem. Para isso, é preciso fazer o aluno falar, invertendo a idéia de que quem fala é quem sabe, o professor; e quem escuta é o aluno. Há que existir um cuidado: a aprendizagem não é idiossincrática, com cada um aprendendo o que quer. Porque o conhecimento é sempre uma produção social. Então, os alunos têm de aprender o que a sociedade fala, o que a sociedade pensa, o que a sociedade diz. Dessa forma, o conhecimento, é compartilhado, e não meramente idiossincrático.

Para se desenvolver um cidadão democrático é preciso trabalhar uma série de competências. A cognitiva, a afetiva, a moral e a estética. Contudo, o conhecimento ocupa um lugar essencial no projeto pedagógico, porque a escola é um lugar onde se constrói conhecimento. Não é a única função, mas é a mais importante. Porque se outras competências podem ser desenvolvidas em outros contextos, o conhecimento é realmente tarefa da escola. Tem-se que saber pensar sobre conteúdos e fazer, isto é função da escola. As mídias: a televisão, os jornais, a Internet trabalham com informação, mas o conhecimento é quando se dá sentido à informação.

Os conteúdos ganham relevância se tomados como meios para que os professores e alunos, engajados em um processo coletivo, construam saberes que possibilitam uma inserção dinâmica no processo de ensino-aprendizagem.

## ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

O projeto Pedagógico e o Projeto Curricular devem estar articulados para um desenvolvimento no centro da visão de mundo que prevalece em nossa época. Assim, o domínio dos conhecimentos específicos, a utilização de metodologia eficaz, o conhecimento da realidade social e o propósito firme de ir ao encontro das necessidades concretas de sua sociedade e de seu tempo são dimensões do currículo que devem estar extremamente articuladas com o projeto pedagógico. Coerente com uma visão de mundo baseada em uma teoria geral sobre o homem e em uma antropologia filosófica, a finalidade do projeto pedagógico e do currículo articulados é possibilitar que os alunos adquiram os conhecimentos da ciência e da tecnologia, desenvolvam habilidades para operá-los, revê-los, transformá-los e redirecioná-los à sociedade por meio de atitudes sociais de cooperação, solidariedade, compromisso ético, tendo sempre como horizonte colocar os avanços da civilização a serviço da humanização da sociedade.

Na prática é que se manifesta o projeto pedagógico e o currículo como produto completo, resultados de um conjunto de determinações, como o programa escolar, as regulamentações vigentes na instituição, a formação do professor, sua postura política, as aprendizagens prévias dos alunos, o material utilizado e sua interação com a realidade imediata, o ambiente físico, dentre outros.

Temos propostas mais avançadas de currículo pressupondo que é importante o aprendizado para o aluno se organizar, decidir regras de conveniência, ser capaz de planejar ações, acompanhá-las e avaliá-las; estas propostas são desenvolvidas na medida em que há o avanço da formação do professor nas novas concepções pedagógicas.

No Regimento da " \_\_\_\_\_ "

## **ESTRUTURA DOS CURSOS**

A estrutura dos cursos de licenciatura plena em Estudos Sociais, com habilitações em Geografia; Estudos Sociais, com habilitações em História; Letras, com habilitações em Português/Inglês e respectivas literaturas, Pedagogia, com habilitações em Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Administração do Ensino Fundamental e Médio estão estruturados em dois ciclos.

O primeiro ciclo com duração de dois semestres, tem por funções:

a) suprir deficiências da escolaridade do nível médio, evidenciadas nas provas do Processo Seletivo;

b) orientar para escolha da carreira;

c) proporcionar estudos básicos para o ciclo ulterior.

O segundo ciclo visa à formação específica.



## COMPOSIÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

### ESTUDOS SOCIAIS - HABILITAÇÃO LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA

Grade curricular de 2003 a 2006 – em extinção

#### PRIMEIRO SEMESTRE

Disciplina	Crédito	Horas/Aula
Língua Portuguesa I	2	30
Antropologia	3	45
Filosofia Geral	2	30
Introdução ao Pensamento Geográfico	3	45
Cartografia I (Sistemática)	5	75
Geografia da População	4	60
Fundamentos de Geologia para Geografia	3	45
Psicologia da Educação I (Aprendizagem)	3	45
Educação Física I	(2)	(30)
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>375</b>

#### SEGUNDO SEMESTRE

Disciplina	Crédito	Horas/Aula
Língua Portuguesa II	2	30
História Geral e do Brasil	5	75
Estatística Aplicada à Geografia	3	45
Teoria e Método da Geografia	3	45
Geografia Urbana	4	60
Climatologia I	4	60
Psicologia da Educação II (Aprendizagem)	2	30
Práticas Pedagógicas I	2	30
Práticas Pedagógicas I - Projetos Integrados	(2)	(30)
Educação Física II	(2)	(30)
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>375</b>

#### TERCEIRO SEMESTRE

Disciplina	Crédito	Horas/Aula
Língua Portuguesa III	2	30
Sociologia	2	30
Geografia Agrária	4	60
Geografia da Indústria	4	60
Cartografia II (Temática)	4	60
Climatologia II	2	30
Hidrografia	2	30
Didática I	3	45
Práticas Pedagógicas II	2	30
Práticas Pedagógicas II - Projetos integrados	(2)	(30)
Educação Física III	(2)	(30)
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>375</b>

**QUARTO SEMESTRE**

Disciplina	Crédito	Horas/Aula
Língua Portuguesa IV	2	30
Geografia dos Recursos Naturais e Fontes de Energia	4	60
Geografia das Redes de transporte e do Comércio	4	60
Geomorfologia I	5	75
Educação Ambiental I	2	30
Didática II	3	45
Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental	3	45
Práticas Pedagógicas III	2	30
Práticas Pedagógicas III - Projetos Integrados	(2)	(30)
Educação Física IV	(2)	(30)
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>375</b>

**QUINTO SEMESTRE**

Disciplina	Crédito	Horas/Aula
Geografia do Brasil I (Formação Territorial)	4	60
Geografia Regional I (Espaço Mundial)	4	60
Geomorfologia II	4	60
Geografia Política	4	60
Regionalização do Espaço Brasileiro	2	30
Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio	3	45
Métodos e Técnicas de Pesquisa I	2	30
Práticas Pedagógicas IV	2	30
Práticas Pedagógicas IV - Projetos Integrados	(2)	(30)
Prática de Ensino de Geografia I (Estágio Supervisionado)	(7)	(105)
Educação Física V	(2)	(30)
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>375</b>

**SEXTO SEMESTRE**

Disciplina	Crédito	Horas/Aula
Geografia do Brasil II (Formação Contemporânea)	5	75
Geografia Regional II (Espaço Mundial)	5	75
Pedologia	4	60
Biogeografia I	4	60
Análise Ambiental I	3	45
Métodos e Técnicas de Pesquisa II	2	30
Práticas Pedagógicas V	2	30
Práticas Pedagógicas V - Projetos Integrados	(2)	(30)
Prática de Ensino de Geografia II (Estágio Supervisionado)	(7)	(105)
Educação Física VI	(2)	(30)
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>375</b>

**SÉTIMO SEMESTRE**

Disciplina	Crédito	Horas/Aula
Geografia do Brasil III (Grandes Domínios Morfoclimáticos)	5	75
Sensoriamento Remoto Aplicado à Geografia	3	45
Geografia Política do Brasil	4	60
Biogeografia II	4	60
Educação Ambiental II	2	30
Análise Ambiental II	3	45

Orientação para Elaboração de Monografia I (TCC)	2	30
Práticas Pedagógicas VI	2	30
Práticas Pedagógicas VI - Projetos Integrados	(2)	(30)
Prática de Ensino de Geografia III (Estágio Supervisionado)	(7)	(105)
Educação Física VII	(2)	(30)
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>375</b>

### OITAVO SEMESTRE

Disciplina	Crédito	Horas/Aula
Gestão Ambiental	5	75
Planejamento Urbano	4	60
Biogeografia III	4	60
Geografia da Baixada Santista	5	75
Legislação Aplicada à Geografia	3	45
Orientação para Elaboração de Monografia II (TCC)	2	30
Práticas Pedagógicas VII	2	30
Práticas Pedagógicas VII - Projetos Integrados	(2)	(30)
Prática de Ensino de Geografia IV (Estágio Supervisionado)	(7)	(105)
Educação Física VIII	(2)	(30)
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>375</b>
<b>Total Geral</b>	<b>200</b>	<b>3000</b>

## ESTUDOS SOCIAIS - HABILITAÇÃO LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA

### Currículo que entrará em vigor em 2007

#### PRIMEIRO SEMESTRE

<i>Disciplina</i>	<i>Créditos</i>	<i>C/H</i>
Língua portuguesa I	2	40
Métodos e técnicas de pesquisa I	2	40
Filosofia geral	4	80
Introdução ao pensamento geográfico	2	40
História geral e do Brasil I	4	80
Geografia da população	2	40
Fundamentos de geologia para geografia	2	40
Antropologia cultural	2	40
Educação física I	(2)	(40)
Subtotal	20	400

#### SEGUNDO SEMESTRE

<i>Disciplina</i>	<i>Créditos</i>	<i>C/H</i>
Língua portuguesa II	4	80
Cartografia I (sistemática)	4	80
Métodos e técnicas de pesquisa II	2	40
História geral do Brasil II	2	40
Climatologia I	4	80
Estatística aplicada à geografia	2	40
Geografia da baixada santista I	2	40
Educação física II	(2)	(40)
Subtotal	20	400

**TERCEIRO SEMESTRE**

<i>Disciplina</i>	<i>Créditos</i>	<i>C/H</i>
Língua portuguesa III	2	40
Sociologia geral I	2	40
Cartografia II (temática)	4	80
Climatologia II	2	40
Hidrografia	2	40
Didática I	4	80
Teoria e método de geografia	2	40
Geografia da baixada santista II	2	40
Educação física III	(2)	(40)
Subtotal	20	400

**QUARTO SEMESTRE**

<i>Disciplina</i>	<i>Créditos</i>	<i>C/H</i>
Geografia dos recursos naturais e fontes de energia	4	80
Geomorfologia I	4	80
Educação ambiental	4	80
Didática II	2	40
Práticas pedagógicas I	2	40
Práticas pedagógicas I – (projetos integrados)	(2)	(40)
Sociologia geral II	2	40
Educação física IV	(2)	(40)
Subtotal	18	360

**QUINTO SEMESTRE**

<i>Disciplina</i>	<i>Créditos</i>	<i>C/H</i>
Geografia do Brasil I (formação territorial)	2	40
Geografia regional I (espaço mundial)	4	80
Geomorfologia II	2	40
Psicologia da educação I (aprendizagem)	2	40
Estrutura e funcionamento do ensino fundamental	2	40
Regionalização do espaço brasileiro	2	40
Práticas pedagógicas II	2	40
Geografia das redes de transportes e do comércio	2	40
Práticas pedagógicas II – (projetos integrados)	(2)	(40)
Prática de ensino de geografia I (estágio supervisionado)	(6)	(120)
Educação física V	(2)	(40)
Subtotal	18	360

**SEXTO SEMESTRE**

<i>Disciplina</i>	<i>Créditos</i>	<i>C/H</i>
Geografia do Brasil II (formação contemporânea)	2	40
Geografia regional II (espaço mundial)	2	40
Estrutura e funcionamento do ensino médio	4	80
Biogeografia I	2	40
Análise ambiental I	2	40
Psicologia da educação II (infância e adolescência)	2	40
Geografia agrária	2	40
Práticas pedagógicas III	2	40

Práticas pedagógicas III – (projetos integrados)	(2)	(40)
Prática de ensino de geografia II (estágio supervisionado)	(6)	(120)
Educação física VI	(2)	(40)
Subtotal	18	360

#### SÉTIMO SEMESTRE

<i>Disciplina</i>	<i>Créditos</i>	<i>C/H</i>
Geografia do Brasil III (grandes domínios morfoclimáticos)	2	40
Geografia política	2	40
Biogeografia II	4	80
Pedologia	2	40
Análise ambiental II	2	40
Orientação para elaboração de monografia I (TCC)	2	40
Geografia urbana	2	40
Práticas pedagógicas IV	2	40
Práticas pedagógicas IV – (projetos integrados)	(2)	(40)
Prática de ensino de geografia III (estágio supervisionado)	(6)	(120)
Educação física VII	(2)	(40)
Subtotal	18	360

#### OITAVO SEMESTRE

<i>Disciplina</i>	<i>Créditos</i>	<i>C/H</i>
Gestão ambiental	2	40
Planejamento urbano	2	40
Legislação aplicada à geografia	2	40
Orientação para elaboração de monografia II (TCC)	2	40
Geografia política do Brasil	2	40
Geografia da indústria	4	80
Práticas pedagógicas V	2	40
Sensoriamento remoto aplicado à geografia	2	40
Práticas pedagógicas V – (projetos integrados)	(2)	(40)
Prática de ensino de geografia IV (estágio supervisionado)	(6)	(120)
Educação física VIII	(2)	(40)
Subtotal	18	360
Total	150	3.000

### ESTUDOS SOCIAIS - HABILITAÇÃO LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA

Grade curricular de 2003 a 2006 – em extinção

#### PRIMEIRO SEMESTRE

Disciplina	Crédito	Horas/Aula
Língua Portuguesa I	2	30
Antropologia Cultural	3	45
Geografia do Brasil	3	45
Filosofia Geral I	3	45
História Ibérica	4	60
Introdução aos Estudos Históricos I	4	60
História Antiga I	6	90
Educação Física I	(2)	(30)
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>375</b>

**SEGUNDO SEMESTRE**

Disciplina	Crédito	Horas/Aula
Língua Portuguesa II	2	30
Filosofia Geral II	3	45
Psicologia da Educação I (Aprendizagem)	3	45
História das Civilizações Orientais	4	60
Introdução aos Estudos Históricos II	4	60
História Antiga II	7	105
Práticas Pedagógicas I	2	30
Práticas Pedagógicas I – Projetos Integrados	(2)	(30)
Educação Física II	(2)	(30)
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>375</b>

**TERCEIRO SEMESTRE**

Disciplina	Crédito	Horas/Aula
Língua Portuguesa III	2	30
Psicologia da Educação II (Aprendizagem)	3	45
Didática I	3	45
História do Brasil I	8	120
História Medieval I	7	105
Práticas Pedagógicas II	2	30
Práticas Pedagógicas II – Projetos Integrados	(2)	(30)
Educação Física III	(2)	(30)
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>375</b>

**QUARTO SEMESTRE**

Disciplina	Crédito	Horas/Aula
Língua Portuguesa IV	2	30
Historiografia I	3	45
Sociologia Geral	3	45
Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental	3	45
Didática II	3	45
História do Brasil II	4	60
História Medieval II	5	75
Práticas Pedagógicas III	2	30
Práticas Pedagógicas III – Projetos Integrados	(2)	(30)
Educação Física IV	(2)	(30)
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>375</b>

**QUINTO SEMESTRE**

Disciplina	Crédito	Horas/Aula
Historiografia II	3	45
Cultura Brasileira I	2	30
Organização Social e Política do Brasil	3	45
Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio	3	45
História da América I	4	60
História Moderna I	3	45
História do Brasil III	3	45
Métodos e Técnicas de Pesquisa I	2	30
Práticas Pedagógicas IV	2	30

Práticas Pedagógicas IV – Projetos Integrados	(2)	(30)
Prática de Ensino de História I (Estágio Supervisionado)	(7)	(105)
Educação Física V	(2)	(30)
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>375</b>

#### SEXTO SEMESTRE

Disciplina	Crédito	Horas/Aula
Geopolítica	3	45
Cultura Brasileira II	2	30
História Econômica I (Geral e do Brasil)	3	45
História da América II	5	75
História Moderna II	4	60
História do Brasil IV	3	45
Métodos e Técnicas de Pesquisa II	3	45
Práticas Pedagógicas V	2	30
Práticas Pedagógicas V – Projetos Integrados	(2)	(30)
Prática de Ensino de História II (Estágio Supervisionado)	(7)	(105)
Educação Física VI	(2)	(30)
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>375</b>

#### SÉTIMO SEMESTRE

Disciplina	Crédito	Horas/Aula
Educação Ambiental I	2	30
História Econômica II (Geral e do Brasil)	3	45
História Contemporânea I	6	90
História da América III	6	90
História do Brasil V	3	45
Orientação para Elaboração de Monografia I (TCC)	3	45
Práticas Pedagógicas VI	2	30
Práticas Pedagógicas VI – Projetos Integrados	(2)	(30)
Prática de Ensino de História III (Estágio Supervisionado)	(7)	(105)
Educação Física VII	(2)	(30)
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>375</b>

#### OITAVO SEMESTRE

Disciplina	Crédito	Horas/Aula
Educação Ambiental II	2	30
História Regional (Baixada Santista)	4	60
Literatura Brasileira	4	60
Teoria Geral do Estado	4	60
História Contemporânea II	6	90
Orientação para Elaboração de Monografia II (TCC)	3	45
Práticas Pedagógicas VII	2	30
Práticas Pedagógicas VII – Projetos Integrados	(2)	(30)
Prática de Ensino de História IV (Estágio Supervisionado)	(7)	(105)
Educação Física VIII	(2)	(30)
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>375</b>
<b>Total geral</b>	<b>200</b>	<b>3000</b>

**ESTUDOS SOCIAIS - HABILITAÇÃO LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA**

## Currículo que entrará em vigor em 2007

## PRIMEIRO SEMESTRE

<i>Disciplina</i>	<i>Créditos</i>	<i>C/H</i>
Língua portuguesa I	2	40
Métodos e técnicas de pesquisa I	2	40
Geografia geral	2	40
Filosofia geral I	4	80
História ibérica	2	40
Introdução aos estudos históricos I	2	40
História antiga I	4	80
Antropologia cultural	2	40
Educação física I	(2)	(40)
Subtotal	20	400

## SEGUNDO SEMESTRE

<i>Disciplina</i>	<i>Créditos</i>	<i>C/H</i>
Língua portuguesa II	4	80
Filosofia geral II	4	80
Historiografia I	4	80
Métodos e técnicas de pesquisa II	2	40
Introdução aos estudos históricos II	2	40
História antiga II	4	80
Educação física II	(2)	(40)
Subtotal	20	400

## TERCEIRO SEMESTRE

<i>Disciplina</i>	<i>Créditos</i>	<i>C/H</i>
Língua portuguesa III	2	40
Historiografia II	2	40
Sociologia geral I	2	40
Didática I	4	80
História do Brasil I	2	40
História medieval I	4	80
Filosofia da educação I	4	80
Educação física III	(2)	(40)
Subtotal	20	400

## QUARTO SEMESTRE

<i>Disciplina</i>	<i>Créditos</i>	<i>C/H</i>
Sociologia geral II	2	40
Didática II	2	40
História do Brasil II	2	40
História regional I – (baixada santista)	4	80
História medieval II	2	40
Filosofia da educação II	4	80
Práticas pedagógicas I	2	40
Práticas pedagógicas I – (projetos integrados)	(2)	(40)
Educação física IV	(2)	(40)



Subtotal	18	360
----------	----	-----

**QUINTO SEMESTRE**

<b>Disciplina</b>	<b>Créditos</b>	<b>C/H</b>
Psicologia da educação I (aprendizagem)	2	40
Cultura brasileira I	2	40
História regional II – (baixada santista)	2	40
Estrutura e funcionamento do ensino fundamental	2	40
História da América I	2	40
História moderna I	4	80
História do Brasil III	2	40
Prática pedagógica II	2	40
Prática pedagógica II – (projetos integrados)	(2)	(40)
Prática de ensino de história I (estágio supervisionado)	(6)	(120)
Educação física V	(2)	(40)
Subtotal	18	360

**SEXTO SEMESTRE**

<b>Disciplina</b>	<b>Créditos</b>	<b>C/H</b>
Psicologia da educação II (infância e adolescência)	2	40
Cultura brasileira II	2	40
História econômica I (geral e do Brasil)	2	40
História da América II	2	40
História moderna II	2	40
História do Brasil IV	2	40
Estrutura e funcionamento do ensino médio	4	80
Práticas pedagógicas III	2	40
Práticas pedagógicas III – (projetos integrados)	(2)	(40)
Prática de ensino de história II (estágio supervisionado)	(6)	(120)
Educação física VI	(2)	(40)
Subtotal	18	360

**SÉTIMO SEMESTRE**

<b>Disciplina</b>	<b>Créditos</b>	<b>C/H</b>
Educação ambiental	2	40
História econômica II (geral e do Brasil)	2	40
História das civilizações orientais I	2	40
História contemporânea I	4	80
Geopolítica	2	40
História do Brasil V	2	40
Orientação para elaboração de monografia I (TCC)	2	40
Práticas pedagógicas IV	2	40
Práticas pedagógicas IV – (projetos integrados)	(2)	(40)
Prática de ensino de história III (estágio supervisionado)	(6)	(120)
Educação física VII	(2)	(30)
Subtotal	18	360

**OITAVO SEMESTRE**

<b>Disciplina</b>	<b>Créditos</b>	<b>C/H</b>
Geografia do Brasil	2	40
História das civilizações orientais II	2	40

Organização social e política do Brasil	2	40
Literatura brasileira	2	40
Teoria geral do estado	2	40
História contemporânea II	4	80
Orientação para elaboração de monografia II (TCC)	2	40
Práticas pedagógicas V	2	40
Práticas pedagógicas V – (projetos integrados)	(2)	(40)
Prática de ensino de história IV (estágio supervisionado)	(6)	(120)
Educação física VIII	(2)	(40)
Subtotal	18	360
Total	150	3.000

**PEDAGOGIA - LICENCIATURA PLENA HABILITAÇÕES EM MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO MÉDIO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

**Grade curricular de 2003 a 2006**

**PRIMEIRO SEMESTRE**

Disciplina	Crédito	Horas/Aula
Português: Leitura e Produção de Textos I	4	60
Fundamentos da Educação I	4	60
Filosofia da Educação I	4	60
Sociologia da Educação I	4	60
História da Educação I	3	45
Métodos e Técnicas de Pesquisa I	2	30
Educação Ambiental I	2	30
Práticas Pedagógicas I	2	30
Práticas Pedagógicas I – Projetos Integrados	(2)	(30)
Educação Física I	(2)	(30)
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>375</b>

**SEGUNDO SEMESTRE**

Disciplina	Crédito	Horas/Aula
Português: Leitura e Produção de Textos II	3	45
Fundamentos da Educação II	3	45
Filosofia da Educação II	3	45
Sociologia da Educação II	3	45
Psicologia da Educação I	3	45
História da Educação II	4	60
Métodos e Técnicas de Pesquisa II	2	30
Educação Ambiental II	2	30
Práticas Pedagógicas II	2	30
Práticas Pedagógicas II – Projetos Integrados	(2)	(30)
Educação Física II	(2)	(30)
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>375</b>

**TERCEIRO SEMESTRE**

Disciplina	Crédito	Horas/Aula
Didática I	3	45
Metodologia do Ensino Fundamental	3	45

Psicologia da Educação II	3	45
Medidas Educacionais I	3	45
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica I	3	45
Pesquisa em Educação I	3	45
Tecnologia Educacional	2	30
Currículos e Programas I	3	45
Práticas Pedagógicas III	2	30
Práticas Pedagógicas III – Projetos Integrados	(2)	(30)
Estágio Supervisionado – Docência I	(7)	(105)
Estágio Supervisionado em Administração Escolar I	(7)	(105)
Educação Física III	(2)	(30)
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>375</b>

#### QUARTO SEMESTRE

Disciplina	Crédito	Horas/Aula
Didática II	3	45
Metodologia do Ensino Médio	4	60
Medidas Educacionais II	3	45
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica II	3	45
Currículos e Programas II	4	60
Pesquisa em Educação II	3	45
Tecnologia Educacional II	2	30
Práticas Pedagógicas IV	3	45
Práticas Pedagógicas IV – Projetos Integrados	(2)	(30)
Educação Física IV	(2)	(30)
Estágio Supervisionado – Docência II	(7)	(105)
Estágio Supervisionado em Administração Escolar II	(7)	(105)
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>375</b>

#### QUINTO SEMESTRE

Disciplina	Crédito	Horas/Aula
Princípios e Métodos de Administração Escolar I	5	75
Estatística Aplicada à Educação I	2	30
Legislação Educacional I	3	45
Planejamento e Organização Escolar I	4	60
Orientação para Elaboração de Monografia I (TCC)	2	30
Educação e Inclusão Escolar	3	45
Gestão Escolar I	4	60
Práticas Pedagógicas V	2	30
Práticas Pedagógicas V – Projetos Integrados	(2)	(30)
Educação Física V	(2)	(30)
Estágio Supervisionado – Docência III	(7)	(105)
Estágio Supervisionado em Administração Escolar III	(7)	(105)
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>375</b>

#### SEXTO SEMESTRE

Disciplina	Crédito	Horas/Aula
Princípios e Métodos de Administração Escolar II	5	75
Estatística Aplicada à Educação II	2	30
Legislação Educacional II	2	30
Planejamento e Organização Escolar II	4	60

Orientação para Elaboração de Monografia II (TCC)	2	30
Educação e Inclusão Escolar II	3	45
Gestão Escolar II	3	45
Práticas Pedagógicas VI	4	60
Práticas Pedagógicas VI – Projetos Integrados	(2)	(30)
Estágio Supervisionado – Docência IV	(7)	(105)
Estágio Supervisionado em Administração Escolar IV	(7)	(105)
Educação Física VI	(2)	(30)
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>375</b>
<b>Aulas ministradas em classe</b>	<b>150</b>	<b>2250</b>
Práticas Pedagógicas Integradas (extra-classe)	12	180
Estágio Supervisionado (Docência)	28	420
Estágio Supervisionado (Administração Escolar)	28	420
<b>Total Geral</b>	<b>218</b>	<b>3.270</b>

## PEDAGOGIA - LICENCIATURA PLENA

Currículo que entrará em vigor em 2007

### PRIMEIRO SEMESTRE

Disciplinas	Crédito	h/aula
Português-leitura e produção de textos I	4	80
Métodos e técnicas de pesquisa I	2	40
História da educação I	4	80
Filosofia da educação I	4	80
Fundamentos da educação I	2	40
Sociologia da educação I	2	40
Educação ambiental I	2	40
Educação física I	(2)	(40)
Total do semestre	20	400

### SEGUNDO SEMESTRE

Disciplinas	Crédito	h/aula
Português-leitura e produção de textos II	4	80
Métodos e técnicas de pesquisa II	2	40
História da educação II	4	80
Filosofia da educação II	4	80
Fundamentos da educação II	2	40
Sociologia da educação II	2	40
Educação ambiental II	2	40
Educação física II	(2)	(40)
Total do semestre	20	400

### TERCEIRO SEMESTRE

Disciplinas	Crédito	h/aula
Estrutura e funcionamento da educação básica I	2	40
Tecnologia educacional I	2	40
Didática I	4	80
Psicologia da educação I - aprendizagem	2	40
Pesquisas em educação I	2	40

Medidas educacionais I	2	40
Currículos e programas I	2	40
Metodologia do ensino infantil	4	80
Educação física III	(2)	(40)
Total do semestre	20	400

#### QUARTO SEMESTRE

Disciplinas	Crédito	h/aula
Estrutura e funcionamento da educação básica II	2	40
Didática II	2	40
Psicologia da educação II - desenvolvimento	4	80
Pesquisas em educação II	2	40
Medidas educacionais II	2	40
Currículos e programas II	2	40
Metodologia do ensino fundamental	4	80
Tecnologia educacional II	2	40
Estágio supervisionado I - educação infantil	(4)	(80)
Educação física IV	(2)	(40)
Total do semestre	20	400

#### QUINTO SEMESTRE

Disciplinas	Crédito	h/aula
Linguagem do movimento, musical e arte visual I	2	40
Avaliação no processo de ensino-aprendizagem I	2	40
Política educacional I	2	40
Educação inclusiva I	2	40
Metodologia dos conhecimentos sobre natureza e sociedade matemática I	4	80
Gestão escolar I	2	40
Metodologia e conteúdo das ciências sociais e humanas I	2	40
Metodologia e conteúdo das áreas transversais do currículo	2	40
Metodologia da linguagem oral e escrita na educação infantil I	2	40
Estágio supervisionado II - educação infantil	(4)	(80)
Educação física V	(2)	(40)
Total do semestre	20	400

#### SEXTO SEMESTRE

Disciplinas	Crédito	h/aula
Linguagem do movimento, musical e arte visual II	2	40
Avaliação no processo de ensino-aprendizagem II	2	40
Política educacional II	2	40
Educação inclusiva II	2	40
Metodologia dos conhecimentos sobre natureza e sociedade matemática II	2	40
Gestão escolar II	2	40
Metodologia e conteúdo das ciências sociais e humanas II	2	40
Trabalho para conclusão de curso (TCC) I	2	40
Metodologia da linguagem oral e escrita na educação infantil II	2	40
Informática básica I	2	40
Atividades Complementares I	(3)	(60)
Estágio supervisionado III - ensino fundamental	(4)	(80)

Educação física V	(2)	(40)
Total do semestre	20	400

### SÉTIMO SEMESTRE

Disciplinas	Crédito	h/aula
Metodologia e conteúdo das linguagens e códigos	4	80
Saúde e proteção da criança	4	80
Informática básica II	4	80
Fundamentos de interdisciplinaridade	4	40
Avaliação, produção e uso de materiais didáticos	2	40
Trabalho para conclusão de curso (TCC) II	2	40
Atividades Complementares II	(2)	(40)
Estágio supervisionado IV - ensino fundamental	(4)	(80)
Educação física VII	(2)	(40)
Total do semestre	20	400
Subtotal	400	2.800
Atividades teóricas – práticas	5	100
Estágio supervisionado	16	320
Educação física	14	280
Total	435	3.500

## LETRAS - LICENCIATURA PLENA HABILITAÇÃO EM PORTUGUÊS/INGLÊS E RESPECTIVAS LITERATURAS.

Grade curricular de 2003 a 2006

### PRIMEIRO SEMESTRE

Disciplina	Crédito	Horas/Aula
Teoria da Literatura I	4	60
Filosofia da Educação	3	45
Sociologia da Educação	3	45
Língua Latina I	5	75
Linguística I	4	60
Língua Inglesa I	3	45
Língua Portuguesa I	3	45
Educação Física I	(2)	(30)
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>375</b>

### SENGUNDO SEMESTRE

Disciplina	Crédito	Horas/Aula
Teoria da Literatura II	4	60
Psicologia da Educação I (Infância e Adolescência)	3	45
Língua Latina II	5	75
Linguística II	4	60
Língua Inglesa II	3	45
Língua Portuguesa II	4	60
Práticas Pedagógicas I	2	30
Práticas Pedagógicas I - Projetos Integrados	(2)	(30)
Educação Física II	(2)	(30)
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>375</b>

**TERCEIRO SEMESTRE**

Disciplina	Crédito	Horas/Aula
Literatura Brasileira I	2	30
Literatura Portuguesa I	2	30
Teoria da Literatura III	3	45
Psicologia da Educação II (Aprendizagem)	3	45
Literatura Inglesa I	3	45
Lingüística III	3	45
Língua Inglesa III	3	45
Língua Portuguesa III	4	60
Práticas Pedagógicas II	2	30
Práticas Pedagógicas II - Projetos Integrados	(2)	(30)
Educação Física III	(2)	(30)
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>375</b>

**QUARTO SEMESTRE**

Disciplina	Crédito	Horas/Aula
Literatura Brasileira II	4	60
Literatura Portuguesa II	4	60
Teoria da Literatura IV	3	45
Literatura Inglesa II	2	30
Lingüística IV	3	45
Língua Inglesa IV	3	45
Língua Portuguesa IV	4	60
Práticas Pedagógicas III	2	30
Práticas Pedagógicas III - Projetos Integrados	(2)	(30)
Educação Física IV	(2)	(30)
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>375</b>

**QUINTO SEMESTRE**

Disciplina	Crédito	Horas/Aula
Didática I	3	45
Literatura Brasileira III	3	45
Literatura Portuguesa III	3	45
Literatura Inglesa III	3	45
Lingüística V	3	45
Língua Inglesa V	3	45
Língua Portuguesa V	3	45
Métodos e Técnicas de Pesquisa I	2	30
Práticas Pedagógicas IV	2	30
Práticas Pedagógicas IV - Projetos Integrados	(2)	(30)
Prática de Ensino de Letras I - (Estágio Supervisionado)	(7)	(105)
Educação Física V	(2)	(30)
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>375</b>

**SEXTO SEMESTRE**

Disciplina	Crédito	Horas/Aula
Didática II	3	45
Literatura Brasileira IV	3	45
Literatura Portuguesa IV	3	45

Literatura Inglesa IV	3	45
Lingüística VI	3	45
Língua Inglesa VI	3	45
Língua Portuguesa VI	3	45
Métodos e Técnicas de Pesquisa II	2	30
Práticas Pedagógicas V	2	30
Práticas Pedagógicas V - Projetos Integrados	(2)	(30)
Prática de Ensino de Letras II - (Estágio Supervisionado)	(7)	(105)
Educação Física VI	(2)	(30)
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>375</b>

#### SÉTIMO SEMESTRE

Disciplina	Crédito	Horas/Aula
Literatura Brasileira V	3	45
Literatura Portuguesa V	3	45
Literatura Inglesa V	2	30
Lingüística VII	4	60
Língua Inglesa VII	2	30
Língua Portuguesa VII	4	60
Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental	3	45
Orientação para Elaboração de Monografia I (TCC)	2	30
Práticas Pedagógicas VI	2	30
Práticas Pedagógicas VI - Projetos Integrados	(2)	(30)
Prática de Ensino de Letras III - (Estágio Supervisionado)	(7)	(105)
Educação Física VII	(2)	(30)
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>375</b>

#### OITAVO SEMESTRE

Disciplina	Crédito	Horas/Aula
Literatura Inglesa VI	3	45
Literatura Norte-Americana	6	90
Língua Inglesa VIII	4	60
Língua Portuguesa VIII	5	75
Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio	3	45
Orientação para Elaboração de Monografia II (TCC)	2	30
Práticas Pedagógicas VII	2	30
Práticas Pedagógicas VII - Projetos integrados	(2)	(30)
Prática de Ensino de Letras IV - (Estágio Supervisionado)	(7)	(105)
Educação Física VIII	(2)	(30)
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>375</b>
<b>Total Geral</b>	<b>200</b>	<b>3000</b>

### LETRAS - LICENCIATURA PLENA HABILITAÇÃO EM PORTUGUÊS/INGLÊS E RESPECTIVAS LITERATURAS

Currículo que entrará em vigor em 2007

#### PRIMEIRO SEMESTRE

<i>Disciplina</i>	<i>Créditos</i>	<i>C/H</i>
Teoria da literatura I	2	40



Métodos e técnicas de pesquisa I	2	40
Língua latina I	4	80
Lingüística I	2	40
Língua inglesa I	4	80
Língua portuguesa I	4	80
Sociologia da educação	2	40
Educação física I	(2)	(40)
Subtotal	20	400

#### SEGUNDO SEMESTRE

<i>Disciplina</i>	<i>Créditos</i>	<i>C/H</i>
Teoria da literatura II	4	80
Métodos e técnicas de pesquisa II	2	40
Língua latina II	2	40
Lingüística II	4	80
Língua inglesa II	4	80
Língua portuguesa II	4	80
Educação física II	(2)	(40)
Subtotal	20	400

#### TERCEIRO SEMESTRE

<i>Disciplina</i>	<i>Créditos</i>	<i>C/H</i>
Teoria da literatura III	2	40
Didática I	4	80
Lingüística III	2	40
Língua inglesa III	2	40
Língua portuguesa III	4	80
Sociologia geral	2	40
Filosofia da educação I	4	80
Educação física III	(2)	(40)
Subtotal	20	400

#### QUARTO SEMESTRE

<i>Disciplina</i>	<i>Créditos</i>	<i>C/H</i>
Didática II	2	40
Literatura portuguesa I	2	40
Filosofia da educação II	2	40
Teoria da literatura IV	2	40
Literatura inglesa I	2	40
Lingüística IV	2	40
Língua inglesa IV	2	40
Língua portuguesa IV	2	40
Práticas pedagógicas I	2	40
Práticas pedagógicas I – (projetos integrados)	(2)	(40)
Educação física IV	(2)	(40)
Subtotal	18	360

#### QUINTO SEMESTRE

<i>Disciplina</i>	<i>Créditos</i>	<i>C/H</i>
Literatura brasileira I	2	40
Literatura portuguesa II	2	40

Literatura inglesa II	2	40
Lingüística V	2	40
Língua inglesa V	2	40
Língua portuguesa V	2	40
Estrutura e funcionamento do ensino fundamental	2	40
Psicologia da educação I (aprendizagem)	2	40
Práticas pedagógicas II	2	40
Práticas pedagógicas II – (projetos integrados)	(2)	(40)
Prática de ensino de letras I – (estágio supervisionado)	(6)	(120)
Educação física V	(2)	(40)
Subtotal	18	360

#### SEXTO SEMESTRE

<i>Disciplina</i>	<i>Créditos</i>	<i>C/H</i>
Estrutura e funcionamento do ensino médio	2	40
Literatura brasileira II	2	40
Literatura portuguesa III	2	40
Literatura inglesa III	2	40
Lingüística VI	2	40
Língua inglesa VI	2	40
Língua portuguesa VI	2	40
Psicologia da educação II (infância e adolescência)	2	40
Práticas pedagógicas III	2	40
Práticas pedagógicas III – (projetos integrados)	(2)	(40)
Prática de ensino de letras II – (estágio supervisionado)	(6)	(120)
Educação física VI	(2)	(40)
Subtotal	18	360

#### SÉTIMO SEMESTRE

<i>Disciplina</i>	<i>Créditos</i>	<i>C/H</i>
Literatura brasileira III	2	40
Literatura portuguesa IV	2	40
Literatura inglesa IV	2	40
Lingüística VII	2	40
Língua inglesa VII	2	40
Língua portuguesa VII	4	80
Orientação para elaboração de monografia I (TCC)	2	40
Práticas pedagógicas IV	2	40
Práticas pedagógicas IV – (projetos integrados)	(2)	(40)
Prática de ensino de letras III – (estágio supervisionado)	(6)	(120)
Educação física VII	(2)	(40)
Subtotal	18	360

#### OITAVO SEMESTRE

<i>Disciplina</i>	<i>Créditos</i>	<i>C/H</i>
Literatura inglesa V	2	40
Literatura brasileira IV	2	40
Literatura norte-americana	2	40
Língua inglesa VIII	4	80
Língua portuguesa VIII	4	80

Orientação para elaboração de monografia II (TCC)	2	40
Práticas pedagógicas V	2	40
Práticas pedagógicas V – (projetos integrados)	(2)	(40)
Prática de ensino de letras IV – (estágio supervisionado)	(6)	(120)
Educação física VIII	(2)	(40)
Subtotal	18	360
Total	150	3000

## TURISMO - BACHARELADO

Grade vigente desde 2004

### PRIMEIRO SEMESTRE

<b>Disciplina</b>	<b>C/H</b>
Economia I	40
Geografia Geral I	40
História da Cultura I	40
História do Brasil I	40
Introdução ao Turismo I	40
Língua Portuguesa I	40
Metodologia Científica I	40
Psicologia Social I	40
Sociologia	40
Transportes I	40

### SEGUNDO SEMESTRE

<b>Disciplina</b>	<b>C/H</b>
Economia II	40
Geografia Geral II	40
História da Cultura II	40
História do Brasil II	40
Introdução ao Turismo II	40
Língua Portuguesa II	40
Metodologia Científica II	40
Psicologia Social II	40
Contabilidade Aplicada ao Turismo	40
Transportes II	40

### TERCEIRO SEMESTRE

<b>Disciplina</b>	<b>C/H</b>
Administração de Alimentos e Bebidas I	40
Filosofia I	40
Geografia do Brasil I	40
História da Cultura Brasileira I	40
Informática I	40
Língua Inglesa I	40
Língua Portuguesa III	40
Matemática Financeira I	40

Noções de Direito e Legislação Turística I	40
Sociologia do Lazer e Recreação I	40

#### QUARTO SEMESTRE

<b>Disciplina</b>	<b>C/H</b>
Administração de Alimentos e Bebidas II	40
Filosofia II	40
Geografia do Brasil II	40
História da Cultura Brasileira II	40
Informática II	40
Língua Inglesa II	40
Língua Portuguesa IV	40
Matemática Financeira II	40
Noções de Direito e Legislação Turística II	40
Sociologia do Lazer e Recreação II	40

#### QUINTO SEMESTRE

<b>Disciplina</b>	<b>C/H</b>
Cultura Brasileira I	40
Estatística Aplicada ao Turismo I	40
Geografia do Turismo I	40
Língua Espanhola I	40
Língua Inglesa III	40
Marketing I	40
Meios de Hospedagem I	40
Organização de Eventos I	40
Planejamento e Organização do Turismo I	40
Práticas Orientadas I	40

#### SEXTO SEMESTRE

<b>Disciplina</b>	<b>C/H</b>
Cultura Brasileira II	40
Estatística Aplicada ao Turismo II	40
Geografia do Turismo II	40
Língua Espanhola II	40
Língua Inglesa IV	40
Marketing II	40
Meios de Hospedagem II	40
Organização de Eventos II	40
Planejamento e Organização do Turismo II	40
Práticas Orientadas II	40

#### SÉTIMO SEMESTRE

<b>Disciplina</b>	<b>C/H</b>
Administração de Recursos Humanos I	40
Cultura e Civilização Ibero-Americana I	40
Geografia do Turismo III	40
Língua Espanhola III	40
Marketing III	40
Projetos I	40

Técnicas e Operações de Agência de Viagens I	40
Trabalho de Conclusão de Curso I	40
Estágio Supervisionado I	150

### OITAVO SEMESTRE

<b>Disciplina</b>	<b>C/H</b>
Administração de Recursos Humanos II	40
Cultura e Civilização Ibero-Americana II	40
Geografia do Turismo IV	40
Língua Espanhola IV	40
Marketing IV	40
Projetos II	40
Técnicas e Operações de Agência de Viagens II	40
Trabalho de Conclusão de Curso II	40
Estágio Supervisionado II	150
<b>CARGA HORÁRIA DO CURSO:</b>	<b>3.340</b>

## ADMINISTRAÇÃO – BACHARELADO

Grade curricular de 2004 a 2006

### PRIMEIRO SEMESTRE

<b>Disciplina</b>	<b>C/H</b>	<b>Créd.</b>
Contabilidade Geral I	40	2
Economia I	40	2
Informática I	40	2
Instituições de Direito Público e Privado I	40	2
Matemática I	40	2
Metodologia Científica I	40	2
Psicologia (Aplicada à Administração) I	40	2
Sociologia (Aplicada à Administração) I	40	2
Teoria Geral da Administração I	80	4

### SEGUNDO SEMESTRE

<b>Disciplina</b>	<b>C/H</b>	<b>Créd.</b>
Contabilidade Geral II	40	2
Economia II	40	2
Informática II	40	2
Instituições de Direito Público e Privado II	40	2
Matemática II	40	2

Metodologia Científica II	40	2
Psicologia (Aplicada à Administração) II	40	2
Sociologia (Aplicada à Administração) II	40	2
Teoria Geral da Administração II	80	2

### TERCEIRO SEMESTRE

Disciplina	C/H	Créd.
Administração de Recursos Humanos I	40	2
Contabilidade Gerencial I	40	2
Estatística Aplicada I	40	2
Filosofia e Ética Profissional I	40	2
Legislação Social I	40	2
Legislação Tributária I	40	2
Língua Inglesa I	40	2
Matemática Financeira I	40	2
Organização, Sistemas e Métodos I	40	2
Teoria Econômica I	40	2

### QUARTO SEMESTRE

Disciplina	C/H	Créd.
Administração de Recursos Humanos II	40	2
Contabilidade Gerencial II	40	2
Estatística Aplicada II	40	2
Filosofia e Ética Profissional II	40	2
Legislação Social II	40	2
Legislação Tributária II	40	2
Língua Inglesa II	40	2
Matemática Financeira II	40	2
Organização, Sistemas e Métodos II	40	2
Teoria Econômica II	40	2

### QUINTO SEMESTRE

Disciplina	C/H	Créd.
Administração de Custos I	40	2
Administração de Produção I	40	2
Administração de RG III	40	2
Administração de Rec Materiais e Patrimoniais I	40	2
Administração de Sistemas de Informação I	40	2
Administração Financeira e Orçamentária I	40	2
Administração Mercadológica I	40	2
Economia Brasileira I	40	2
Estatística Aplicada III	40	2
Finanças Públicas I	40	2

### SEXTO SEMESTRE

Disciplina	C/H	Créd.
Administração de Custos II	40	2
Administração de Produção II	40	2
Administração de Recursos Humanos IV	40	2

Administração de Rec Materiais e Patrimoniais II	40	2
Administração de Sistemas de Informação II	40	2
Administração Financeira e Orçamento II	40	2
Administração Mercadológica II	40	2
Economia Brasileira II	40	2
Estatística Aplicada II	40	2
Finanças Públicas II	40	2

#### SÉTIMO SEMESTRE

Disciplina	C/H	Créd.
Administração e Análise de Investimentos I	40	2
Administração Gerencial I	40	2
Administração Mercadológica III	40	2
Análise Microeconômica I	40	2
Direito Administrativo I	40	2
Mercado de Capitais I	40	2
Planejamento Estratégico e Política de Negócios I	40	2
Estágio Supervisionado I	150	5
Trabalho de Conclusão de Curso I	40	2

#### OITAVO SEMESTRE

Disciplina	C/H	Créd.
Administração e Análise de Investimentos II	40	2
Administração Gerencial II	40	2
Administração Mercadológica IV	40	2
Análise Microeconômica II	40	2
Direito Administrativo II	40	2
Mercado de Capitais II	40	2
Planejamento Estratégico e Política de Negócios II	40	2
Estágio Supervisionado II	150	5
Trabalho de Conclusão de Curso II	40	2
CARGA HORÁRIA DO CURSO >	3340	

### ADMINISTRAÇÃO – BACHARELADO

#### Currículo que entrará em vigor em 2007

#### PRIMEIRO SEMESTRE

Disciplina	C/H	Créditos
Contabilidade geral I	40	2
Língua portuguesa I (Instrumental)	40	2
Informática I	40	2
Filosofia e ética profissional I	40	2
Matemática aplicada à administração I	40	2
Metodologia da pesquisa científica I	40	2
Sociologia aplicada à administração I	40	2
Teoria geral da administração I	80	4
Antropologia cultural	40	2
Educação física I	(40)	(2)
<b>Subtotal</b>	<b>400</b>	<b>20</b>

**SEGUNDO SEMESTRE**

<b>Disciplina</b>	<b>C/H</b>	<b>Créditos</b>
Contabilidade geral II	40	2
Língua portuguesa II (Comunicação e expressão)	80	4
Informática II	40	2
Filosofia e ética profissional II	40	2
Matemática aplicada à administração II	40	2
Metodologia da pesquisa científica II	40	2
Sociologia aplicada à administração II	40	2
Teoria geral da administração II	80	4
Educação física II	(40)	(2)
<b>Subtotal</b>	<b>400</b>	<b>20</b>

**TERCEIRO SEMESTRE**

<b>Disciplina</b>	<b>C/H</b>	<b>Créditos</b>
Administração de recursos humanos I	40	2
Administração de custos I	40	2
Estatística aplicada à administração I	40	2
Economia I	40	2
Instituições de direito público e privado I	40	2
Língua Inglesa I	40	2
Matemática financeira I	40	2
Organização, sistemas e métodos I	40	2
Psicologia aplicada à administração I	40	2
Administração de produção e logística I	40	2
Educação física III	(40)	(2)
<b>Subtotal</b>	<b>400</b>	<b>20</b>

**QUARTO SEMESTRE**

<b>Disciplina</b>	<b>C/H</b>	<b>Créditos</b>
Administração de recursos humanos II	40	2
Administração de custos II	40	2
Estatística aplicada à administração II	40	2
Economia II	40	2
Instituições de direito público e privado II	40	2
Língua Inglesa II	40	2
Matemática financeira II	40	2
Organização, sistemas e métodos II	40	2
Psicologia aplicada à administração II	40	2
Administração de produção e logística II	40	2
Educação física IV	(40)	(2)
<b>Subtotal</b>	<b>400</b>	<b>20</b>

**QUINTO SEMESTRE**

<b>Disciplina</b>	<b>C/H</b>	<b>Créditos</b>
Contabilidade gerencial I	40	2
Políticas administrativas	40	2
Legislação trabalhista e previdenciária	80	4
Administração de sistemas de informação I	40	2
Administração financeira e orçamentária I	40	2



Administração mercadológica I	40	2
Economia brasileira	40	2
Finanças públicas I	40	2
Educação física V	(40)	(2)
<b>Subtotal</b>	<b>360</b>	<b>18</b>

#### SEXTO SEMESTRE

Disciplina	C/H	Créditos
Contabilidade gerencial II	40	2
Gestão de qualidade	40	2
Legislação tributária	40	2
Administração de recursos materiais e patrimoniais	40	2
Administração de sistemas de informação II	40	2
Administração financeira e orçamentária II	40	2
Administração mercadológica II	40	2
Economia internacional	40	2
Finanças públicas II	40	2
Educação física VI	(40)	(2)
<b>Subtotal</b>	<b>360</b>	<b>18</b>

#### SÉTIMO SEMESTRE

Disciplina	C/H	Créditos
Administração e análise de investimentos I	40	2
Administração gerencial I (Modelos de gestão)	40	2
Administração mercadológica III	40	2
Análise microeconômica I	40	2
Direito administrativo I	40	2
Mercado de capitais I	40	2
Planejamento estratégico e política de negócios	80	4
Trabalho de conclusão de curso I	40	2
Educação física VII	(40)	(2)
Estágio supervisionado I	(150)	(7,5)
<b>Subtotal</b>	<b>360</b>	<b>18</b>

#### OITAVO SEMESTRE

Disciplina	C/H	Créditos
Administração e análise de investimentos II	40	2
Administração gerencial II (Modelo de gestão)	40	2
Administração mercadológica IV	40	2
Análise microeconômica II	40	2
Direito administrativo II	40	2
Mercado de capitais II	40	2
Administração de marketing	80	4
Trabalho de conclusão de curso II	40	2
Educação física VIII	(40)	(2)
Estágio supervisionado II	(150)	(7,5)
<b>Subtotal</b>	<b>360</b>	<b>18</b>
<b>Carga horária total do curso</b>	<b>3.040</b>	<b>152</b>

## **PERFIL DOS GRADUANDOS**

### **GRADUADOS EM ESTUDOS SOCIAIS, COM HABILITAÇÃO EM GEOGRAFIA – LICENCIATURA PLENA**

Professor do ensino fundamental e médio na rede pública e particular: Geografia do Brasil e Geral (Ensino fundamental e médio); História (ensino fundamental).

Elaborador de levantamento demográfico e planejamento urbano.

Executor de pesquisas técnicas permanentes em instituições públicas e privadas.

Elaborador de gráficos, tabelas e atribuições correlatas em empresas em geral.

Assessor de empresas de consultoria e pesquisa geográfica.

Analista geomorfológico e climático-botânico.

Auxiliar técnico em coordenação de área na rede pública e particular e em empresas privadas.

### **GRADUADOS EM ESTUDOS SOCIAIS, COM HABILITAÇÃO EM HISTÓRIA – LICENCIATURA PLENA**

Professor de História do Brasil e Geral no ensino fundamental e médio na rede pública e particular.

Professor de Geografia no ensino fundamental na rede pública e particular.

Pesquisador histórico de acervos em instituições públicas e particulares.

Funções executivas na organização de arquivos em geral.

Assessor de empresas de consultoria.

Pesquisa histórica em museus, departamentos públicos e privados, bibliotecas e empresas.

Analista de projetos na área histórico-cultural.

Auxiliar técnico em coordenação de área da rede pública e particular e em empresas privadas.

### **GRADUADOS EM LETRAS, COM SUAS RESPECTIVAS HABILITAÇÕES – LICENCIATURA PLENA**

Professor de ensino fundamental e médio na rede pública e particular das disciplinas: português, inglês, literaturas brasileira e portuguesa.

Revisor de textos em: jornais e revistas, televisão, cinema, teatro e rádio.

Assessoria lingüística na rede pública e particular e em empresas privadas.

Auxiliar técnico em coordenação de área na rede pública e particular e em empresas privadas.

### **GRADUADOS EM PEDAGOGIA**

#### **Alunos que ingressaram no curso antes 2007**

Diretor de estabelecimentos de ensino da rede pública ou particular.

Coordenador pedagógico.

Orientador educacional.

Coordenador de cursos para profissionais liberais.

Analista de empresas de consultoria e pesquisa na área de educação.

Analista de projetos da área educacional.

Analista de produção de programas educativos.

Criador de jogos e brinquedos educativos (na área de desenvolvimento de recursos humanos).

Lecionar as disciplinas pedagógicas do ensino médio.

## **GRADUADOS EM PEDAGOGIA - Alunos que ingressarem no curso a partir de 2007**

Professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.

### **BACHAREL EM TURISMO**

O profissional a ser formado no Curso do Turismo da Faculdade “\_\_\_” deverá contribuir para os resultados dos empreendimentos que envolvem as atividades turísticas, e não agir simplesmente como um mero executor de tarefas. Deverá se caracterizar como um profissional diferenciado, o que significa participar da responsabilidade pelo desempenho das atividades que envolvem sua atuação.

O perfil pretendido para o profissional a ser formado pelo curso de Turismo tem como referência as seguintes **capacidades**:

Internalização de valores de responsabilidade social, justiça e ética profissional;

Formação humanística e visão global que o habilite a compreender o meio social, político, econômico e cultural onde está inserido e a tomar decisões em um mundo diversificado e interdependente;

Formação técnica e científica para atuar na administração das organizações, além de desenvolver atividades específicas, da prática profissional;

Competência para empreender, analisando, criticamente as organizações e antecipando e promovendo suas transformações;

Capacidade de liderar e atuar em equipes interdisciplinares;

Capacidade de compreensão da necessidade do contínuo aperfeiçoamento profissional e do desenvolvimento da autoconfiança;

Capacidade de percepção e atuação diante das mudanças que sempre estão ocorrendo em um setor tão dinâmico e instável.

Para o desenvolvimento as capacidades descritas acima, o profissional a ser formado no Curso de Turismo, deverá possuir as seguintes características:

Conhecimento dos fatores e situações culturais, antropológicas, econômicas e psicossociais que sustentam a atividade turística;

Conhecimento dos métodos e técnicas que permitam estabelecer valores, comercializar e promover a atividade turística.

Conhecimento dos métodos e técnicas que permitam avaliar os impactos econômicos, sociais, culturais e ambientais que possam gerar a partir da atividade turística.

Além das competências indicadas, o profissional deverá desenvolver as seguintes **habilidades**:

Utilizar a comunicação interpessoal e correta nos documentos técnicos específicos e de interpretação da realidade das organizações;

Utilizar raciocínio lógico e dialético, crítico e analítico, operando com valores e formulações matemáticas e estabelecendo relações formais e causais entre fenômenos;

Interagir criativamente face aos diferentes contextos organizacionais e sociais;

Demonstrar compreensão do todo administrativo de modo integrado, sistêmico e estratégico, bem como de suas relações com o ambiente externo;

Lidar com modelos de gestão inovadora;

Resolver situações com flexibilidade e adaptabilidade diante de problemas e desafios organizacionais;

Ordenar atividades e programas de decidir entre alternativas, de identificar e dimensionar riscos;

Selecionar estratégias de ação, visando a atender interesses interpessoais e institucionais;

Selecionar procedimentos que privilegiem formas de atuação em prol de objetivos comuns;

Possibilitar a participação da população das comunidades envolvidas nos projetos turísticos como co-autores.

Para o desenvolvimento das habilidades descritas acima, o profissional a ser formado no Curso de Turismo, deverá ser capaz de:

Aplicar os conhecimentos administrativos na solução de problemas em empresas e organizações do setor turístico.

Organizar as atividades para o cumprimento dos objetivos em empresas e organizações do setor turístico.

Promover os recursos naturais e culturais do nosso país, bem como dinamizar ações que não provoquem impactos ambientais negativos;

Aplicar os conhecimentos metodológicos na investigação de problemas relacionados com a atividade turística, bem como desenvolver planejamentos que garantam a inserção da iniciativa pública e privada;

Discernir e aplicar programas de marketing, realizar estudos de mercado e de comercialização do produto turístico.

Elaborar e catalogar os recursos turísticos, bem como mapear e sistematizar informações de locais que ainda não sejam considerados pólos de atração.

Elaborar projetos turísticos tendo como meta o desenvolvimento sustentável;

Aplicar os projetos de dinamizem o desenvolvimento turístico em nível municipal.

As principais **atividades** a serem desenvolvidas pelos profissionais da área de turismo atuando como profissional liberal ou em organizações privadas ou públicas são:

Elaborar pareceres, relatórios, planos, programas e projetos em que se exija a aplicação de conhecimentos inerentes às técnicas para o desenvolvimento das atividades turísticas;

Realizar pesquisas, estudos e análises, interpretações:, planejamento, implantação, coordenação e controle dos trabalhos nos campos das atividades turísticas em geral, tais como: administração e seleção de pessoal, organização, análise, métodos e programas de trabalho, orçamento financeiro e de material, relações públicas, bem como outras atividades correlatas e relacionadas com o turismo;

Ocupar funções em cargos técnicos de chefia ou de direção, assessoramento e consultoria em empresas privadas ou públicas, cujas atribuições envolvam especificamente a aplicação de conhecimentos inerentes às técnicas de desenvolvimento das atividades turísticas;

Exercer o magistério em disciplinas que envolvem conhecimento das atividades turísticas.

Para o desenvolvimento das características descritas acima, o profissional a ser formado no Curso de Turismo, deverá ser capaz de:

Determinar o melhor meio de se empregar os esforços objetivando otimizar resultados e minimizar riscos;

Tomar e saber implementar decisões;

Exercer sua liderança, compreender os fenômenos da dinâmica grupal, coordenar e dinamizar reuniões;

Agir dentro de princípios éticos e morais com os órgãos diretivos e fiscalizadores da profissão e, principalmente, com a sociedade;

Compreender a abordagem sistêmica no trato com problemas que se relacionem com a atividade turística.

O profissional de turismo egresso na **Faculdade "\_\_\_\_\_"** deverá ter condições de planejar, organizar, controlar e executar ou acompanhar a execução do funcionamento de qualquer tipo de atividade que envolva a área turística, tanto em organizações privadas, quanto públicas, com o objetivo de atingir o máximo de produtividade. Deverá

determinar os princípios gerais das atividades e funções e procurar garantir a utilização eficaz da mão-de-obra, dos equipamentos, dos materiais, dos serviços e dos recursos financeiros, orientando e controlando as atividades através de planos preestabelecidos e políticas implementadas. Deverá adotar planos de comparação entre as metas programadas e os resultados atingidos a fim de corrigir distorções, avaliar o desempenho e replanejar as atividades de acordo com os dados obtidos. Atuar nos diversos segmentos da atividade turística elaborando rotinas de trabalho e atividades, tendo em vista a implantação de sistemas que conduzam aos melhores resultados com os menores custos.

### **BACHAREL EM ADMINISTRAÇÃO**

O profissional a ser formado no curso de Administração da Faculdade "\_\_\_\_" deverá gerenciar as operações de importação e exportação, participando de todas as etapas da transação, inclusive câmbio, transporte e seguro. Deverá se caracterizar como um profissional diferenciado, o que significa participar da responsabilidade pelo desempenho das atividades que envolvem sua atuação. Aqui se valoriza muito as peculiaridades da região.

**À SITUAÇÃO EXISTENTE ACRESCENTE-SE PARA O ANO 2007**

Revisão dos programas;

Mantença da publicação revista científica intitulada "Revista de Ciências, Educação e Artes \_\_\_\_\_",

Ampliação da Biblioteca com a aquisição de mais 1000 volumes e assinaturas de 180 periódicos;

Incentivo a acompanhamento de pesquisas externas, nas diversas áreas do conhecimento, (com alguns projetos já concluídos e em fase de publicação e outros em andamento);

Ampliação dos laboratórios de física, química, biologia, línguas e informática; e Aulas de reforço permanente aos sábados.

---

Administrador Escolar

---

Vice - Administrador Escolar

## **ANEXO 5 - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA.**

**CURSO:** LETRAS

**DISCIPLINA:** LÍNGUA PORTUGUESA I

**SEMESTRE:** 1º. **CARGA HORÁRIA:** 4 H/A

**PROFESSOR COORDENADOR DO CURSO DE LETRAS:**

### **PROGRAMA**

**Ementa:** Estudo crítico da origem e evolução histórica da língua, sua geografia, fonologia e fonética, promovendo ao aluno conhecimentos que possam ser utilizados para a compreensão dos aspectos lógico-gramaticais dos textos. Estudo analítico de tipologias textuais para o exercício da leitura e interpretação crítica.

#### **Objetivos gerais:**

1. Capacitar o licenciando a compreender a língua nos seus aspectos histórico-geográficos;
2. Habilitar o licenciando a identificar e elaborar diferentes tipologias textuais;
3. Aprimorar a compreensão do licenciando sobre os estudos gramaticais como instrumentos para melhorar as produções textuais.

#### **Objetivos específicos:**

1. Analisar a origem e evolução histórica da língua, assim como a sua geografia;
2. Identificar ocorrências lingüísticas propostas pelos estudos de Fonologia e Fonética;
3. Apresentar estrutura, conceito e objetivos das diferentes tipologias textuais.

#### **Conteúdo programático:**

1. Origens e Evolução histórica da Língua Portuguesa
2. A Geografia da Língua Portuguesa
3. Fonologia e Fonética
4. Ortografia I ( O Alfabeto, Notações Léxicas)

### 5. Produção de Textos:

- Noções textuais;
- Tipologia textuais ;
- Condições de produção, textualidade;
- Leitura e interpretação de textos.

### **METODOLOGIA**

Aulas expositivas

Trabalho em grupo

Produção e análise de textos

Uso de textos específicos sobre os conteúdos

### **AVALIAÇÃO**

Resolução de exercícios

Provas individuais escritas

Trabalhos em grupo

### **BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37º ed., RJ: Lucerna,2002.

HOLLANDA FERREIRA, A. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. RJ: Nova Fronteira, 1986.

PLATÃO, Francisco Savioli & FIORIN, José Luiz. *Lições de texto: Leitura e redação* 4º ed. SP: Editora Ática 2001.

### **BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

BECHARA, E. *Ensino da gramática normativa: opressão ou liberdade?* SP: Ed.Ática, 2001.

CÂMARA JR., J. *Estrutura da Língua Portuguesa*. RJ: Ed. Vozes, 2000.

PERINI, M. *Gramática Descritiva do Português*. SP: Ed Ática, 2001.

ORLANDI, E. *Discurso e Leitura*. Campinas: Unicamp, 1988.

PÉCORA, A. *Problemas de redação*. SP: Martins Fontes, 1992.



**CURSO:** LETRAS

**DISCIPLINA:** LÍNGUA PORTUGUESA II

**SEMESTRE:** 2º. **CARGA HORÁRIA:** 4 H/A

**PROFESSOR COORDENADOR DO CURSO DE LETRAS:**

### **PROGRAMA**

**Ementa:** Estudo crítico sobre acentuação, morfologia e ortografia para que o licenciando possa compreender as regras e utilizá-las com lógica, incorporando-as nos textos, naturalmente. Análise e produção de textos descritivos, portanto, com ênfase nos elementos textuais descritivos.

#### **Objetivos gerais:**

1. Capacitar o licenciando a compreender as regras de acentuação, a morfologia e a ortografia, com lógica e criatividade;
2. Habilitar o licenciando a identificar e elaborar textos descritivos;
3. Habilitar o licenciando a compreender e elaborar textos mistos.

#### **Objetivos específicos:**

4. Analisar as regras de acentuação, ortografia e morfologia;
5. Identificar ocorrências lingüísticas propostas pelos estudos da ortografia e morfologia;
6. Apresentar estrutura, conceito e objetivos do texto descritivo.
7. **Conteúdo programático:**

1. Acentuação: Ortofonia e Acentuação gráfica.
2. Ortografia II (Orientações ortográficas).
3. Morfologia: Estrutura e Formação de Palavras.
4. Produção de Textos:
  - A descrição – Conceitos e técnicas;
  - Descrição de pessoas e objetos;
  - Descrição de paisagens e ambientes;
  - Composição de texto misto.

## METODOLOGIA

Aulas expositivas

Trabalho em grupo

Produção e análise de textos

Uso de textos específicos sobre os conteúdos

## AVALIAÇÃO

Resolução de exercícios

Provas individuais escritas

Trabalhos em grupo

## BIBLIOGRAFIA BÁSICA

PLATÃO, Francisco Savioli & FIORIN, José Luiz. *Lições de texto: Leitura e redação* 4° ed. SP: Editora Ática 2001.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37° ed., RJ: Lucerna, 2002.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, SP: ed. Companhia Nacional, 2005.

HOLLANDA FERREIRA, A. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. RJ: Nova Fronteira, 1986.

## BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ANDRADE, Maria Margarida.& MEDEIROS, João Bosco. *Comunicação em Língua Portuguesa – Para os cursos de Jornalismo, Propaganda e Letras*. SP: Ed. Atlas, 2001.

BECHARA, E. *Ensino da gramática normativa: opressão ou liberdade?* SP: Ed.Ática, 2001.

CÂMARA JR., J. *Estrutura da Língua Portuguesa*. RJ: Ed. Vozes, 2000.

PERINI, M. *Gramática Descritiva do Português*. SP: Ed Ática, 2001.

ORLANDI, E. *Discurso e Leitura*. Campinas: Unicamp, 1988.

PÉCORRA, A. *Problemas de redação*. SP: Martins Fontes, 1992.

**CURSO:** LETRAS

**DISCIPLINA:** LÍNGUA PORTUGUESA III

**SEMESTRE:** 3º. **CARGA HORÁRIA:** 4 H/A

**PROFESSOR COORDENADOR DO CURSO DE LETRAS:**

### **PROGRAMA**

**Ementa:** Estudo crítico sobre ortografia, especificamente sobre homonímia, paronímia e sinonímia, assim como as formas variantes e os plurais metafônicos, para que o licenciando possa compreender os processos determinantes das regras gramaticais ortográficas, incorporando-as nos textos, naturalmente. Apresentação dos estudos morfológicos sobre o substantivo e o artigo, e sua aplicabilidade na construção textual. Análise e produção de textos narrativos, portanto, com ênfase nos elementos textuais narrativos.

#### **Objetivos gerais:**

1. Capacitar o licenciando a compreender as regras de ortografia, com lógica e criatividade;
2. Habilitar o licenciando a utilizar sinais de pontuação;
3. Habilitar o licenciando a compreender e elaborar textos narrativos.

#### **Objetivos específicos:**

4. Analisar as regras de ortografia nos diferentes processos que relacionam as palavras por suas formas e seus conteúdos;
5. Identificar os objetivos de cada sinal de pontuação;
6. Apresentar estrutura, conceito e objetivos do texto narrativo.

#### **7. Conteúdo programático:**

8. Ortografia III (Homonímia, Paronímia, Sinonímia), Formas Variantes, Plurais Metafônicos.
9. Morfologia: Substantivo, Artigo
10. Sintaxe: Sinais de pontuação.
11. Produção Textual:
  - Narração – conceito e técnica;

- Tipos de narrador, elementos de narração.

## METODOLOGIA

Aulas expositivas

Trabalho em grupo

Produção e análise de textos

Uso de textos específicos sobre os conteúdos

## AVALIAÇÃO

Resolução de exercícios

Provas individuais escritas

Trabalhos em grupo

## BIBLIOGRAFIA BÁSICA

PLATÃO, Francisco Savioli & FIORIN, José Luiz. *Lições de texto: Leitura e redação* 4º ed. SP: Editora Ática 2001.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37º ed., RJ: Lucerna, 2002.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, SP: ed. Companhia Nacional, 2005.

HOLLANDA FERREIRA, A. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. RJ: Nova Fronteira, 1986.

## BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ANDRADE, Maria Margarida.& MEDEIROS, João Bosco. *Comunicação em Língua Portuguesa – Para os cursos de Jornalismo, Propaganda e Letras*. SP: Ed. Atlas, 2001.

BECHARA, E. *Ensino da gramática normativa: opressão ou liberdade?* SP: Ed.Ática, 2001.

CÂMARA JR., J. *Estrutura da Língua Portuguesa*. RJ: Ed. Vozes, 2000.

PERINI, M. *Gramática Descritiva do Português*. SP: Ed Ática, 2001.

ORLANDI, E. *Discurso e Leitura*. Campinas: Unicamp, 1988.

PÉCORRA, A. *Problemas de redação*. SP: Martins Fontes, 1992.

**CURSO:** LETRAS

**DISCIPLINA:** LÍNGUA PORTUGUESA IV

**SEMESTRE:** 4º. **CARGA HORÁRIA:** 4 H/A

**PROFESSOR COORDENADOR DO CURSO DE LETRAS:**

### **PROGRAMA**

**Ementa:** Estudo crítico sobre ortografia, especificamente sobre abreviação, abreviatura, símbolos, Siglas, onomatopéia e palavras-valise, para que o licenciando possa compreender os processos determinantes das regras gramaticais ortográficas, incorporando-as nos textos, naturalmente. Apresentação dos estudos morfológicos sobre o adjetivo, numeral, pronome, e sua aplicabilidade na construção textual. Análise crítica sobre as funções morfológicas e sintáticas do “que” e do “se” em diferentes situações semântico-textuais. Análise e produção de textos narrativos objetivos e subjetivos, portanto, com ênfase nos elementos textuais narrativos e suas relações com diferentes tipos de discurso.

#### **Objetivos gerais:**

1. Capacitar o licenciando a compreender as regras de ortografia, com lógica e criatividade;
2. Habilitar o licenciando a utilizar morfológicamente e sintaticamente o “que” e o “se”;
3. Habilitar o licenciando a compreender e elaborar textos narrativos objetivos e subjetivos.

#### **Objetivos específicos:**

4. Analisar as regras de ortografia para o uso pragmático das Siglas, abreviação etc;
5. Identificar os diferentes aspectos morfossintáticos que justificam o uso de expressões gramaticais como o “que” e o “se” ;
6. Apresentar as características dos textos narrativos objetivos e subjetivos.

#### **7. Conteúdo programático:**

8. Ortografia IV (Abreviação, Abreviaturas, Símbolos, Siglas (siglonimização), Palavra-valise, Onomatopéia)

9. Morfologia: Adjetivo, Numeral, Pronome.
10. Sintaxe: As palavras “que” e “se” – funções morfológicas e funções sintáticas.
11. Produção Textual:
  - Narração objetiva e subjetiva.
  - A narração e os tipos de discurso.

## METODOLOGIA

Aulas expositivas

Trabalho em grupo

Produção e análise de textos

Uso de textos específicos sobre os conteúdos

## AVALIAÇÃO

Resolução de exercícios

Provas individuais escritas

Trabalhos em grupo

## BIBLIOGRAFIA BÁSICA

PLATÃO, Francisco Savioli & FIORIN, José Luiz. *Lições de texto: Leitura e redação* 4° ed. SP: Editora Ática 2001.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37° ed., RJ: Lucerna, 2002.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, SP: ed. Companhia Nacional, 2005.

HOLLANDA FERREIRA, A. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. RJ: Nova Fronteira, 1986.

## BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ANDRADE, Maria Margarida.& MEDEIROS, João Bosco. *Comunicação em Língua Portuguesa – Para os cursos de Jornalismo, Propaganda e Letras*. SP: Ed. Atlas, 2001.

BECHARA, E. *Ensino da gramática normativa: opressão ou liberdade?* SP: Ed.Ática, 2001.

CÂMARA JR., J. *Estrutura da Língua Portuguesa*. RJ: Ed. Vozes, 2000.

PERINI, M. *Gramática Descritiva do Português*. SP: Ed Ática, 2001.

ORLANDI, E. *Discurso e Leitura*. Campinas: Unicamp, 1988.

**CURSO:** LETRAS

**DISCIPLINA:** LÍNGUA PORTUGUESA V

**SEMESTRE:** 5º. **CARGA HORÁRIA:** 4 H/A

**PROFESSOR COORDENADOR DO CURSO DE LETRAS:**

### **PROGRAMA**

**Ementa:** Apresentação dos estudos morfológicos sobre o verbo, advérbio, preposição, conjunção, para a sua aplicabilidade na construção textual. Análise crítica do uso da versificação textual, a partir dos estudos da estilística. Análise e produção de textos dissertativos para elaboração de ponto de vista crítico, a partir dos primeiros conceitos sobre argumentação, temática e esquematização.

#### **Objetivos gerais:**

1. Habilitar o licenciando a utilizar os verbos, os advérbios, a preposição e a conjunção de maneira lógica nas construções textuais;
2. Habilitar o licenciando para o uso da crase;
3. Habilitar o licenciando a utilizar a versificação nos contextos em que possam ter um objetivo;
4. Habilitar o licenciando a compreender o processo de versificação como um aspecto estilístico do texto;
5. Habilitar o licenciando a elaborar texto dissertativo, ponto de vista e argumentos.

#### **Objetivos específicos:**

6. Analisar as regras sobre o uso das classes gramaticais apontadas;
7. Identificar os contextos de uso da versificação;
8. Apresentar as características do texto dissertativo, da argumentação, e as diferenças entre tema e título.

#### **9. Conteúdo programático:**

10. Morfologia: Verbo I, Advérbio, Preposição, Conjunção, Interjeição e Crase.
11. Estilística: versificação
12. Produção Textual :
  - A dissertação – conceito e técnica..
  - Diferença entre título e tema;
  - A abordagem temática e a esquematização.

## METODOLOGIA

Aulas expositivas

Trabalho em grupo

Produção e análise de textos

Uso de textos específicos sobre os conteúdos

## AVALIAÇÃO

Resolução de exercícios

Provas individuais escritas

Trabalhos em grupo

## BIBLIOGRAFIA BÁSICA

PLATÃO, Francisco Savioli & FIORIN, José Luiz. *Lições de texto: Leitura e redação* 4º ed. SP: Editora Ática 2001.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37º ed., RJ: Lucerna, 2002.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, SP: ed. Companhia Nacional, 2005.

HOLLANDA FERREIRA, A. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. RJ: Nova Fronteira, 1986.

## BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ANDRADE, Maria Margarida.& MEDEIROS, João Bosco. *Comunicação em Língua Portuguesa – Para os cursos de Jornalismo, Propaganda e Letras*. SP: Ed. Atlas, 2001.

BECHARA, E. *Ensino da gramática normativa: opressão ou liberdade?* SP: Ed.Ática, 2001.

CÂMARA JR., J. *Estrutura da Língua Portuguesa*. RJ: Ed. Vozes, 2000.

PERINI, M. *Gramática Descritiva do Português*. SP: Ed Ática, 2001.



**CURSO:** LETRAS

**DISCIPLINA:** LÍNGUA PORTUGUESA VI

**SEMESTRE:** 6º. **CARGA HORÁRIA:** 4 H/A

**PROFESSOR COORDENADOR DO CURSO DE LETRAS:**

### **PROGRAMA**

**Ementa:** Apresentação dos estudos morfológicos sobre o verbo, para a sua aplicabilidade na construção textual. Estudos sintáticos sobre os conceitos de frase, oração e período, assim como estudos sobre os termos essenciais da oração, termos integrantes da oração, termos acessórios da oração, enfatizando-se a lógica lingüística que permeia todo o processo de identificação dos termos propostos. Análise e produção de textos dissertativos, com abordagem de temas polêmicos, argumentação favorável e contrária para o desenvolvimento de análise comparativa.

#### **Objetivos gerais:**

1. Habilitar o licenciando a identificar frase, oração e período, tanto quanto os termos integrantes e acessórios da oração.
2. Habilitar o licenciando a identificar e elaborar textos dissertativos, a partir de temas polêmicos;
3. Habilitar o licenciando a utilizar argumentação favorável e contrária, a partir de temas selecionados para esse objetivo.

#### **Objetivos específicos:**

4. Analisar as regras sintáticas que caracterizam frase, oração e período;
5. Identificar os contextos de uso dos termos integrantes e acessórios da oração;
6. Apresentar técnicas de argumentação;
7. Elaborar análise comparativa de textos dissertativos;
8. Relacionar textos dissertativos a outros tipos de texto.

#### **9. Conteúdo programático:**

10. Morfologia: Verbo II
11. Sintaxe: Frase, Oração e Período. Termos essenciais da oração, termos integrantes da oração e termos acessórios da oração.
12. Produção textual
  - A dissertação com predominância crítica;
  - Abordagem de temas polêmicos;
  - Argumentação favorável e contrária;
  - Análise comparativa, conclusão;
  - A dissertação e outros textos.

## METODOLOGIA

Aulas expositivas

Trabalho em grupo

Produção e análise de textos

Uso de textos específicos sobre os conteúdos

## AVALIAÇÃO

Resolução de exercícios

Provas individuais escritas

Trabalhos em grupo

## BIBLIOGRAFIA BÁSICA

PLATÃO, Francisco Savioli & FIORIN, José Luiz. *Lições de texto: Leitura e redação* 4° ed. SP: Editora Ática 2001.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37° ed., RJ: Lucerna, 2002.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, SP: ed. Companhia Nacional, 2005.

HOLLANDA FERREIRA, A. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. RJ: Nova Fronteira, 1986.

## BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ANDRADE, Maria Margarida.& MEDEIROS, João Bosco. *Comunicação em Língua Portuguesa – Para os cursos de Jornalismo, Propaganda e Letras*. SP: Ed. Atlas, 2001.

BECHARA, E. *Ensino da gramática normativa: opressão ou liberdade?* SP: Ed.Ática, 2001.

CÂMARA JR., J. *Estrutura da Língua Portuguesa*. RJ: Ed. Vozes, 2000.

PERINI, M. *Gramática Descritiva do Português*. SP: Ed Ática, 2001.

ORLANDI, E. *Discurso e Leitura*. Campinas: Unicamp, 1988.

PÉCORA, A. *Problemas de redação*. SP: Martins Fontes, 1992.

**CURSO:** LETRAS

**DISCIPLINA:** LÍNGUA PORTUGUESA VI

**SEMESTRE:** 6º. **CARGA HORÁRIA:** 4 H/A

**PROFESSOR COORDENADOR DO CURSO DE LETRAS:**

### **PROGRAMA**

### **PROGRAMA**

**Ementa:** Estudos sintáticos sobre as orações coordenadas, subordinadas, reduzidas, interferentes, enfatizando-se a lógica lingüística que permeia todo o processo de composição das orações, suas características e as possibilidades de uso em diferentes tipologias textuais, como também as marcas estilístico-discursivas implícitas na escolha dos processos de subordinação e coordenação como organizadores das tipologias oracionais. Estudos sobre regência nominal e verbal, com ênfase nas principais dúvidas de uso, que aparecem no cotidiano. Análise e produção de textos técnicos, com abordagem de técnicas específicas para cada tipologia.

#### **Objetivos gerais:**

1. Habilitar o licenciando a identificar os processos de subordinação e coordenação;
2. Habilitar o licenciando a utilizar adequadamente as orações subordinadas e coordenadas;
3. Habilitar o licenciando a utilizar textos técnicos, a partir de ferramentas específicas.
4. **Objetivos específicos:**
5. Analisar os aspectos que caracterizam os processos de subordinação e coordenação na classificação das orações;
6. Identificar os contextos de uso das orações coordenadas e subordinadas;
7. Apresentar as regras sobre regência nominal e verbal;
8. Elaborar textos técnicos: carta comercial, requerimento, memorando e ofícios.
9. **Conteúdo programático:**
10. Sintaxe: Período e oração: Orações coordenadas, orações subordinadas, orações reduzidas, orações intercaladas ou interferentes. Regência Verbal e Nominal.
11. Produção textual:
  - Textos técnicos;

- Carta comercial, requerimentos, memorandos, ofício, relatórios.

## METODOLOGIA

Aulas expositivas

Trabalho em grupo

Produção e análise de textos

Uso de textos específicos sobre os conteúdos

## AVALIAÇÃO

Resolução de exercícios

Provas individuais escritas

Trabalhos em grupo

## BIBLIOGRAFIA BÁSICA

PLATÃO, Francisco Savioli & FIORIN, José Luiz. *Lições de texto: Leitura e redação* 4º ed. SP: Editora Ática 2001.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37º ed., RJ: Lucerna, 2002.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, SP: ed. Companhia Nacional, 2005.

HOLLANDA FERREIRA, A. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. RJ: Nova Fronteira, 1986.

## BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ANDRADE, Maria Margarida.& MEDEIROS, João Bosco. *Comunicação em Língua Portuguesa – Para os cursos de Jornalismo, Propaganda e Letras*. SP: Ed. Atlas, 2001.

BECHARA, E. *Ensino da gramática normativa: opressão ou liberdade?* SP: Ed.Ática, 2001.

CÂMARA JR., J. *Estrutura da Língua Portuguesa*. RJ: Ed. Vozes, 2000.

PERINI, M. *Gramática Descritiva do Português*. SP: Ed Ática, 2001.

ORLANDI, E. *Discurso e Leitura*. Campinas: Unicamp, 1988.

**CURSO:** LETRAS

**DISCIPLINA:** LÍNGUA PORTUGUESA VIII

**SEMESTRE:** 8º. **CARGA HORÁRIA:** 4 H/A

**PROFESSOR COORDENADOR DO CURSO DE LETRAS:**

### PROGRAMA

**Ementa:** Estudos sintáticos sobre Períodos de coordenação e subordinação (continuação dos estudos do sétimo semestre), enfatizando-se a utilidade dessas ferramentas para a elaboração de textos, especificamente monografia.. Estudos sobre concordância nominal e verbal, com ênfase nas principais dúvidas de uso, que aparecem no cotidiano. Análise e produção de textos expositivo-argumentativos, com abordagem de técnicas textuais específicas, como por exemplo, o uso dos raciocínios dedutivo e indutivo, para a elaboração de monografia.

#### Objetivos gerais:

1. Habilitar o licenciando a utilizar os processos de subordinação e coordenação;
2. Habilitar o licenciando a utilizar adequadamente informações e argumentos ;
3. Habilitar o licenciando a utilizar raciocínios lógico-textuais para elaboração de monografia .

#### 4. **Objetivos específicos:**

5. Analisar os contextos de uso dos processos de subordinação e coordenação;
6. Identificar e utilizar técnicas adequadas para elaboração de argumentação;
7. Apresentar as regras sobre concordância nominal e verbal;
8. Elaborar textos informativos e analíticos: resenha, crônica, editorial, reportagem e notícia.

#### 9. **Conteúdo programático**

1. Sintaxe: Período Composto por coordenação e subordinação. Concordância Verbal e Nominal.
2. Morfologia: revisão
3. Fonologia: revisão
  1. Produção textual.
    - Texto expositivo-argumentativo;
    - A resenha;
    - A crônica;
    - Crônica e editorial
    - Reportagem e notícia.

## METODOLOGIA

Aulas expositivas

Trabalho em grupo

Produção e análise de textos

Uso de textos específicos sobre os conteúdos

## AVALIAÇÃO

Resolução de exercícios

Provas individuais escritas

Trabalhos em grupo

## BIBLIOGRAFIA BÁSICA

PLATÃO, Francisco Savioli & FIORIN, José Luiz. *Lições de texto: Leitura e redação* 4º ed. SP: Editora Ática 2001.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37º ed., RJ: Lucerna, 2002.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, SP: ed. Companhia Nacional, 2005.

HOLLANDA FERREIRA, A. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. RJ: Nova Fronteira, 1986.

## BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ANDRADE, Maria Margarida.& MEDEIROS, João Bosco. *Comunicação em Língua Portuguesa – Para os cursos de Jornalismo, Propaganda e Letras*. SP: Ed. Atlas, 2001.

BECHARA, E. *Ensino da gramática normativa: opressão ou liberdade?* SP: Ed.Ática, 2001.

CÂMARA JR., J. *Estrutura da Língua Portuguesa*. RJ: Ed. Vozes, 2000.

## **ANEXO 6 – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DE LINGÜÍSTICA**

**CURSO:** LETRAS

**DISCIPLINA:** LINGÜÍSTICA I

**SEMESTRE:** 1º. **CARGA HORÁRIA:** 4 H/A

**PROFESSOR COORDENADOR DO CURSO DE LETRAS:**

### **PROGRAMA**

#### **Objetivos gerais:**

1. capacitar o licenciando, enquanto pesquisador, a compreender a língua, nos seus diversos níveis, como sistema convencionalmente estabelecido;
2. capacitar o licenciando, enquanto educador, a propor métodos de ensino da língua portuguesa.

#### **Objetivos específicos:**

1. habilitar o licenciando, enquanto pesquisador, a analisar, a descrever e a explicar, sincronicamente, a estrutura e o funcionamento da língua portuguesa;
2. habilitar o licenciando, enquanto educador, a sistematizar, didática, quantitativa e qualitativamente, os mecanismos pelos quais a língua portuguesa funciona.

#### **Ementa:**

Estudo teórico-prático da ciência da linguagem verbal sob os enfoques estruturalista e gerativo transformacional, destacando-se os níveis de descrição, de análise e de funcionamento do sistema lingüístico, a fim de que o licenciando adquira embasamentos teóricos para, com segurança, refletir sobre estruturas e funcionamentos diversos da linguagem verbal e preparar conteúdos de ensino.

### **PROGRAMA**

#### **Definição do campo**

- semilogia e lingüística;
- descrição dos sistemas semióticos;
- sistemas modelizantes primário e secundário;
- línguas naturais e cultura;
- linguagem falada e linguagem escrita;
- estrutura lingüística;
- estrutura elementar;
- simbolismo lingüístico;

- dupla articulação;
- níveis de descrição lingüística;
- atividades avaliativas: questões objetivas e discursivas sobre os conteúdos desenvolvidos neste mês.

### **Morfologia**

- morfema;
- identificação de morfemas;
- gramemas dependentes e independentes;
- palavra e oração;
- alomorfes;
- homofonia e neutralização;
- cumulação ou amálgama;

### **Modalidades de gramática**

- gramática distribucional;
- limitações das gramáticas formais;
- gramática estrutural
- gramática gerativo-transformacional;

### **Metodologia:**

Aulas teóricas de exposição e síntese e aulas práticas de aplicação.

### **Avaliação:**

O aluno será avaliado, continuamente, por meio de trabalhos individuais, trabalhos em grupo e provas.

### **Bibliografia Básica:**

EDWARD, L. *Fundamentos da lingüística contemporânea*. São Paulo: Cultrix, 1999.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo, Cultrix, 1999.

### **Bibliografia complementar:**

BORBA, F. *Introdução aos estudos lingüísticos*. Campinas: Pontes, 1998.

CÂMARA JR., J. *Princípios de lingüística geral*. 5 ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.

LYONS, J. *Introdução à lingüística teórica*. São Paulo, Nacional/Edusp, 1979.



**CURSO:** LETRAS

**DISCIPLINA:** LINGÜÍSTICA II

**SEMESTRE:** 2º. **CARGA HORÁRIA:** 4 H/A

**PROFESSOR COORDENADOR DO CURSO DE LETRAS:**

### **PROGRAMA**

#### **Objetivos Gerais**

Desenvolver, no graduando, habilidades de observação, percepção, análise e síntese das diversas teorias que discutem a interação verbal.

#### **Objetivos Específicos**

- introduzir os alunos no estudo e na pesquisa de textos e de segmentos textuais;
- propiciar o conhecimento de diferentes tratamentos dados ao texto;
- subsidiar, por meio dos conceitos teóricos, a prática docente do futuro professor.

#### **Ementa:**

Estudo teórico da linguagem verbal sob um enfoque pós-estruturalista, destacando-se os estudos transfrásticos, a gramática textual, as teorias textuais e a análise do discurso.

#### **Conteúdo Programático:**

1. A Lingüística textual:
  - 1.1. conceito e origem da área;
  - 1.2. conceito de texto /discurso.
2. Da frase ao texto:
  - 2.1. As análises transfrásticas:
    - 2.1.1. origem e desenvolvimento;
    - 2.1.2. os conectores como operadores argumentativos;
    - 2.1.3. a coesão referencial e a coesão sequencial – conceito de microestrutura
  - 2.2. As gramáticas textuais:
    - 2.2.1. competência textual e as regras de boa formação do texto;
    - 2.2.2. fatores de textualidade;
    - 2.2.2. a tipologia textual – conceitos de macro e superestrutura
  - 2.3. As teorias do texto:
    - 2.3.1. a teoria dos atos de fala;
    - 2.3.2. a teoria de enunciação.

2.3.4. as teorias de texto e a pragmática;

2.3.5. a competência comunicativa e a competência pragmática.

- A Análise do Discurso:

3.1 esboço histórico;

3.2. a Análise do Discurso de linha francesa;

3.3 formação ideológica e formação discursiva.

### **Metodologia:**

Aula expositiva dialogada

Discussão em grupos

Seminários

### **Avaliação:**

será contínua e constará de:

- participação nas atividades propostas;
- trabalhos individuais e em grupo;
- seminários;
- prova bimestral.

### **Bibliografia Básica:**

BRANDÃO, H. *Introdução à análise do discurso*. 5ª ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1996.

FÁVERO, L. & KOCH, I. *Linguística textual: introdução*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

KOCH, I.G.V. *A inter-ação pela linguagem*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1997.

ORLANDI, E. *Análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1999.

### **Bibliografia complementar:**

CERVONI, J. *A enunciação*. São Paulo: Ática, 1989.

v.DIJK, T.A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, I.V. *A coesão textual*. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 1996.

KOCH, I.V, & TRAVAGLIA, L.C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (orgs.) *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. V. I 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ORLANDI, E. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

**CURSO:** LETRAS

**DISCIPLINA:** LINGÜÍSTICA III

**SEMESTRE:** 3º. **CARGA HORÁRIA:** 4 H/A

**PROFESSOR COORDENADOR DO CURSO DE LETRAS:**

### **PROGRAMA**

#### Ementa:

Estudos teóricos e práticos sobre morfemas – elementos formadores de palavras, de sintagmas e de frases.

#### Objetivo:

Refletir, em nível teórico e em nível prático, sobre as estruturas e os funcionamentos dos elementos formadores de palavras, de sintagmas e de frases: *morfemas*.

#### ***Pressupostos teóricos***

- plano da expressão e plano do conteúdo;
- delimitação do campo da gramática;
- conceitos operacionais básicos: articulação, função, substância e forma, estrutura e construção, análise e síntese.

#### Morfologia:

- morfologia: morfema, morfema e morfe, morfema zero, morfema supra-segmental, alomorfia, comutação, segmentação, cumulação e amálgama;
- palavra: formas presas, formas livres, formas dependentes, vocabulário fonológico e vocabulário formal;
- o morfema e a palavra: valor e função dos morfemas, formação de palavras – composição e derivação.

#### Sintaxe:

- tipos frasais: interjeições, frase nominal – rese – frase nominal – dirrema – e frase verbal – oração;
- a organização da frase: conexão, ordem estrutural e ordem linear, instrumentos de conexão – palavras instrumentais e ordem – e manifestações de conexão;

- estrutura da oração: o centro da oração, quadro das conexões, translação de primeiro grau, estema e sujeito;
- constituintes imediatos: graus de aderência, análise de constituintes imediatos;
- complicação do período: procedimento analítico, translação de segundo grau, subordinação de orações, coordenação de orações, padrões estruturais dos períodos, fusão de orações (elementos residuais): aposto, predicativo do sujeito em predicado verbo-nominal e predicativo do objeto.

#### Metodologia:

- aulas teóricas de exposição e síntese;
- aulas práticas de análise morfossintática de textos de gêneros diversos escritos em Língua Portuguesa;
- aulas práticas de interpretação e de produção de textos sobre temas ligados exclusivamente à morfossintaxe.

#### Avaliação:

O aluno será avaliado, continuamente, quanto à:

- sua capacidade de analisar, morfossintaticamente, textos de diversos gêneros escritos em Língua Portuguesa;
- sua capacidade de produzir textos escritos sobre temas ligados exclusivamente à morfossintaxe.

#### Bibliografia básica:

BARROS CARONE, F. *Morfossintaxe*. São Paulo, Ática, 1988.  
SAUTCHUK, I. *Prática de morfossintaxe*. Barueri, Manole, 2004.

#### Bibliografia complementar:

SANDMANN, A. *Morfologia lexical*. São Paulo, Contexto, 1992.  
SOUZA E SILVA, M. & VILLAÇA-KOCH, I. *Linguística aplicada ao português: morfologia*. São Paulo, Cortez, 1983.  
SOUZA E SILVA, M. & VILLAÇA-KOCH, I. *Linguística aplicada ao português: sintaxe*. São Paulo, Cortez, 1999.

**CURSO:** LETRAS

**DISCIPLINA:** LINGÜÍSTICA IV

**SEMESTRE:** 4º. **CARGA HORÁRIA:** 4 H/A

**PROFESSOR COORDENADOR DO CURSO DE LETRAS:**

### **PROGRAMA**

#### **Objetivos:**

##### Geral:

Desenvolver, no aluno, habilidades de percepção, análise, comparação e síntese dos processos que desencadeiam interações comunicativas verbais.

##### Específicos: Capacitar o aluno a:

- refletir sobre procedimentos de leitura e sobre estratégias de produção textual;
- produzir textos coesos e coerentes.

#### **Ementa:**

Estudo de estratégias de produção e de compreensão textuais, considerando-se, para a produção, a coesão e a coerência como fatores léxico-gramaticais e lógico-semânticos da textualidade; e para a compreensão, a legibilidade e a interpretabilidade como condições para o estabelecimento de percursos de leitura, a fim de que o licenciado possa, aos poucos, conscientizar-se de procedimentos de análise e de avaliação de redações e de atividades de leitura.

### **PROGRAMA**

- Noção de texto;
  - Conceito de coerência;
  - Relação entre coerência e coesão;
  - Coesão não garantindo a coerência e vice-versa;
  - A coerência e o texto;
  - Texto coerente e incoerente.
- 
- Fatores de coerência;
  - As estruturas cognitivas;
  - Níveis de coerência.
  - Coerência interna e externa;
  - Coerência na narração;
  - Coerência na dissertação.
  - Conceito de coesão;
  - Coesão referencial;

- Coesão recorrential;
- Coesão seqüencial.
- Papel dos elementos de coesão;
- Coesão no período composto;
- Coesão na narração;
- Coesão na dissertação.

**Metodologia:**

Aulas teóricas de exposição e síntese e aulas práticas de reflexão sobre as teorias. Nessas aulas práticas, as teorias serão retomadas por meio de questões objetivas, questões-problema e questões discursivas, a partir de diferentes textos (literários, publicitários, jornalísticos etc.).

**Avaliação:**

O aluno será avaliado, continuamente, por meio de trabalhos individuais, trabalhos em grupo e provas.

**Bibliografia Básica:**

FÁVERO, L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo, Ática, 1993.  
VILLAÇA-KOCH, I. *A coesão textual*. São Paulo, contexto, 2003.  
PÉCORA, A. *Problemas de redação*. Martins Fontes, 1992.

**Referência Bibliográfica:**

PLATÃO, F. e FIORIN, J. L. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo, Ática, 1992.  
THEREZO, G. *Como corrigir redação*. Campinas, Alínea, 1999.  
KOCH, I. & TRAVAGLIA, L. *A coerência textual*. São Paulo, Contexto, 1991.

**CURSO:** LETRAS

**DISCIPLINA:** LINGÜÍSTICA V

**SEMESTRE:** 5º. **CARGA HORÁRIA:** 4 H/A

**PROFESSOR COORDENADOR DO CURSO DE LETRAS:**

### **PROGRAMA**

#### **Ementa:**

Estudos lingüísticos e discursivos sobre redação e sobre leitura.

#### **Objetivo:**

Levar o professor-aluno a refletir sobre redação e sobre leitura, com base em teorias da Lingüística e com base em teorias da Análise do Discurso.

### **PROGRAMA**

- a. A unidade textual;
- b. A completude textual;
- c. A leitura e a redação do texto narrativo;
- d. A leitura e a redação do texto descritivo;
- e. A leitura e a redação do texto dissertativo;
- f. Leitura, redação e gêneros de discurso;
- g. Gêneros de discurso, dialogismo e polifonia.

#### **Metodologia:**

- a. aulas teóricas de exposição e síntese;
- b. aulas práticas de leitura e de redação.

#### **Avaliação:**

- a. participação em sala de aula;
- b. leitura e produção de textos escritos diversos em Língua Portuguesa.

#### **Bibliografia básica:**

BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), M. "A interação verbal" In BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 2002.

BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), M. “Estudo das ideologias e filosofia da linguagem” In BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 2002.

BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), M. “Gêneros de discurso” In *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

Van DJIK, T. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo, Pontes, 1999.

Bibliografia complementar:

BRANDÃO, H. “Da língua ao discurso, do homogêneo ao heterogêneo” In BRAIT, B. (Org.) *Estudos enunciativos no Brasil – histórias e perspectivas*. Campinas, Pontes/Fapesp, 2001.

CARDOSO-SILVA, E. *Leitura: sentido e intertextualidade*. São Paulo, Unimarco, 1997.

FARACO, C. “O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica” In FARACO, C. et al. (Orgs.) *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba, UFPR, 1996.

GARCEZ, L. “O fio da meada – as pesquisas sobre a escrita” In *A escrita e o outro – os modos de participação na construção do texto*. Brasília, UnB, 1998.

KOCH, I. “Linguística textual: retrospecto e perspectivas” In BRAIT, B. (Org.) *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas, Pontes/Fapesp, 2001.

ORLANDI, E. *Análise de discurso – princípios e procedimentos*. Campinas, Pontes, 1999.

ROHDEN, L. “Atualidade da racionalidade retórica” In *O poder da linguagem – a arte retórica de Aristóteles*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1997.

SAYEG-SIQUEIRA, J. *Organização do texto dissertativo*. São Paulo, Selinunte, 2002.

TODOROV, T. *As estruturas narrativas*. São Paulo, Perspectiva, 1970.

WEINHARDT, M. “As vozes documentais no discurso romanesco” In FARACO, C. et al. (Orgs.) *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba, UFPR, 1996.



**CURSO:** LETRAS

**DISCIPLINA:** LINGÜÍSTICA VI

**SEMESTRE:** 6º. **CARGA HORÁRIA:** 4 H/A

**PROFESSOR COORDENADOR DO CURSO DE LETRAS:**

### **PROGRAMA**

#### **Ementa:**

Estudo científico do processo de aquisição e de construção de conhecimentos gramaticais, textuais e discursivos, enfocando-se conceitos, métodos e técnicas das ciências cognitivistas e sócio-interacionistas que orientem, acadêmica e profissionalmente, o aluno do curso de Letras na leitura e na produção de textos e de discursos.

#### **Objetivo geral:**

Capacitar o graduando do curso de Letras a perceber, a analisar, a comparar e a sintetizar os processos que desencadeiam interações comunicativas de gêneros variados de discurso.

#### **Objetivo específico:**

Habilitar o graduando do curso de Letras a ler e a produzir textos e discursos diversos.

#### **Conteúdo Programático:**

##### As condições e produção dos textos

- A situação de ação de linguagem;
- O contexto de produção;
- O conteúdo temático;
- A ação de linguagem;
- O intertexto.

##### A infra-estrutura geral dos textos

- O plano geral;
- Os tipos de discurso;
- As seqüências textuais.

##### Os mecanismos de textualização

- A conexão;
- A coesão nominal;
- A coesão verbal.

### Os mecanismos enunciativos

- Posicionamento enunciativo e vozes;
- As modalizações.

#### **Metodologia:**

Aulas teóricas de exposição e síntese e aulas práticas de aplicação.

#### **Avaliação:**

O aluno será avaliado, continuamente, por meio de trabalhos individuais, trabalhos em grupo e provas.

#### **Bibliografia Básica:**

BRONCKART, J. *Atividades de linguagem: textos e discursos*. São Paulo, Educ, 2001.

GALVES, C. (org.) *O texto: leitura e escritura*. Campinas:Pontes, 1988.

ORLANDI, E. *Discurso e leitura*. Campinas:Unicamp, 1988.

#### **Bibliografia Complementar:**

MEURER, J.L. et ali (org.) *Parâmetros de textualização*. Santa Maria:UFSM, 1997.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)