

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC – SP

Daniel Ferreira do Nascimento

**A Educação Linguística e a Formação de Professores na Proposta
Curricular de um Curso Letras**

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

SÃO PAULO

2010

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC – SP

Daniel Ferreira do Nascimento

**A Educação Linguística e a Formação de Professores na Proposta
Curricular de um Curso de Letras**

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora como exigência parcial
para obtenção do título de MESTRE em
Língua Portuguesa pela Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, sob
a orientação da Prof^a. Dr^a. Dieli Versaro
Palma.**

SÃO PAULO

2010

Banca Examinadora

Dedico esse trabalho a minha amada mãe Ivanilda Ferreira do Nascimento, com quem tive o privilégio de compartilhar as impressões iniciais desse longo percurso. Uma amiga, sincera, fiel, leal, protetora, guerreira. “Mãe, sei que isso é ínfimo diante de tudo que já fez por mim. Deus sabe o quanto gostaria de partilhar esse momento tão especial com você”. Essa é a maneira singela de homenageá-la e dizer, mais uma vez, muito obrigado por tudo.

Agradecimentos

A Deus, pela vida, saúde e pelo privilégio de mais uma conquista. Por ter me fortalecido nas horas difíceis e reerguido para que eu pudesse continuar. Sou grato a ti por tudo, pai.

À Profª Dra. Dieli Versaro Palma, pela orientação, pelo incentivo, confiança, sabedoria, pelo respeito às minhas limitações e por ter permitido que eu trabalhasse autonomamente.

Ao professor Dr. Luiz Antonio Ferreira e à Dra. Nílvia Pantaleoni, por todas as contribuições no exame de qualificação e por me mostrarem novos caminhos nesse trabalho.

Aos professores do programa de pós-graduação em Língua Portuguesa da PUC-SP, pelos conselhos e pelas aulas inesquecíveis.

À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo pela concessão da bolsa.

A todos os familiares que me apoiaram e oraram por mim, de modo especial a minha vó Clemência, meu pai Siloé, Deyse, Dayane, Dani, Nina, Dárlon, David, Marcos, à pequena Olga e aos tios Reginaldo, Ilso, Landa, Vanda e Alda.

À amiga e irmã Edinéia, exemplo de profissional, pelas parcerias, discussões e pelo auxílio nos momentos de crise.

Aos amigos, Adriano, Carmen, Ândila, Dayse, Washington, Irismar, Daniele, Ozélio, Muara, Tadeu, Wagner, Estevam, Sônia, Iara, Crislaine, Becka, Karina, Vanda e Valdemiro, pelo incentivo e pela importância de cada um deles ao longo dessa caminhada.

Aos colegas de trabalho e também amigos, Lígia, Ivete, Bete, Janete, Lurdes, Renata, Lurdinha, Flaviano, Áurea, Luciana, Débora, Camila, Célia e Olga, pelo carinho e pelo apoio em todos os momentos.

Aos meus alunos que me acompanharam durante esse percurso, torceram por mim e compreenderam o porquê das minhas ausências. Em especial, aos que participaram das “classes de realfabetização”, pois vocês foram a razão que motivou e originou esse trabalho.

Aos funcionários do setor de pós-graduação, Rodrigo e Lurdes, pelas informações e favores nas questões burocráticas.

LISTA DE ABREVIações

EL = Educação Linguística

CCE = Competência dos Conhecimentos Específicos

CES = Conselho Estadual de Educação

CNE = Conselho Nacional de Educação

CPD = Conteúdo Programático de Didática

CPLP = Conteúdo Programático de Língua Portuguesa

CPMLPT = Conteúdo Programático da Metodologia da Leitura e da Produção de texto

CPPELP = Conteúdo Programático de Prática de Ensino em Língua Portuguesa

LP = Língua Portuguesa

NDP = Núcleo das Disciplinas Pedagógicas

PCN = Parâmetros Curriculares Nacionais

PPC = Projeto Pedagógico de Curso

RESUMO

O discurso institucional dos PPC esboça, em suas entrelinhas, o perfil de aluno que a instituição almeja formar, estabelecendo, para tal, um rol de competências e habilidades que o estudante deve desenvolver durante a graduação. No entanto, muitas vezes o percurso idealizado para a consecução das intenções pré-estabelecidas no projeto não estão em harmonia com a proposta curricular, inviabilizando, em parte, o cumprimento das atitudes esperadas.

Esse trabalho tematiza a formação de professores na perspectiva da Educação Linguística. Utilizamos como metodologia de pesquisa o “Estudo de Caso”, tomando como ponto referencial de estudo o curso de Letras de uma Instituição de Ensino Superior.

O objetivo desta dissertação é analisar a correlação da proposta de formação de professores inserida no PPC do curso de Letras com o conteúdo programático de algumas disciplinas selecionadas. Nesse sentido, buscamos investigar de que forma a organização curricular dos conteúdos contribui para o desenvolvimento das competências e habilidades que compõem o perfil do egresso estabelecido no PPC.

Para atingir os objetivos pretendidos neste trabalho, examinamos alguns documentos que regem a educação nacional, o PPC de Letras de uma Instituição de ensino Superior e os conteúdos propostos nos programas das disciplinas.

Os resultados obtidos nessa pesquisa demonstram em parte a ausência de diálogo entre as competências/habilidades que se objetiva desenvolver quando contrapostos aos conteúdos programáticos contemplados nas disciplinas.

Palavras-chave: Educação Linguística; Formação de Professores; Ensino Reflexivo.

ABSTRACT

The Educational Project Course outlines, in the discourse in between its lines, the profile of the student which the institution aims at graduating. In order to do so, it establishes a set of skills and abilities that students must develop during their graduation course. However, the path designed for one to achieve the pre-established intentions in the project does not go hand in hand with the curriculum – which, on its turn, partially prevents the achievement of the expected activities.

This paper deals with the teacher formation from the perspective of Linguistic Education. The case study has been chosen as the methodology for such a research, and therefore it is based on the study of a graduation Language course at a college institution.

The objective of this dissertation is to analyze the correlation of the proposed teacher formation course enclosed to the Educational Project for a Language Graduation Course with the syllabus of some selected subjects. In this sense, we investigate how the organization of curricular content contributes to the development of skills and abilities that make up the alumni profile as set out in Educational Project Course.

In order for us to achieve the desired goals in this dissertation, we examine some documents that rule the national education, as well as the Educational Project for a Language Graduation Course at a college institution, and the syllabi of the subjects that have been offered to the courses of such a program.

The results of our research show that, partially, when are the skills / abilities that one aims to develop are opposed to the syllabus covered by the mentioned subjects, there is a lack of dialogue between them.

Keywords: Linguistic Education; Teacher Formation; Reflexive Teaching.

SUMÁRIO

Introdução.....	01
------------------------	-----------

CAPÍTULO I – O QUE É EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Considerações Iniciais	07
1.1 Conceito de Educação.....	08
1.2 O termo Educação Linguística.....	11
1.3 Educação Linguística: Conceito e Características.....	13
1.4. Aspectos Linguísticos da EL.....	22
1.4.1 Conceito de Língua e Linguagem.....	22
1.4.2 Letramento.....	25
1.4.3 Gêneros Textuais: Conceito.....	27
1.4.4 Competência Comunicativa.....	30
1.5 As Pedagogias Articuladoras da EL.....	34
1.5.1 A Pedagogia da Leitura.....	34
1.5.2 A Pedagogia da Escrita.....	40
1.5.3 A Pedagogia do oral.....	43
1.5.4 A Pedagogia Léxico-gramatical.....	48

1.6 Os Aspectos Pedagógicos da EL.....	53
1.6.1 Situação Didática.....	53
1.6.2 Transposição Didática.....	56
1.6.3 O Contrato Didático.....	58
1.6.4 O Obstáculo Epistemológico.....	60
1.6.5 A Engenharia Didática.....	62
1.6.6 Registros de Representação.....	65
1.6.7 Teoria dos Campos Conceituais.....	67

CAPÍTULO II – O PROFESSOR REFLEXIVO

Considerações Iniciais.....	70
2.1 O Ensino Reflexivo.....	71
2.2 O Caráter prático do Ensino Reflexivo.....	75
2.3 A Conceituação de Professor Reflexivo.....	84

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Considerações Iniciais.....	89
3.1 Opção metodológica: O Estudo de Caso.....	89

3.2	Estratégia de coleta e análise de informação.....	92
3.3	Os caminhos Metodológicos.....	92
3.4	Contexto Institucional do Estudo.....	94
3.5	O perfil do Egresso nos Documentos Oficiais que Orientam o Curso de Letras.....	98
3.6	O perfil de Egresso na Proposta da Unimesb.....	105
3.7	Os Documentos Institucionais: Segunda parte da análise de dados.....	108
3.8	Conteúdo Programático de Língua Portuguesa.....	112
3.8.1	Do Núcleo das Disciplinas Pedagógicas: Conteúdo Programático de Didática.....	130
3.8.2	Conteúdo Programático de Prática de Ensino de Língua Portuguesa.....	135
3.8.3	Conteúdo Programático da Metodologia da Leitura e da Produção de texto I e II.....	140
3.8.4	As Disciplinas Articuladoras.....	144
3.8.5	Das Competências e Habilidades.....	147
3.8.6	Discussão dos Resultados.....	150
CAPÍTULO IV – CONCLUSÃO.....		152
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		156
ANEXOS		164

Introdução

Na atualidade, os programas dos cursos das universidades, em particular o de Letras, têm sido tema de muitas discussões e reflexões por parte de pesquisadores, especialmente, por não propiciarem aos egressos dos cursos de Letras uma formação adequada, com conhecimentos sólidos centralizados em competências e habilidades linguísticas, conforme estabelecem os documentos oficiais que regem a educação superior.

Diante de um mercado de trabalho exigente e seletivo, surgem necessidades transformadoras que preencham o perfil desse egresso com atributos e qualificativos para aqueles que almejam uma vaga no mercado de trabalho. No contexto atual de ensino e aprendizagem de língua, verificamos que essas modificações estão chegando lentamente aos cursos de formação de professores de Língua Portuguesa. No cenário educacional atual, o ensino básico, em particular, encontra-se carente de profissionais qualificados que preencham as necessidades do sistema educacional brasileiro, tendo em vista oferecer um ensino de qualidade.

A formação do professor de Língua Portuguesa é de responsabilidade dos cursos de Letras, cuja proposta pedagógica deve permitir ao aprendente¹ a construção de competências e habilidades que o capacitem ao ensino da língua materna. No entanto, na maioria das vezes, os cursos de graduação não estão adequados de forma a proporcionar o desenvolvimento efetivo das competências e habilidades que propõem em seus Projetos Pedagógicos.

Bastos & Vasconcelos (2009) demonstram preocupação com a gravidade da situação apontando a formação aligeirada e inconsistente, na qual o graduando não recebe o instrumental mínimo necessário para o exercício da profissão docente. Em decorrência disso, o que se vê são professores e cursos de Letras questionáveis com conhecimentos defasados.

¹ Sujeito capaz de agir e de conduzir ações no processo de ensino e aprendizagem, tornando-se responsável pelo processo de produção do conhecimento que fundamentam sua formação.

Diante da real situação na formação de professores de língua materna, constatamos uma enorme lacuna deixada por uma série de fatores de natureza política, social e administrativa que influenciam direta e indiretamente o processo de ensino e aprendizagem. É nesse ensejo que buscamos apresentar em nosso trabalho o processo formativo de professores de língua materna sob um novo prisma.

Esse trabalho insere-se na linha de pesquisa sobre leitura, escrita e ensino de Língua Portuguesa, do Programa de Estudos de pós-graduados da PUC-SP, e tematiza a Educação Linguística e a formação de professores na proposta curricular do curso Letras da Unimesb². Destacamos que, na região em que a Instituição está situada, ela é uma das principais responsáveis pela formação dos professores de língua materna.

O corpus, objeto de análise, são os documentos institucionais da Unimesb, mais propriamente o Projeto Pedagógico de Curso e os programas de algumas disciplinas selecionadas para esse fim. Os documentos oficiais que regem a Educação superior, destinados à formação de professores, além da base teórica desta pesquisa, servem de parâmetro para a análise.

Ao longo desse trabalho buscamos responder a duas questões que nortearam esse trabalho:

- a) Os conteúdos propostos nos programas de ensino possibilitam o desenvolvimento das competências e habilidades estabelecidas no Projeto Pedagógico de Curso da Instituição?
- b) A proposta de ensino e aprendizagem da Unimesb forma o profissional reflexivo e crítico, capaz de, na atualidade, formar o poliglota na própria língua, na Educação Básica, tal como propõe a EL?

Essas perguntas servem de base para a análise do curso de Letras da Unimesb. Elas põem em discussão a proposta do perfil de egresso da Instituição, os conteúdos dos

² Nome fictício usado para preservar a universidade.

programas das disciplinas e o discurso dos documentos oficiais da educação nacional, sob a ótica da EL.

A Educação Linguística de que tratamos aqui é em um processo de ensino e aprendizagem que busca tornar o indivíduo capaz de utilizar a língua materna em diversas situações de comunicação, dando subsídios para transformar o aprendente em “políglota na própria língua” (Bechara, 1985), e que tem como meta principal desenvolver a competência comunicativa dos falantes. Devido a sua relevância, a EL³ é, também, considerada uma área promissora para pesquisas na atualidade, especialmente, nos assuntos referentes ao ensino e a aprendizagem de língua materna na universidade.

Para que esse processo de ensino e aprendizagem ocorra, é necessário que seu executor seja, em tese, um profissional reflexivo. Essa concepção de professor faz menção a um profissional que se questiona constantemente sobre as suas próprias metas a atingir e as ações a desenvolver. Nesse sentido, faz-se necessária a formação de um docente responsável e autônomo, capaz de observar e avaliar, por intermédio da reflexividade, o desempenho de sua ação e a de seus alunos. A EL, portanto, está acoplada aos princípios do ensino reflexivo, bem como, ao perfil profissional que um professor reflexivo deve ter.

Acrescente-se ainda que, a EL preconiza a questão da transposição didática, de modo a conscientizar o estudante a compreender o caminho percorrido pelo saber sábio, ou seja, sua transformação do saber a ensinar ao saber ensinado. A nosso ver, esse também é um assunto pouco discutido na academia, sobretudo de como desenvolver e aplicar os conceitos básicos da transposição didática.

Espera-se que um formando em Letras, nas perspectivas da EL, deva ser capaz de não só atuar com bases sólidas nas atividades de ensino e aprendizagem de língua materna, mas também deva dominar os saberes, as competências e habilidades que

³ No decorrer de todo o trabalho usamos essa abreviação para “Educação Linguística”.

possibilitam a atuação profissional competente na condição de professor de língua portuguesa, poliglota na própria língua⁴.

Desde a conclusão de nossa graduação em 2003, ficou perceptível que grande parte do conhecimento científico trabalhado exaustivamente durante o curso, diga-se de passagem, importante para a formação e o preparo de uma base de conhecimento, estava distante da realidade e das necessidades que um profissional de língua materna precisa em sua prática pedagógica cotidiana. Sentíamos que havia diversas lacunas de aprendizagem não só sobre conhecimentos científicos que estudávamos, como também sobre sua aplicabilidade em sala de aula. As dúvidas eram constantes: o que ensinar, quando ensinar e como ensinar? Assim, surgiu-nos uma inquietação e uma busca intensa na tentativa de aprimorar os conhecimentos em Língua Portuguesa.

Essa preocupação, grosso modo, impulsionou-nos a querer saber mais, a descobrir algo novo, a querer ir além, a ser eficiente nas atuações nas aulas de Português, especialmente, para construir um perfil profissional capaz de lecionar com segurança e propriedade.

Como acontece com a maioria dos egressos dos cursos de Letras, tínhamos a sensação de desorientação diante do despreparo e do choque ao encarar a realidade da prática docente. Foi possível verificar que a bagagem teórica adquirida na graduação era insuficiente para nos auxiliar nos assuntos pertinentes à prática pedagógica, sobretudo no auxílio da transposição dos saberes. Todos esses inconvenientes são geradores de insegurança para o professor de língua materna, em especial para os egressos, quando enfrentam as situações e os problemas que a profissão coloca diante deles.

A partir das experiências vivenciadas na pós-graduação, das discussões, pesquisas, seminários etc., foi possível realizar uma análise empírica do percurso realizado até aqui. Por meio dos conhecimentos constituídos, passamos a verificar a incompatibilidade dos conteúdos adquiridos na graduação frente à realidade do trabalho

⁴ Indivíduo dotado de competências linguística, textual, discursiva, entre outras, que é capaz de usar os recursos que a língua disponibiliza nas mais diversas situações de comunicação. (Bechara, 1985).

docente do cotidiano nas aulas de Língua Portuguesa nos ensinos fundamental, médio e superior.

Esperamos que este estudo contribua para uma revisão do curso de formação de professores da Unimesb⁵, e, também, que possa desencadear um trabalho reflexivo acerca do modelo de ensino adotado nessa Instituição, sobre a organização curricular e do papel das disciplinas, a fim de que os responsáveis pela formação de professores de língua portuguesa possam analisar como tem sido a preparação dos graduandos para o mercado de trabalho.

Os estudos sobre EL e a formação de professores estão presentes também nos trabalhos recentes de pesquisadores como Melo (2009), que trata da EL e da formação de professores de língua materna na perspectiva do Letramento. Abrão (2009), que apresenta os subsídios que a EL dispõe para realizar o trabalho da transposição didática. Já Gomes (2008) enfoca a EL na formação de professores de Língua Portuguesa e, por meio do Estudo de Caso, faz um trabalho de análise em um curso de licenciatura em Letras.

A nosso ver, esse estudo se diferencia dos demais na medida em que busca focalizar não só a EL e suas proposições para a formação de professores, mas também pretende mostrar os recursos teórico-metodológicos que a Instituição de ensino analisada apresenta na proposta curricular do curso de Letras. Também, põe em discussão a correlação do PPC⁶ do curso de Letras da Instituição e os conteúdos programáticos das disciplinas.

O presente trabalho é dividido em quatro capítulos. No primeiro tratamos da Educação Linguística, sua conceituação e seus componentes linguísticos e pedagógicos, além das pedagogias da leitura, da escrita, da oralidade e a léxico-gramatical. Do ponto de vista linguístico discorreremos sobre os conceitos de língua e linguagem, letramento, o

⁵ Instituição de Ensino Superior que nos cedeu gentilmente o PPC do curso de Letras para realização da coleta e análise de dados. Por questões de privacidade, portanto, utilizaremos no decorrer do trabalho o nome fictício de “Unimesb”.

⁶ Projeto Pedagógico de Curso.

conceito de gênero textual, competência comunicativa e, para finalizar o capítulo, apresentamos seus aspectos pedagógicos.

O segundo capítulo é destinado às discussões sobre o professor como profissional reflexivo, no qual expomos a conceituação de ensino reflexivo e de professor reflexivo, bem como buscamos evidenciar a relevância de se assumir uma postura reflexiva nas ações educativas.

No terceiro capítulo, a princípio, descrevemos e caracterizamos a metodologia utilizada neste trabalho e, na sequência, cuidamos da análise de dados usando por suporte o PPC do curso de Letras e o conteúdo programático das disciplinas, ambos da Unimesb.

Postas essas informações, é fundamental conceituar, caracterizar e compreender a EL, seu papel relevante, enquanto área de pesquisa no ensino da língua materna, e as contribuições que ela traz para os cursos de formação de professores de língua portuguesa.

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

John Dewey

CAPÍTULO I

O que é Educação Linguística

Considerações iniciais

Este capítulo tem como tema a Educação Linguística. Ele tem por objetivos conceituá-la e expor os aspectos que a compõem. A EL é uma área de pesquisa em franca ascensão que tem na atualidade trazido propostas inovadoras às questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem da língua materna, sobretudo para os cursos de formação de professores. Por isso, dada a relevância do tema, inicialmente, cuidamos do conceito de EL. Na sequência, expomos seus aspectos linguísticos, as pedagogias que a articulam e os aspectos pedagógicos que a complementam.

Para compreender melhor esse processo de ensino e aprendizagem de língua materna, no item aspectos linguísticos da EL apresentamos os conceitos de língua e linguagem, letramento, de gêneros textuais e da competência comunicativa. No item das pedagogias que a articulam, apresentamos as quatro pedagogias basilares da EL: da leitura, da escrita, do oral e a léxico-gramatical.

Para finalizar esse primeiro capítulo, tratamos dos aspectos pedagógicos da EL, que são partes de um sólido referencial teórico extraído da Educação Matemática¹, que têm trazido relevantes contribuições para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem também em Língua Portuguesa. Assim, nesta parte dos aspectos pedagógicos abordamos os conceitos transposição didática, contrato didático, noção de obstáculo epistemológico, noção de situação didática, dos registros de representação, a teoria dos campos conceituais e de engenharia didática.

¹ Termo utilizado na obra Educação Matemática: Uma introdução, de Silvia Dias Alcântara Machado et ali., 3^a ed., 2008.

Nesse capítulo, tomamos por referencial teórico, além dos pesquisadores da Educação Matemática, autores como Bechara (1985), Travaglia (2003), Antunes (2003) e Figueiredo (2004).

1.1 Conceito de Educação

Antes de apresentarmos a conceituação de Educação Linguística expomos algumas ideias inerentes a essa área de pesquisa em desenvolvimento e também mostrarmos um pouco de sua história.

Tomamos como ponto de partida o conceito de educação. A palavra Educação tem suas origens do latim, a partir do termo “*educatĭo, ōnis*’ ação de criar, de nutrir; cultura, cultivo”. De acordo com o dicionário Houaiss (2001), entende-se educação como

ato ou processo de educar-se; qualquer estágio desse processo; aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano; pedagogia, didática, ensino; o conjunto desses métodos; pedagogia, instrução, ensino; conhecimento e desenvolvimento resultantes desse processo; correlacionada quase sempre ao trabalho.

Como podemos perceber, a noção de educação está atrelada ao desenvolvimento dos saberes, como também faz referência à pedagogia e à didática como instrumentos participantes do processo de preparação do indivíduo tanto nos âmbitos moral, cultural e profissional.

Em Brandão (1995), o entendimento do termo Educação, ao longo da História da humanidade, é visto como fator de extrema necessidade, pois ela está conosco em todos os lugares. O autor, ao expor o significado do termo em contextos variados, mostra que não há um modelo único de educação, mas modelos de educação. Para ele, a educação deve atender, ou pelo menos tentar, às necessidades do grupo social no qual o educando se encontra inserido. Na concepção desse autor, ela é necessária para a

formação humana de modo que, no geral, aquilo que estudiosos, via de regra, tem a dizer, escrever ou estudar é centrado na educação como necessidade.

Nérici (1985: 7), à procura de um conceito mais adequado para o termo educação, afirma que

A educação é o processo que visa capacitar o indivíduo a agir conscientemente diante das situações novas da vida, com aproveitamento da experiência anterior, tendo em vista a integração, a continuidade e os progressos sociais, segundo a realidade de cada um, para serem atendidas necessidades individuais e coletivas.

Nesse sentido, na visão dos autores, vemos a educação como necessidade intrínseca do ser humano. A educação é tratada como um processo que prepara e capacita o indivíduo a desempenhar tarefas indispensáveis para sua sobrevivência, nas quais o indivíduo seja capaz de agir na sociedade e para sociedade.

Tamanha relevância proporcionou que a Educação ao longo dos tempos ocupasse lugar privilegiado nas civilizações. Em nosso país, legisladores preocupados com o desenvolvimento cultural do brasileiro mencionam a presença desse conceito empregado no texto da Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Na LDB/96², estão estabelecidas as diretrizes e bases da Educação Nacional. Nela, verificamos que a educação engloba um conjunto de processos entrelaçados visando ao desenvolvimento sociocultural do indivíduo. Também, dela constam as determinações que regem os princípios e os fins da educação escolar nacional. Em seu Título I - da Educação, o texto destaca no Art. 1º que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho,

² LEI nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 (DOU, 23 de dezembro de 1996 - Seção 1 - Página 27839)

nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Ainda, essa lei disciplina a educação escolar no mundo do trabalho e da prática social, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

Em seu Título II - da Educação, dos Princípios e Fins da Educação Nacional, o texto assevera que a educação é dever da família e do Estado. Ela é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Desse modo, o ensino ministrará tendo por base as seguintes condições:

Art. 3º: Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Com base nas informações expostas até aqui, concluímos que a Educação Nacional está alicerçada numa base teórica consistente e é regida por diretrizes que apresentam princípios norteadores para o desenvolvimento e execução de seus objetivos. Postos em prática, esses objetivos devem ser realizados na sociedade como essenciais ao indivíduo para o desempenho de suas tarefas nas mais diversas esferas sociais. Devem também ser cooperadores na produção de conhecimento e na formação para o mercado de trabalho, interferindo na qualidade de vida das pessoas, especialmente, na formação do ser humano, uma vez que a educação influencia diretamente no desenvolvimento da personalidade humana e no fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pela liberdade. Além disso, ela possibilita inserir o

homem no contexto social do qual fazem parte princípios e valores sociais como respeito, dignidade, solidariedade, democracia e justiça. É fundamental ainda desenvolver-se uma Educação com qualidade, não a restringindo somente à transmissão de conhecimento, mas buscando formar o educando, por meio de uma relação dialógica, mostrando-lhe o mundo que o rodeia. Conforme Rios (2001):

Educação com qualidade é aquela que favorece o diálogo entre os sujeitos presentes no processo de ensino e aprendizagem, a fim de socializar o conhecimento, mantendo-o e/ou transformando-o, proporcionando ao aprendiz o exercício pleno da reconstrução da cidadania.

Nessa perspectiva, com o propósito de contribuir para uma educação de qualidade, em conjunto com as diretrizes que regem a educação nacional e os princípios que norteiam o conceito de educação, a EL busca trazer contribuições às pesquisas de ensino e aprendizagem da língua materna, sobretudo nos cursos de formação de professores.

1.2 O termo Educação Linguística

O termo EL surgiu pela primeira vez no livro *The Handbook of Educational Linguistics* (SPOLSKY & HULT, 2008). No primeiro capítulo, Spolsky³ explica o que ele entende por EL, o segundo fica por conta de Hult em que tece suas considerações acerca da história e do desenvolvimento da EL.

Acreditamos que Spolsky tenha sido perspicaz ao notar os problemas que a Linguística Aplicada não dava conta, como verificamos, frequentemente, nos aspectos relacionados à competência linguístico-comunicativa do indivíduo, tais como aquisição de primeira ou segunda língua, letramento, distúrbios de linguagem e, também, aos

3 Professor emérito da Universidade Bar-Ilan desde 2000, Spolsky escreveu também outros livros como *Educational Linguistics: An Introduction* (1978), *Conditions for Second Language Learn* (1989), *Concise Encyclopedia of Educational Linguistic*.

assuntos pertinentes aos estudos sobre linguagem e comunicação na sociedade, como é o caso da variação e da discriminação linguística. O autor torna evidente a ausência de planejamento e de uma política linguística efetiva. Nessa perspectiva, Spolsky desenvolve suas teorias e temas estudados em suas obras.

No primeiro capítulo (SPOLSKY & HULT, 2008: 25), ele explica o porquê da escolha do termo Educação Linguística:

Propus pela primeira vez o termo "educação linguística" por causa da minha insatisfação com os esforços para definir os campos da Linguística Aplicada⁴.

No segundo capítulo, Hult afirma que o processo iniciou-se com Bernard Spolsky e, na sequência, situa a EL no contexto dos estudos sobre linguagem e educação:

A Educação Linguística é uma área de estudo que integra as ferramentas de pesquisas da Linguística e outras disciplinas afins das ciências sociais, para investigar de maneira holística o amplo leque de questões relacionadas com a linguagem e a educação⁵. (p.34)

Em *Educational Linguistics An Introduction* (1978: 2), Spolsky evidencia que o escopo da EL está na intersecção da Linguística com as ciências relacionadas à educação formal e informal. Conforme o autor, o campo central da Linguística é o estudo da descrição da língua, uma área dividida em fonologia, gramática e semântica. Os avanços teóricos nessas áreas trouxeram importantes contribuições para a EL, especialmente porque tais áreas exercem influência sobre os modelos de aquisição da linguagem e da aprendizagem, sobretudo na forma de descrição da linguagem.

⁴ I first proposed the term “educational linguistic” because of my dissatisfaction with efforts to defines the fields of applied linguistics.

⁵ Educational Linguistics is an area of study that integrates the researches tools of linguistics and other related disciplines of the social sciences in order to investigate holistically the broad range of issues related to language and education. (p.34)

No Brasil, o termo EL aparece no livro do professor Bechara “Ensino da Gramática: Opressão? Liberdade? (1985). Nessa obra, o autor pede que a EL não seja vista como uma superposição de dados lingüísticos e pedagógicos, didáticos e sociolingüísticos, mas como uma proposta impregnada de conseqüências sérias.

Posteriormente, o tema EL foi também tratado por Travaglia no livro *Gramática Ensino Plural (2003)*, no qual ele expõe a EL como conjunto de atividades de ensino/aprendizagem que levam o falante a conhecer o maior número de recursos de sua língua.

Todavia, foi na publicação dos trabalhos do XII Congresso Nacional de Língua Portuguesa do IP-PUCSP que pudemos constatar uma sistematização bem definida dos propósitos e objetivos da EL expostos no trabalho intitulado *A Educação Linguística e seus desafios*, de Palma, Turazza e Nogueira Junior (2006). Nele, os autores expõem a EL numa perspectiva didática mostrando que ela não é só entendida como processo de ensino e aprendizagem, mas também como uma área de pesquisa no tocante ao ensino de língua materna.

Dessa maneira, julgamos ser necessário conhecer a EL, os pormenores a que estruturam e sua área de abrangência. Além disso, buscamos verificar quais são as competências e os objetivos tratados pela EL, bem como a aplicabilidade de suas reflexões nos cursos de licenciatura de Língua Portuguesa.

1.3 Educação Linguística: Conceito e características

A Educação Linguística de que tratamos aqui é em um processo de ensino e aprendizagem que busca tornar o indivíduo capaz de utilizar a língua materna em diversas situações de comunicação, dando subsídios para transformar o aprendente em “poliglota na própria língua” (BECHARA, 1985), e que tem como meta principal desenvolver a competência comunicativa dos falantes. Devido a sua relevância, a EL é,

também, considerada uma área promissora para pesquisas na atualidade, especialmente, nos assuntos referentes ao ensino e à aprendizagem de língua materna na universidade.

A EL apresentada aqui está fundamentada nas propostas de Bechara (1985), Travaglia (2003) e nas relevantes observações de Palma *et alii* (2008). Sua fundamentação teórica está ancorada nas bases da Linguística Textual, da Linguística Cognitivo-funcional e em teorias que privilegiam o discurso e a linguagem como ação. Ainda, por pressupor uma consciência crítica da linguagem, a base teórica da EL pode ser complementada com estudos que tratam da Análise Crítica do Discurso. A EL toma por empréstimo algumas reflexões da Educação Matemática (2008) de modo a evidenciar a distinção entre o saber científico, o saber a ensinar e o saber a ser ensinado, buscando focalizar a combinação dos saberes pedagógicos e dos saberes lingüísticos no processo de ensino e aprendizagem da língua materna.

Esse primeiro capítulo é destinado à conceituação da Educação Linguística e à exposição de seus objetivos. Dessa maneira, julgamos necessário expor as principais proposições dos estudiosos e pesquisadores da área, mencionados acima, e as contribuições que trouxeram a esse campo de pesquisa. Em particular, adotamos como referencial o proposto por Bechara (1985), o que na essência é a proposta central da EL: tornar o falante um poliglota em sua própria língua.

Assim, em Bechara (1985), a língua funcional⁶ está disposta em uma visão pragmático-interacional e no uso da língua de forma adequada, de modo a propiciar que o falante seja portador das competências necessárias ao contexto no qual ele está inserido e que tenha domínio das necessidades exigidas pela situação de comunicação, ou seja, ele deve ser capaz de saber qual é a língua funcional mais adequada e o modo mais apropriado para se expressar numa determinada situação. Para Bechara (1985), a Educação Linguística busca tornar o falante um poliglota na própria língua capacitando-o a usar os diversos recursos que a língua disponibiliza, adequando-se às diferentes situações comunicativas.

⁶ Língua que se delimita dentro da língua histórica e que se caracteriza por ser um corpus homogêneo e uniforme, vale dizer, uma variedade sintópica (v.), sinstrática (v.) e sinfásica (v.), Bechara (1985: 72).

Para que isso se desprenda dos tratados teóricos e venha a se tornar uma realidade, precisamos não de uma disciplina com normas pré-definidas acoplada a esta ou aquela área do conhecimento, mas de um conjunto de atividades de ensino e aprendizagem formais ou informais que conduzam o falante a dominar o maior número de recursos possíveis da língua. Assim se realizará a Educação Linguística.

Diferentemente das costumeiras teorias de ensino e aprendizagem acerca da língua materna, a EL, de que tratamos aqui, possui bases pedagógicas bem definidas e tem fundamentos teóricos sólidos. Além disso, está centrada na linguagem e não na língua, visto que, a concepção de linguagem adotada aqui, é encarada como atividade social, como forma de ação, com bem salienta Koch (2006: 7), como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos. Nesse sentido, a EL está focada na linguagem tendo em vista a formação de um usuário capaz de usar a linguagem para agir no contexto social, e não no sistema linguístico abstrato das formas da língua.

Dessa forma, a EL dispõe de uma estrutura que engloba a pedagogia e a área das ciências da linguagem para amparar e revigorar o sistema de ensino e aprendizagem da língua nos diversos níveis de ensino, em especial no superior, na licenciatura, instante que demanda maiores cuidados, uma vez que envolve os processos de formação do futuro professor.

A título de ilustração, tomamos de empréstimo uma reflexão que Bechara usou em sua obra acerca dos erros de Português que antes eram outorgados ao alunado em geral e que, atualmente, têm chegado ao professorado de língua materna. Isso ocorre porque os professores, por desconhecerem os padrões da língua culta e escrita, levam seus alunos a desacreditarem que esses padrões existem, pois, às vezes, percebem-se deficiências em comunicações do tipo “para mim avisar...” (emprego de pronome). O autor ressalta também, a respeito dos procedimentos pedagógicos nos cursos de formação de professor de língua portuguesa, que conhecimentos teóricos são transmitidos ao futuro professor dessa disciplina, no entanto faltam procedimentos didático-pedagógicos para que o professor permita ao aprendente compreendê-la. Na

concepção do professor Bechara, isso é possível se houver um inter-relacionamento dos cursos de Letras com as Faculdades de Educação e com os Colégios de Aplicação⁷, mas, na prática, as instituições estão isoladas, deixando os futuros professores e seus futuros alunos à mercê de modismos e tendências de estudo desfalcados de conhecimento sólido.

Bechara (p. 63) destaca que, “está faltando a ATMOSFERA UNIVESITÁRIA, 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.” Essas colocações reforçam a tese que a EL, com sua sistemática bem formalizada, metodologias e teorias bem estruturadas, é sem dúvida a diretriz mais apropriada para preencher lacunas nos processos de ensino e aprendizagem, bem como em seus desdobramentos. Como bem afirma o autor,

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 (BECHARA, 1985: 22).

Para Travaglia (2003: 24), o conceito de EL está atrelado à formação do usuário competente. Na concepção do autor, usuário competente é aquele que usa de modo adequado os recursos essenciais da língua (fonemas, palavras, sintagmas, orações, períodos, construções, funções, categorias, recursos fonéticos e prosódicos, flexões, afixos-prefixos e sufixos etc.) na construção de textos apropriados e com objetivo comunicativo dentro de uma situação específica de interação comunicativa.

Desse modo, a EL se ocupa também em desenvolver no falante aptidões e habilidades necessárias para o manuseio dos mais variados recursos da língua. O

⁷ Ocupa-se em três atividades consideradas indispensáveis: o ensino, a pesquisa e a extensão. Segundo o MEC, eles são verdadeiros centros de excelência de ensino. Estima-se que, em todo o mundo, há mais de cem Colégios de Aplicação ligados a faculdades e universidades. Em nosso país existem cerca de dezesseis Colégios de Aplicação, que atendem aproximadamente 13.000 alunos. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=6401

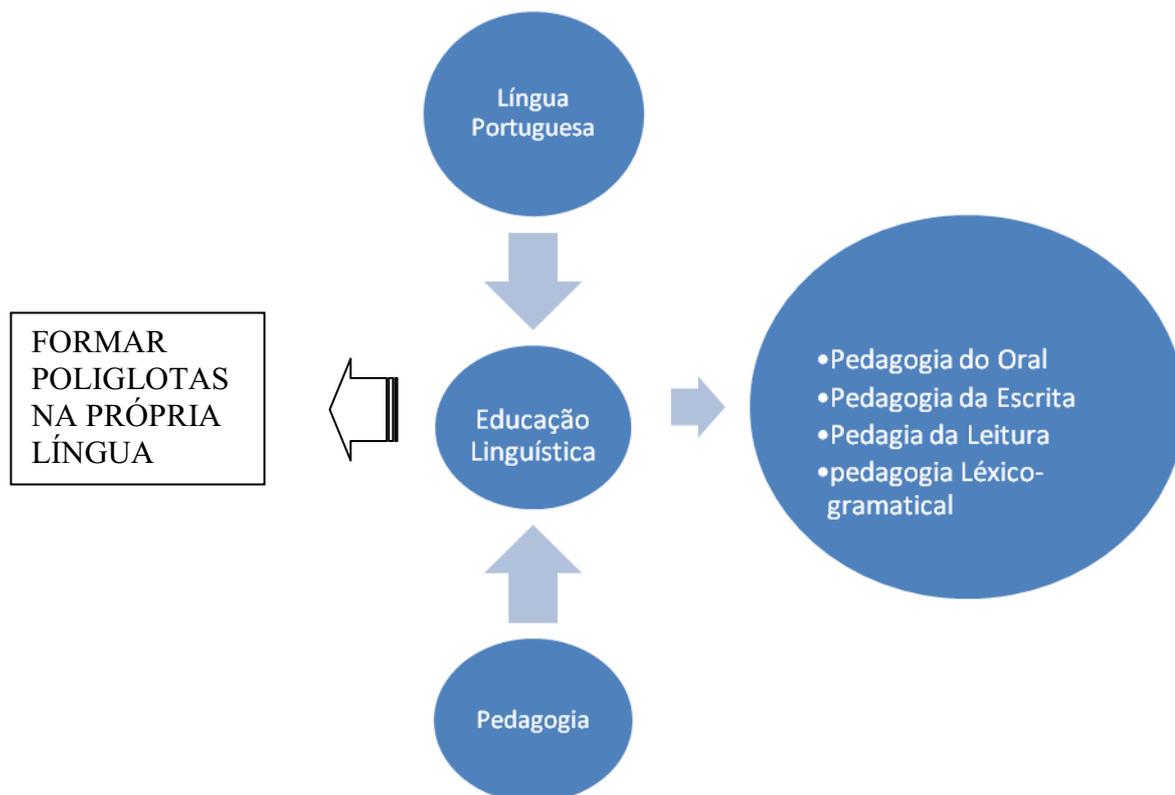
produtor de um texto deverá saber escolher entre as diversas possibilidades oferecidas pela língua para constituir seu texto do modo mais adequado para alcançar seu objetivo. Quanto ao receptor do texto, ele deverá saber distinguir entre os diferentes efeitos de sentido causados pelos recursos da língua, sendo, pois, capaz de compreender os textos que chegam até ele, quer orais, quer escritos.

Nesse sentido, Travaglia (2003) assevera que

a Educação Linguística deve ser entendida como conjunto de atividades de ensino / aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s). A Educação Linguística permite saber as condições linguísticas da significação e, portanto, da comunicação, uma vez que só nos comunicamos quando produzimos efeito(s) de sentido entre nós e nossos interlocutores.

Para formarmos nosso conceito sobre a EL, cumpre destacar as contribuições dos pesquisadores Palma *et alii* (2008) da PUCSP numa perspectiva mais detalhada e com uma visão ampliada sobre a EL. Esses autores mostram que ela envolve outros aspectos além dos linguísticos como as práticas de letramento. Para eles, engloba também os conceitos de gêneros textuais, língua, linguagem, competência comunicativa, como também as quatro pedagogias basilares, das quais tratamos a seguir. Ademais, consideram também a presença dos aspectos pedagógicos como a transposição didática, o contrato didático, a engenharia didática, a noção de obstáculo epistemológico, as situações didáticas, os registros de representação e a teoria dos campos conceituais. Todos esses conceitos constituem a base da EL.

Esses autores consideram que a EL, do ponto de vista linguístico, acontece em quatro dimensões: na *pedagogia do oral*; na da *pedagogia da leitura*; na da *pedagogia da escrita*; e na *léxico-gramatical*. Ela também se concretiza na inter-relação entre a área de Língua Portuguesa e a da Pedagogia, conforme ilustra com o gráfico a seguir:



Assim sendo, o objetivo central da EL, conforme Bechara (1985), é formar o poliglota na própria língua. Espera-se, assim, que esse objetivo seja alcançado por meio das aulas de língua materna.

Procurando cumprir seu papel, a EL objetiva uma série de mudanças em relação ao papel do professor, do estudante, e da responsabilidade dos cursos de formação de professores como Instituições responsáveis pela construção do conhecimento e desenvolvimento das competências e habilidades que se espera do estudante ao final da graduação.

Do ponto de vista dos cursos de formação de professores, a EL tem como meta preparar o futuro professor para que, no exercício profissional, possa formar poliglotas na própria língua, sendo que esse professor deve, sobretudo, dominar conhecimentos científicos e saberes a serem ensinados:

- os saberes científicos, que englobam o saber declarativo. São aqueles que o profissional deve saber para poder fazer;
- os saberes a serem ensinados, que englobam os saberes processuais. São aqueles que possibilitam ao profissional o fazer.

Quanto às práticas dos professores de língua materna, Palma *et alii* (p. 10) consideram que elas precisam estar fundamentadas na pesquisa básica – que está circunscrita aos avanços da ciência por meio de reflexões críticas que facultam a produção de conhecimentos em uma dada área do saber, de modo a favorecer a reinterpretação dos conceitos de língua e linguagem, texto, gêneros e estratégias de diferentes naturezas. A pesquisa básica, por sua vez, deve alimentar a pedagógica – que tem por objetivo investigar questões inerentes à sala de aula, reinterpretando a pedagogia da transmissão. Todo esse processo de reinterpretação visa à formação do estudante crítico-reflexivo, um sujeito capaz de criar, descobrir, tendo o professor como mediador.

Entendemos que os cursos de formação de professores de língua portuguesa precisam permitir que os graduandos sejam capazes de refletir sobre a própria prática e sua função com um todo. Ademais, devem estimulá-los ao pensamento crítico sobre as experiências vivenciadas durante o curso, no que diz respeito ao conhecimento adquirido e às práticas desenvolvidas.

Acrescentamos, ainda, que a prática pedagógica nem sempre vai ensinar o que apregoam os objetivos de ensino de um projeto pedagógico, mas sempre oportunizarão uma aprendizagem aos envolvidos. Nessa perspectiva, é importante que os cursos de formação de professores explicitem com clareza a prática pedagógica adotada em seus cursos, de modo que ela sirva de parâmetro para a formação do professor, permitindo-lhe, de forma reflexiva, ser o construtor de sua própria prática.

Para terminar esta parte, destacamos que a EL propõe que é de responsabilidade das universidades adaptar ao programa curricular os dois tipos de saberes⁸, a fim de preparar o futuro professor formador de políglotas na própria língua.

Assim, a EL é, portanto, uma combinação de saberes pedagógicos e saberes linguísticos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da língua, que se projetam no saber a ensinar e no saber ensinado. Nesse sentido, ela modifica o papel do professor de transmissor de conteúdos a mediador entre o aprendente e a linguagem.

Ao concluirmos o propósito deste item, que é conceituar a Educação Linguística, fica estabelecido que ela se refere ao desenvolvimento da competência comunicativa, bem como pretende que os usuários utilizem a língua de forma consciente, nas escolhas linguísticas, gramaticais, textuais e discursivas, na contramão do ensino tradicional de língua. Ademais, conforme Possenti (2004), o ensino de língua na atualidade fica restrito ao trabalho com a metalinguagem técnica e a “decoreba” de regras gramaticais. Nesse sentido, importa dizer que a EL não deve ser confundida com ensino de gramática.

A EL ocorre em quatro dimensões representadas especificamente pelas pedagogias do oral, da leitura, da escrita e a léxico-gramatical. Além disso, suas características, no que tange à formação de um usuário competente da língua, direcionam para uma consciência crítica da linguagem buscando a formação de um indivíduo autônomo, crítico diante de fatos, capaz de julgar, prever, selecionar, analisar, textos nas mais diversas modalidades discursivas e, ainda, apto a utilizar o intelecto para, por intermédio da reflexão, questionar seu papel social.

Quanto à prática pedagógica, deve ser reflexiva, estar amparada na pesquisa básica e deve servir como auxílio na interpretação dos conceitos estruturadores da linguagem, sobretudo nos cursos de formação de professores.

⁸ Os saberes pedagógicos e os saberes linguísticos estão envolvidos no processo educativo, garantindo a diferença entre o saber científico, o saber a ensinar e o saber ensinado, tal como os diferenciam os especialistas em Educação Matemática.

Com o foco no desenvolvimento na prática pedagógica, Figueiredo (2004: 8-9) propõe um método diferenciado para o ensino e aprendizagem de língua materna denominado *investigação-em-ação*. Conforme a autora, o intuito dessa proposta é permitir que o futuro professor aprenda a desenvolver modelos de práticas de aulas, alicerçados em teorias e conhecimentos sólidos. O docente, nesse paradigma, reflete em conjunto com seus colegas sobre os conteúdos curriculares e os objetivos a atingir, bem como sobre as estratégias e métodos que serão utilizados na aula.

A autora concede à prática pedagógica um tratamento especial, em relação ao modo de organização e ao planejamento. Assim, ela apresenta o modelo de *investigação-em-ação* em três fases: *da problematização* (reflexão conjunta sobre os textos que serão trabalhados; reflexão sobre os referenciais teóricos que serão utilizados na atividade); *de reflexão* (nessa fase se inserem as propostas de transposição didática); *previsão* (desenvolvimento de sequências didáticas de acordo com as distintas modalidades: oral, leitura, escrita e gramatical; definição dos objetivos de aula; técnicas e elementos de avaliação em língua materna) (p. 10).

Para a autora, esse método instiga o futuro professor diante do trabalho que está sendo problematizado, de forma a motivá-lo a procurar e adquirir saberes, por em práticas suas ações, como também observá-las, refletir sobre elas, avaliá-las e revê-las. Nesse modelo, o conhecimento didático surge como consequência da investigação que é realizada em todo o processo. Dessa maneira, o docente passa a atuar na condição de professor-investigador.

Essa concepção de professor, conforme a autora, contribui para a procura de respostas e soluções para os problemas que surgem na prática, colabora na construção de novos conhecimentos e permite criar novas didáticas que serão experimentadas em sala de aula.

Dessa maneira, passamos ao próximo item, no qual focalizamos os aspectos linguísticos da EL, buscando cumprir os propósitos estabelecidos no início deste capítulo.

1.4 Os aspectos Linguísticos da EL

A prática da EL possibilita aos usuários da língua a condição de adequação linguística ao meio em que estão inseridos e torna-os capazes de reconhecer as múltiplas variações da língua, suas aplicações e seus usos.

A partir dos avanços nos estudos da EL, os pesquisadores tiveram a oportunidade de trazer inúmeras contribuições às habilidades de ler, escrever, falar e ouvir. Nessa perspectiva, uma das preocupações da EL centrou-se na busca de compreender como se processa a aprendizagem e como se dá a aquisição do conhecimento dos mecanismos linguísticos existentes na língua. Para auxiliar nessa tarefa, a EL apresenta seus aspectos linguísticos, fundamentados em estudos sobre a linguagem. São aspectos que o profissional de língua materna deve dominar, para, posteriormente, poder desenvolver seu trabalho em sala de aula e, ao aplicá-lo, deve sempre filtrá-lo pela transposição didática.

Dessa maneira, neste tópico, apresentamos os aspectos linguísticos da EL. Começamos pela conceituação de língua e linguagem e, na sequência, abordamos os conceitos de letramento, gêneros textuais e competência comunicativa.

1.4.1 Conceito de Língua e Linguagem

Nas propostas da EL, verificamos que as práticas dos professores de língua materna devem estar ancoradas na pesquisa básica, com a finalidade de favorecer a reinterpretação dos conceitos de língua, de linguagem, texto, gêneros e estratégias de diferentes naturezas. Assim, optamos pelos conceitos de língua e linguagem propostos por Travaglia (2002) e Azeredo (2007), uma vez que as reflexões desses autores estão alinhadas com as propostas da EL.

Na visão da EL, é necessário ao profissional de língua familiarizar-se com o conceito de linguagem. Desse modo, conforme Travaglia (2002), é fundamental ao

professor de língua materna conhecer as diferentes concepções de linguagem para poder lecioná-la com propriedade. Ao tomar conhecimento dessas concepções, o professor decidirá com qual delas irá trabalhar, bem como qual será a mais adequada para ensinar a língua materna.

Travaglia (2002: 21) apresenta o conceito de linguagem sob três diferentes possibilidades: Na primeira, a linguagem é vista como expressão do pensamento, ou seja, as pessoas falam porque pensam, e quando uma pessoa não se expressa bem, é porque não pensa. Nesses termos, a linguagem é concebida na mente e quando expressa linguisticamente é apenas uma tradução daquilo que é pensado.

Na segunda concepção, a linguagem é considerada como instrumento de comunicação. Nessa aceção, ela é vista como código, um conjunto de signos linguísticos que se combinam segundo regras, com a função de transmitir a mensagem ao receptor.

A terceira concepção, tal como propomos em nosso trabalho, a linguagem é vista como processo de interação. Nessa aceção, o falante atua e age sobre o interlocutor. Nessa concepção, a linguagem não é vista como forma de exteriorizar o pensamento, nem como forma de transmitir informações às outras pessoas. O autor destaca que “trata-se de uma forma de interação humana, na qual há produção de sentido entre os que falam, levando em conta o contexto sócio-histórico e ideológico.” (p. 23)

Também, as reflexões de Azeredo (2007) acerca dos estudos sobre a língua coadunam com os ideais da EL. O autor vê a língua como uma instituição social e como uma criação histórica e coletiva, ou seja, o indivíduo a adquire, de forma natural, e passa a servir-se dela para o resto da vida. Por meio dela, o indivíduo passa a conhecer o mundo e a compreender a realidade e suas implicações nas relações sociais.

Na concepção de Azeredo, a língua é uma forma de conhecimento e um meio de construir, manter e modificar relações com os outros. Ela permite a um mesmo falante a capacidade de se comunicar em estilos diferentes ou registros de língua de acordo com

o contexto ou a finalidade, como, por exemplo, quando se dirige a uma autoridade ou a uma criança, quando se está numa roda de bate-papo entre amigos ou em uma reunião de executivos, quando se escreve um bilhete ou uma carta apresentação.

O autor evidencia que a concepção de língua esconde a complexidade e o potencial que ela possui. Para tanto, ele mostra que há outras dimensões do uso da palavra que necessitam ser criadas, pois o sentido não se encontra disponível e precisa ser elaborado. Desse modo, ele aponta duas dimensões: A primeira diz respeito àqueles que têm desafios pela frente, que precisam ir além da realidade construída, buscando, por meio da fala de todos os dias, as pistas e os atalhos que permitem o acesso a objetos que aguçam a percepção, estendendo, assim, os horizontes da comunicação. A segunda dimensão implica a criação e ampliação dos recursos da linguagem, pela diversidade dos textos orais ou escritos (p.37).

Em consonância com o propósito da EL, de formar o usuário competente da língua, Azeredo afirma que “dominar uma língua, significa ser capaz servir-se dela para executar com desembaraço e êxito as múltiplas tarefas do convívio social” (p. 38). Ademais, para o autor, aprende-se uma língua por meio da produção e interpretação de textos – nas situações de uso, uma vez que, não se aprendem somente as palavras e as regras de combinação delas, mas aprende-se o modo como integrá-las em textos socialmente situados.

Em síntese, a língua é caracterizada como forma de conhecimento, de atividade e de criatividade. Também, é entendida como atividade social e, por meio dela, são estabelecidos efeitos de sentido. Privilegiar o trabalho com a EL significa investir na formação de um usuário competente da língua, prepará-lo para as mais diversas situações problemáticas do convívio social. Significa, também, investir no aprimoramento da proposta pedagógica dos cursos de formação de professores de língua materna, conseqüentemente preparar um corpo docente capaz de (re) conhecer a língua em suas dimensões e concepções, bem como entender sua complexidade e explorar seu

potencial, ainda, formar um profissional capaz de interpretar a realidade ancorado num conhecimento sólido de língua e linguagem.

1.4.2 Letramento

Como vimos anteriormente, o profissional de língua materna deve ser conhecedor da língua e da linguagem em suas várias concepções. Nesse sentido, tomar conhecimento desses conceitos, proporciona ao futuro professor um grande número de possibilidades de trabalhar a língua em sala de aula. Diante desse dilema, Bagno (2002) trata do tipo de língua que é ensinado nas escolas, que, para ele, fica reduzido ao ensino de gramática, da nomenclatura tradicional e do trabalho com a norma padrão da língua. Desse modo, ele questiona qual seria o objetivo do ensino de língua na escola. Na tentativa de elucidar essas incógnitas, surge um novo conceito que vem sendo desenvolvido na intersecção da Linguística Aplicada e da Educação: o de letramento⁹.

Soares (1999: 3) define letramento como

estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, MAS exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de integração oral [grifos da autora].

O conceito de letramento vem sendo amplamente utilizado e discutido nas reflexões teóricas e nas formulações de propostas práticas de educação em língua materna. Trata-se, na verdade, de uma concepção de práticas de leitura e escrita que vai além do conceito de alfabetização.

⁹ Segundo Soares (1998), o termo letramento apareceu pela primeira vez no livro de Mary Kato *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986. Em seguida, o termo *letramento* é abordado no livro *Adultos não alfabetizados - o avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni (1988), que, de fato, lançou esse termo no mundo da Educação. Na obra, a autora ocupa-se, no decorrer de muitas páginas, da definição de *letramento* e sua distinção de alfabetização.

Dessa maneira, a diferença entre alfabetização e letramento, entre alfabetizado e letrado, com base em Soares (1998), reside no fato de um indivíduo alfabetizado não ser necessariamente um indivíduo letrado. Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Assim, o letramento não consiste apenas em ler e escrever, mas em criar condições para que o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura e a escrita de maneira a se inserir de forma participativa na sociedade letrada como a atual, tanto nos ambientes mais institucionalizados quanto nos mais informais.

Marcuschi (2001: 21), entende letramento como

um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, 'letramentos' [...] Distribui-se em graus de domínios que vão de um patamar mínimo a um máximo”.

Para o autor, as práticas de letramento estão distribuídas em graus de domínio, o que, de certa forma, possibilitaria, eventualmente, tentar distinguir um maior ou menor grau de letramento. Esse conceito de letramento está de acordo com o de Soares, na medida em que apresenta o letramento como estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita.

Bagno (2005) aponta que a criação da situação de letramento é tarefa primordial da Educação Linguística, uma vez que a inserção na sociedade letrada é de suma relevância para a construção da cidadania e de uma sociedade democrática, além de constituir direito inalienável do cidadão. Segundo o autor, compete à escola não só desenvolver de forma consistente as práticas de letramento nos cidadãos que têm acesso a ela, mas também realizar esse trabalho com base num conjunto coerente de princípios teóricos e metodológicos (p.69).

Tendo em vista a inserção do indivíduo na sociedade letrada, bem como os envolvidos na responsabilidade de criação das situações de letramento, Marcuschi (2001) evidencia que

o indivíduo ou grupo social alienado da ferramenta que é a escrita, nas suas diferentes manifestações e reflexos, sofrerá prejuízos por não poder gozar de seus plenos direitos como cidadão, uma vez que os documentos oficiais como a Constituição, os contratos de trabalho, os expedientes de cartório, para citar alguns, todos são escritos e em linguagem culta.

Diante do posto, fica evidente a relevância do letramento e o seu papel de conduzir o indivíduo a conhecer e reconhecer as diversas práticas inseridas no convívio social. Como também, fica claro o papel da EL em oferecer propostas práticas, teóricas e pedagógicas com a finalidade de levar a escola a desenvolver o letramento de seus aprendentes, permitindo-lhes participar na construção da sociedade letrada e interferir nela.

1.4.3 Os Gêneros Textuais: Conceito

Para apresentar o conceito de gênero e sua relevância no contexto da EL, tomamos por empréstimo, a princípio, as contribuições de Bakhtin (2000). O autor parte da ideia de que toda e qualquer comunicação verbal só é possível por intermédio de algum gênero textual.

Ele afirma que todas as atividades humanas estão intrinsecamente relacionadas à utilização da língua e que, portanto, não é de admirar que tenhamos tanta diversidade nesse uso e uma conseqüente variedade de gêneros que se afiguram incalculáveis. Também observa que toda essa atividade “efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou outra esfera da atividade humana” (p. 279). Nessa concepção, a noção de língua é vista como atividade social, cognitiva e histórica. O autor privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua.

Em outra afirmação sobre gênero, Marcuschi (2002: 20) afirma que o gênero é uma condição *sine qua non* para toda comunicação verbal. Assim, que não há enunciado que não esteja incluído em um tipo de gênero, que tem sua materialidade definida sócio historicamente e seus determinantes são sua forma, suas funções e seu suporte.

Marcuschi considera, entre outras coisas, que os gêneros textuais são constituídos como ações sócio-discursivas, para agir sobre o mundo e dizer sobre o mundo. Isso só se configura devido ao caráter de indeterminação da língua, uma vez que ela não é vista como um espelho da realidade, nem como um instrumento de representação dos fatos (p. 22).

Já, para Bakhtin (2000), eles são o resultado de um uso comunicativo da língua na sua realização dialógica, de modo que os indivíduos, quando se comunicam, não trocam orações nem palavras, porém trocam enunciados que se constituem com os recursos formais da língua. Na concepção desse autor, os gêneros, devido à variedade, podem ser separados em dois grupos: gêneros primários e gêneros secundários. Os primários são aqueles que fazem parte da esfera cotidiana da linguagem e que podem ser controlados diretamente na situação discursiva, como bilhetes, cartas, diálogos, carta familiar, etc. Os gêneros secundários são textos que apresentam a escrita no uso mais oficializado da linguagem, dentre eles, o romance, o teatro, o artigo científico etc..

Para Marcuschi (2002: 20), os gêneros apresentam-se altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Sua plasticidade é comprovada pelo predomínio da função em relação à forma na determinação do gênero. O autor considera que os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados; operam em certos contextos; são definidos por seus propósitos: funções, intenções, interesses; são variáveis em contextos discursivos; são frutos de complexas relações entre um meio, um uso e a linguagem; estão ancorados em alguma situação concreta; são realizados por forças históricas.

Diante desses conceitos, fica claro que a comunicação ocorre por meio de gêneros textuais, inseridos nas situações de uso da língua em suas realizações dialógicas. Além do caráter dinâmico e maleável, os gêneros estão engendrados na

esfera da comunicação social. Um trabalho desenvolvido com gênero possibilita ao indivíduo o contato com a natureza funcional e interativa da língua, favorecendo-o a exercer seu papel social de forma ativa e consciente, quer direta, quer indiretamente.

Azeredo (2007) salienta que todos os indivíduos desempenham vários papéis sociais, cada qual de acordo com o grupo em que está inserido. Esses papéis, embora possam ser escolhidos, não podem ser inventados por essas pessoas, pois estão vinculados ao contexto sociocomunicativo em que atuam, seja na vida profissional, seja no convívio familiar, seja entre amigos. O uso da palavra em qualquer dessas situações não é estanque ou rígido, muito embora, encontremos modelos relativamente rígidos como a receita culinária, o convite de casamento, o requerimento, já outros, são flexíveis como o anúncio publicitário.

Nesse ensejo, concluímos que as ideias dos dois últimos itens sobre os conceitos de língua e linguagem e as reflexões sobre letramento são amplamente contempladas na EL e, também, mantêm estreita relação com os gêneros textuais. Ambos compreendem e estruturam a parte dos aspectos linguísticos da EL e auxiliam no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, nos contextos formal e informal da comunicação. Além disso, capacitam ao aprendente na comunicação e no uso dos mais diferentes registros da língua.

A EL prevê um trabalho com a heterogeneidade da língua, sobretudo as formas variantes, focando-as tanto na forma de prestígio social como as normas não valorizadas socialmente. Assim, ela enfoca um ensino e aprendizagem de língua materna nas diversas situações de uso utilizando-se das variedades de gêneros textuais que circulam na sociedade. É, portanto, o caminho para a formação do poliglota na própria língua, apontando para aceitação das diferenças.

Privilegiar o trabalho com a EL significa investir na formação de um usuário competente da língua, prepará-lo para as mais diversas situações problemáticas do convívio social. Significa, também, possibilitar meios para que o indivíduo seja capaz de conhecer, ler, compreender, produzir e (re) interpretar uma ampla variedade de gêneros textuais, não como atividade escolar, mas como prática social efetiva.

1.4.4 Competência Comunicativa

É objetivo da EL atingir mudanças no que tange ao processo de ensino e aprendizagem de língua materna, em particular na formação da competência comunicativa de seus usuários. Propiciar o domínio da competência comunicativa ao usuário significa capacitá-lo a realizar as diversas funções da linguagem e a ampliar os recursos expressivos de que ela dispõe e, assim, transformá-lo num poliglota na sua língua. Desse modo, o desenvolvimento da competência comunicativa também está inserido no bojo da EL.

Nesse sentido, a escola deve exercer um papel importante em todo esse processo, pois ela deve disponibilizar os subsídios necessários preparando o ambiente ideal para que seja desenvolvida e construída a competência comunicativa no aprendente. A ela cabe a função de auxiliar, com procedimentos de ensino teórico-metodológicos bem definidos, para que o estudante aprenda a desenvolver a competência linguística comunicativa que lhe será útil na vida social.

Postas essas primeiras observações, cumpre-nos evidenciar nesse trabalho o conceito de competência comunicativa na ótica da EL. Na busca de um conceito esclarecedor, a princípio tomamos por base as reflexões de Gumperz e Hymes (1972), citados por Lomas (2003). Para os autores

a competência comunicativa é aquilo que o falante necessita saber para comunicar de maneira eficaz em contextos culturalmente significativos. Como o termo chomskiano sobre o qual é modelado, a competência comunicativa refere-se à habilidade para agir. Torna-se necessário distinguir entre o que um falante sabe – as suas capacidades inatas e inerentes – e maneira como se comporta em situações particulares. (p. ii).

Em suas pesquisas, Lomas (op. cit.) conclui que a origem da competência comunicativa é de natureza pedagógica e procede de uma corrente da antropologia linguística e da etnografia da comunicação.

O autor (p. 15) considera que a EL deve, nas aulas de português e de literatura, contribuir para ajudar o aprendente *a saber fazer* as coisas com as palavras e, dessa

maneira, melhorar na competência comunicativa nas diversas situações e contextos sociais. Em outras palavras, ele enfatiza que a EL deve favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes, de forma que eles venham fazer uso dela como uma ferramenta de comunicação eficaz, usando a linguagem como parâmetro de representação. Nessa perspectiva, deve também, contribuir para o domínio das destrezas linguísticas mais habituais dos usuários da língua: escutar, falar, ler, entender e escrever. A competência comunicativa é, portanto, o eixo pedagógico em que deve ser articulada a EL no ensino superior e na escola básica.

Como consequência, a princípio, o aprendente, ao adquirir a competência comunicativa, não deve apenas ter a capacidade biológica de falar uma língua conforme as leis gramaticais, mas também de aprender a usá-la com intenções concretas nos mais variados contextos da comunicação. Outra consequência que merece destaque consiste na capacidade de compreender e produzir enunciados adequados a intenções diversas de comunicação.

Assim, Lomas apresenta seu conceito destacando as diferenças da noção proposta por Chomsky. Ele considera a competência comunicativa como

o conjunto de processos e conhecimentos de diversos tipos – linguísticos, sociolinguísticos, estratégicos e discursivos – que o falante/ouvinte/escritor/leitor deve por em jogo para produzir ou compreender discursos adequados à situação, ao contexto de comunicação e ao grau de formalização requerido. A noção de competência comunicativa transcende assim a noção chomskiana de competência linguística – entendida esta como a capacidade ouvinte/falante ideal reconhecer produzir uma quantidade infinita de enunciados a partir de um número finito de unidades e regras numa comunidade linguística homogênea (Chomsky, 1965) – e implica concebê-la como parte da competência cultural, isto é, como domínios e posse dos procedimentos, normas e estratégias que tornam possível a produção de enunciados adequados às intenções e situações comunicativas que os interlocutores vivem e protagonizam em contextos diversos. (p. 30)

Além disso, autores como Canale (1983) e Hymes (1984), citados por Lomas (p. 18), trazem outras reflexões enfatizando a maneira como o aprendente se apropria da

competência comunicativa e, de forma clara, apresentam uma relação dos desdobramentos da competência comunicativa. Esses estudiosos apontam que a competência comunicativa é adquirida quando o usuário é capaz de usar, de forma adequada, um conjunto de conhecimentos, destrezas e normas que são essenciais a um comportamento comunicativo, coerentes com as características do contexto e da situação em que acontece a interação comunicativa. Eles também buscaram evidenciar a competência comunicativa, mostrando um conjunto de competências advindas de seu desdobramento:

- Uma **competência linguística** ou **gramatical**, entendida como capacidade inata para falar uma língua e, em simultâneo, como conhecimento da gramática dessa língua e das suas variedades;
- Uma **competência sociolinguística**, referente ao conhecimento das normas socioculturais que regulam o comportamento comunicativo nos diferentes âmbitos do uso linguístico. A competência sociolinguística está associada à capacidade de adequação das pessoas às características do contexto e da situação de comunicação;
- Uma **competência textual**, relativa a conhecimentos e habilidades necessárias para se poder compreender e produzir diversos tipos de texto com *coesão e coerência*;
- E uma **competência estratégica**, que se refere ao conjunto de recursos que podemos utilizar para solucionar os diversos problemas que podem ocorrer no intercâmbio comunicativo (desde mal entendidos até um deficiente conhecimento do código) e cuja finalidade é tornar possível a negociação do significado entre os interlocutores. [grifos dos autores]

Além disso, Lomas (p. 19) considera relevante acrescentar também outros tipos específicos de competências comunicativas que, na concepção do autor, são imprescindíveis no âmbito da competência textual. Entre elas, o autor destaca a **competência literária** (que inclui os conhecimentos, as habilidades e os hábitos que tornam possível o uso e a fruição dos textos literários) e a **competência semiológica** (que inclui os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que favorecem uma interpretação crítica dos usos e formas dos meios de comunicação de massas, como a publicidade).

Como não poderia ser diferente, ao falar em “competências” é quase impossível não citar Perrenoud. Suas reflexões acerca do tema trouxeram inúmeras contribuições

para a pedagogia. Dessa feita, o autor afirma que “competência é a capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiado em conhecimento, sem limitar-se a eles” (2002). Assim sendo, a partir desse conceito de competência, entendemos que a noção de competência comunicativa¹⁰ relaciona-se a um modelo de formação de usuário capaz de usar um sem número de recursos que sua língua oferece, nos âmbitos das mais diferentes linguagens, em especial, a oral e a escrita.

Nesse sentido, com base no exposto nesse item, consideramos que as Instituições de Ensino Superior, em particular os cursos de Letras, devem, de modo geral, não só especificar em seus currículos as competências e habilidades que o egresso deve dominar, mas também procurar traçar os caminhos para que possam atingir seus objetivos. Para isso, é preciso definir um plano de metas para que, com sustentação teórico-metodológica reflexiva, definam coletivamente que e/ou qual (s) competência (s) comunicativa (s) trabalhar e quais são as mais ou as menos relevantes no sentido de formar um usuário competente da língua nos mais diversos contextos sociais.

O material exposto ratifica a relevância e a necessidade de se desenvolver um trabalho na perspectiva da EL, focalizando o desenvolvimento de competência comunicativa do aprendente. Ainda mais, no que diz respeito à formação do futuro professor, aumenta a responsabilidade dos cursos Letras, pois, é deles a tarefa de formar um profissional com amplas competências e habilidades, tais quais, propostas nos PPCs de seus cursos.

Fica claro que buscar o desenvolvimento da competência comunicativa, é permitir ao usuário da língua agir e transformar o mundo que o cerca, é propiciar condições de prepará-lo para a vida, para a competitividade do mercado de trabalho e para a resolução de problemas. Portanto, espera-se que o egresso do curso de formação de professores de língua materna desenvolva, de forma consciente e autônoma, a competência comunicativa.

¹⁰ Nesse trabalho, adotamos a expressão competência comunicativa no singular, por entendermos, após as leituras realizadas, tratar-se de uma só, no entanto, que se subdivide em várias outras.

1.5 As pedagogias articuladoras da EL

Expostas as teorias que fundamentam o escopo da EL, cumpre-nos, também, apresentarmos, a seguir, as pedagogias que a articulam e suas principais características. Este tópico tem por objetivo expor as quatro pedagogias basilares, bem como evidenciar seus objetivos e sua aplicação no ensino e na aprendizagem de língua materna, nas modalidades oral, escrita, da leitura e no aspecto léxico-gramatical.

Para tal, tomamos por base as concepções de Figueiredo (2004) e Antunes (2003). Em nossa abordagem, buscamos expor as principais características de cada uma das pedagogias destacando a relevância das questões didático-metodológicas, ou seja, como ensiná-las e que competências desenvolver a partir do momento em que são tomadas por objeto de estudo em sala de aula.

1.5.1 A pedagogia da leitura

O objetivo deste item é apresentar os aspectos principais da pedagogia da leitura. Com base em Figueiredo, enfatizamos o modelo de aprendizagem de leitura adotado e suas implicações pedagógicas no ensino e na aprendizagem da leitura. Destacamos também que tipos de leitura são necessários para desenvolver um trabalho eficaz em sala de aula e, ainda, abordamos o papel do professor atuante como mediador em todo o processo.

A história mostra que o ensino da leitura desenvolveu-se de forma mais intensa nas últimas décadas. Investigadores do processo de leitura, em sua maioria da Psicologia Cognitiva, geraram inúmeros modelos e teorias na tentativa de analisar e conhecer a fundo os processos referentes ao simples ato de ler. Embora, ainda não possamos encontrar conclusões definitivas, é importante ressaltar as contribuições do trabalho da Psicologia Cognitiva na investigação dos processos de leitura.

Ao refletir sobre a leitura, verificamos o quanto a Psicologia contribuiu até aqui para as pesquisas sobre leitura, deixando para os linguistas a preocupação de adequar os conhecimentos teóricos às instruções práticas. Na segunda metade do século XX, os trabalhos de Chomsky, possibilitaram uma visão mais aprofundada da frase e as

contribuições da Psicolinguística influenciaram o campo da leitura. Mais tarde, chegou-se à conclusão de que o processamento da informação estava, de fato, relacionado ao desenvolvimento do processo de construção do conhecimento. Nesse viés, os investigadores passaram a estudar as relações existentes entre a linguagem e o conhecimento.

Após as investigações psicológicas sobre o processamento da informação, surgiram interesses sobre o *processo inferencial*, aspecto relacionado à compreensão da leitura. Ademais, outra teoria que ganhou destaque foi *teoria do esquema* que se refere ao modo como se armazena o conhecimento e as formas de utilizá-lo na compreensão e na aquisição de um novo conhecimento, bem como na evocação do conhecimento prévio (Figueiredo, 2004: 61). Assim, novas concepções sobre leitura levaram a uma reformulação na prática pedagógica.

No contexto da aula de língua portuguesa, a prática pedagógica propõe que seja desenvolvida a habilidade de leitura do aluno e que ele se torne conhecedor de diferentes linguagens que estão presentes em seu convívio social. Num passado recente, as aulas de leitura, na maioria das vezes, eram sem interesse e sem função, uma leitura puramente escolar, cuja interpretação pauta-se em recuperar os elementos da superfície do texto, como nas atividades de localização de informações nas partes do texto (ANTUNES, 2003: 28). Na atualidade, verificamos alguns esforços de autoridades, ainda que tardios, com investimentos em programas de formação continuada para professores, como podemos destacar a Teia do Saber¹¹ que mobilizou ações, a fim de trazer aos docentes de língua portuguesa novas ideias e propostas acerca da leitura.

Acreditamos que, com o avanço das pesquisas na área e com mais investimentos na formação continuada de professores, sem dúvida, criar-ser-ão meios

¹¹ Um importante programa criado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo com a finalidade de aliar o trabalho de fundamentação teórica com as vivências efetivas dos educadores que atuam nas escolas públicas estaduais, com os objetivos de manter os professores atualizados sobre novas metodologias de ensino, de habilitar os docentes a utilizar novas tecnologias a serviço do ensino, de organizar situações de aprendizagem e de enfrentar as inúmeras contradições vividas nas salas de aula.

para que se exerça um trabalho significativo com a leitura e, conseqüentemente, possibilitarão a formação de um leitor competente.

Em seu processo cognitivo, a construção da leitura ocorre de forma individual, e a formação do leitor se dá a partir da interação social mediada pela linguagem. Assim, é a partir do seu grupo social que o indivíduo percebe e organiza seu universo, apoderando-se, dessa forma, das regras e convenções sociais determinadas por esse grupo. Por meio da interação, é que os sentidos são construídos de forma a aproximá-los dos conceitos do grupo linguístico/cultural em que ele está inserido.

Figueiredo (2004) considera que as propostas de ensino deveriam conceituar a leitura como conjunto complexo de processos coordenados que incluem operações perceptuais, linguísticas e conceituais. Para a autora, as atividades de leitura devem possibilitar ao aprendente leitor reconhecer a estrutura organizacional do texto de forma consciente, ou seja, ele deve ser capaz de descodificar o texto de acordo com sua tipologia (descritiva, argumentativa, expositiva, argumentativa, narrativa) e os gêneros discursivos (crônica, romance, conto, bilhete, anúncio etc.), como também localizar as chaves que identificam essas estruturas textuais (p. 64).

Em Figueiredo (2004), o modelo de aprendizagem adotado é da *aprendizagem significativa* que toma como base a substância e a teoria do esquema. Para Gagné (1976), citado por Figueiredo, o modelo proposto supõe que a informação a ser apreendida deve ser percebida seletivamente, estruturada significativamente, codificada mediante a inclusão da estrutura prévia, diferenciada dentro dessa estrutura para seu posterior aparecimento e sujeita à consolidação e reconciliação para promover a transferência. Nesses termos, a aprendizagem significativa está empenhada em associar uma correspondência entre um esquema pré-existente e os elementos incluídos no texto, assim, compreender é integrar sentidos e também criar significados.

Para que isso aconteça, é necessário que o professor esteja preparado para auxiliar no desenvolvimento de habilidades de leitura dos aprendentes. Sua função excede a de somente conduzir o educando a pensar no mundo que o cerca, mas deve

também possibilitar que ele trilhe novos caminhos por meio da leitura. O **papel do professor** no desenvolvimento de habilidades na preparação e formação do aprendente leitor é fundamental para se lograr êxito nas atividades com a leitura.

Tendo em vista as dificuldades emergentes do trabalho com a leitura em sala de aula, das quais os professores, na maioria das vezes, não se dão conta, Silva (2008: 28) afirma que

um dos fatos que contribui para a dificuldade no ensino da leitura na escola básica consiste na ausência de conhecimento e/ou de fundamentação teórica sobre a leitura e suas estratégias por parte da maioria dos professores. Há carência de um trabalho efetivo por parte do docente formador, durante a formação inicial do professor, que leve ao futuro docente à mudança de postura em seu exercício pedagógico durante as aulas de leitura no Ensino Fundamental e Médio [grifos do autor].

De fato a função do professor no desenvolvimento do trabalho com a leitura apresenta deficiências desde sua formação inicial e prossegue até a sua prática pedagógica no ensino fundamental e médio. Conforme o autor citado, o que tem prevalecido é o uso de práticas infrutíferas e insípidas no trabalho com a leitura e, por essa razão, a leitura não atinge seu verdadeiro objetivo que é tornar o aprendente leitor em leitor crítico.

O professor deve, então, apoiado em referenciais teóricos sobre a leitura e sua prática em sala de aula, buscar a formação de um leitor competente. Além disso, ele deve levar em conta outras considerações relevantes como o respeito às diferenças individuais e o estímulo ao aprendente, a fim de levá-lo à compreensão dos sentidos dos textos.

Ao professor cabe, também, a tarefa de incitá-lo para extrair do texto todas as hipóteses e confirmá-las, facilitar a distinção da natureza de cada texto e exigir dele a prática de suas representações de acordo com as circunstâncias. No seu papel como mediador, deve atuar no nível de desenvolvimento pessoal de forma a conseguir a

superação das dificuldades intelectuais do aprendente, e não simplesmente portar-se como um mediador de conteúdos prontos ou de estratégias usadas pelos mais experientes. O importante é antes de tudo tornar o aprendente consciente das estratégias que usa, como também levá-lo a conhecer outras que eventualmente possa utilizar, regulando-as de acordo com os objetivos, tipos de texto, gênero etc., evidenciando a necessidade de esquivar-se de atividades puramente mecânicas. Isso tudo ratifica o que está previsto na EL e seus propósitos acerca do desenvolvimento da habilidade leitora. (FIGUEIREDO: 2004).

Para tanto, é necessário um perfil de professor motivado e sensibilizado para uma boa execução das estratégias metacognitivas na leitura. Assim, encontramos, nos estudos de Figueiredo, cinco estratégias que podem contribuir para formação de cidadãos ativos ou, em outras palavras, leitores proficientes: *estratégias de organização* (dizem respeito à cronologia temporal, ao espaço, à hierarquia, à indução, à dedução, etc.); *estratégias de elaboração* (tratam-se de formular perguntas, hipóteses, previsões, inferências etc.); *estratégia de focalização* (centram-se nos aspectos relevantes para atingir o objetivo estabelecido, distinguindo as ideias primárias das secundárias); *estratégias de integração* (unem num todo coerente as partes da informação) e *estratégias de verificação* (apreciam a consistência interna do texto) (p. 69).

Essas estratégias são, conforme a autora, as propostas pedagógicas que viabilizam a condução dos alunos a uma leitura produtiva a fim de torná-los leitores competentes, capazes de ler uma grande quantidade de textos distintos.

Nos PCNs (1998: 69) encontramos relevantes reflexões acerca do conceito de leitura:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é

possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Os PCNs destacam ainda as competências que um bom leitor deve possuir:

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos (p. 70).

Quanto aos textos literários, Figueiredo (2004) considera que é, sem dúvida, o lugar privilegiado para o desenvolvimento de uma competência cultural, aliada ao desenvolvimento da competência literária, linguística e textual, levando em consideração a compreensão e a interpretação para e efetiva construção de sentido.

Lomas (2003) aponta que o desenvolvimento da competência literária é um processo demorado no qual se inter-relacionam aspectos estéticos, cognoscitivos, éticos e culturais. Para o autor, o estudo da literatura auxilia na ampliação da competência comunicativa devido a sua qualidade linguística (p. 20).

Julgamos também ser de grande relevância as reflexões contidas nos PCNs¹², a respeito da leitura de textos literários por intermédio de uma leitura histórica e da incorporação de elementos da criatividade poética – desde que sejam devidamente orientados pelo professor, promovam o desenvolvimento da competência cultural. Devem também ampliar o repertório de gêneros, o conhecimento de épocas e possibilitar ao aprendiz criar pontes entre os textos lidos:

Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época,

¹² 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental, 1998: 71.

autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura. (1998:71)

Ainda, é importante destacar também que a frequência da leitura das obras literárias permite desenvolver desde cedo no aprendente a leitura literária como hábito, favorecendo não só o contato do estudante com a arte, mas também permitindo que ele tenha contato com os gêneros literários. Espera-se, ainda, que mediado pelo professor, ele consiga associar o prazer do texto à apreciação estética das obras.

Por fim, nas propostas dessa pedagogia, a leitura seja literária, seja não literária, coopera para o desenvolvimento de habilidades de leitura que tornam o indivíduo cada vez mais competente para ler um texto nos mais diferentes gêneros.

Os parâmetros que a EL oferece quanto ao ensino e aprendizagem da leitura são de grande relevância para o docente, especialmente para o futuro professor, na medida em que possibilitam uma reflexão sobre o texto lido, como a distinção do discurso formal e informal, buscando desenvolver a competência leitora nos aprendentes.

1.5.2 A pedagogia da escrita

Nesta parte, apresentamos algumas perspectivas teórico-metodológicas pertinentes à pedagogia da escrita, tendo por base as considerações de Figueiredo (2004) e as reflexões de Antunes (2003), que tratam dos processos de ensino e produção de textos escritos, tendo em vista o aprimoramento e a construção da competência escritural.

É bem verdade que a redação continua sendo o modo de escrita escolar. Nos últimos anos, o modelo de ensino da comunicação escrita demonstrou-se superficial e desatualizado diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes. A adoção de técnicas maçantes e, na maioria das vezes, repetitivas, comumente rotuladas por “redação” ou “composição” – termos tipicamente escolares – não possibilitaram um ambiente em que o aprendente pudesse desenvolver de forma competente a escrita.

As dificuldades apresentadas na escrita, aliadas ao insucesso escolar, ocasionam lacunas na aprendizagem. Posteriormente, tais problemas careceram de soluções reparadoras e eficientes. Isso, de certa forma, fez com que a pedagogia se assentasse também na investigação científica. Por conseguinte, vieram contribuições do campo da linguística e das gramáticas de texto que deixaram evidente que o produto escrito é na verdade o resultado de processos cognitivos do escrevente, ademais, procuraram deixar claro a importância das tarefas de *planificação* (o escrevente gera, seleciona e organiza o conteúdo a ser transmitido), *textualização* (o autor transforma em língua os conteúdos e a sua organização) e *revisão* (ele comprova se o resultado do texto escrito responde aos objetivos).

Após essas observações, destacamos que, ao escrever, é necessário refletir-se sobre a situação de comunicação para se eleger o gênero compatível com a situação comunicativa, concretizando as intenções que se quer transmitir. Antunes (2003: 44) assinala que “a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala.” Essa visão interacionista promove uma parceria, um encontro e um envolvimento entre sujeitos que partilham ideias, como também possibilita um espaço propício para a reflexão e a análise das intenções discursivas. Antunes salienta, ainda, que o professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário e sem referência para se decidir sobre o que vai ser escrito.

Tendo em vista o desenvolvimento da competência escritural, é importante observarmos também a relação dos professores com os confrontos e dificuldades apresentadas pelo aprendente e o modo como os profissionais de língua materna devem se portar diante desses fatos. Para Figueiredo (2004), o empenho na busca dessa

competência exige um professor reflexivo, um decisor informado, capaz de fixar objetivos pessoais de aprendizagem e também um professor capaz de detectar e avaliar as dificuldades que o aprendente pode apresentar na elaboração de textos nas várias etapas e fases do processo. Além disso, ao trabalhar a escrita, é preciso cuidado com algumas atividades, especialmente com a prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção que, na maioria das vezes, não exercita aspectos relevantes da língua ou se limita ao improvisado, caracterizando, portanto, uma escrita destituída de planejamento e de revisão (ANTUNES: 2003).

Diante do exposto até aqui, podemos afirmar que é de suma relevância o trabalho com gêneros textuais escritos, considerando sempre as esferas discursivas. Para tanto, no trabalho com gêneros da escrita é preciso cautela e observância quanto às etapas que precedem o gênero a ser trabalhado:

- Etapa do planejamento, na qual há delimitação do tema, a escolha dos objetivos e do gênero e a delimitação de critérios de ordenação das idéias, como também previsão da condição de seus leitores e o modo (mais formal ou menos informal) que seu texto deve assumir.
- A etapa da escrita, na qual se põe no papel o que foi planejado, sendo esta a etapa do registro, de forma a possibilitar ao aprendente moldar seu texto, devendo estar sempre atento a fim de garantir sentido, coerência e relevância.
- A terceira é a da revisão e da reescrita, fase que corresponde ao momento de análise do que foi escrito. Nessa etapa, o sujeito que escreve vai confirmar se os objetivos realmente foram atingidos (ANTUNES, 2003: 54-56).

Em suma, a escrita é vista em um processo de várias etapas e a competência escritural se constrói na base de competências diversificadas postas a serviço de um produto comum. O trabalho com a escrita pressupõe especialmente um professor formado para atividades significativas, capacitado e adequado aos modelos e tarefas solicitados.

1.5.3 A pedagogia do oral

Nesta parte do trabalho, fazemos algumas reflexões sobre a língua oral, sua composição, sua compreensão e seu ensino, como objeto de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo no ponto de vista da EL. Em particular, enfatizamos a pedagogia do oral como facilitadora da aquisição dos saberes: a distinção entre o discurso oral formal e o discurso oral informal; a adaptação do discurso às características do contexto e o desenvolvimento das competências orais nos aprendentes. Ainda, buscamos mostrar como acontece a atividade pedagógica do ensino da oralidade e quais são as propostas recentes para os professores no que tange ao ensino da língua oral.

É bem verdade que a escola não tem ensinado o estudante a falar e o ensino da oralidade definitivamente encontra-se abandonado. Em seu lugar, priorizam-se quase sempre trabalhos voltados a ensiná-los a falar corretamente por intermédio do conhecimento do discurso escrito e do respeito às normas gramaticais. A escola, no decorrer dos anos, eximiu-se de uma de suas funções primordiais: o ensino da língua oral.

Em meados de 1970, influenciada pela linguística, a língua oral começou a deixar de ser apenas produção de frases corretas e bem feitas ou até simplesmente um mero exercício como a declamação de poemas ou da famigerada leitura em voz alta. De fato, a oralidade começou a ganhar importância entre os estudiosos de tal forma que a fala se tornou uma prioridade e passou a ser um instrumento de comunicação. Com o fito no processo de aprimoramento da fala e com vista ao seu aperfeiçoamento, neste trabalho, destacamos o oral não como a representação do pensamento, mas como um instrumento de comunicação.

Em Figueiredo (2004), encontramos que as concepções psicológicas piagetianas passaram a trabalhar o oral tomando por base situações-quadro espaço de dialogismo em que se solicitavam ao aprendiz fazer uso o da palavra. Diante disso, permitir-lhe

tomar a palavra e proporcionar-lhe oportunidade de trabalhar o oral em contextos variados, possibilita verificar se ele é capaz de trabalhar a oralidade em diferentes situações. Fica claro, então, que apenas comunicar não é suficiente, mas é necessário analisar a comunicação e refletir sobre ela.

De acordo com as considerações até aqui apresentadas, reiteramos que o oral ensinado nas escolas fica restrito à leitura em voz alta, à pronúncia e à articulação. Desse modo, constatamos no ensino do oral inúmeras deficiências, em especial a ausência de material didático claro, a falta de precisão na definição dos objetivos e a confusão que se faz entre o oral escolar (discurso didático-pedagógico) e o oral situação escolar (atividades planejadas para por em prática a comunicação e refletir sobre ela), e por fim, a dificuldade em se avaliar o desempenho do aprendente.

Tendo em vista o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendente, por um lado, devemos considerar as seguintes proposições de Figueiredo (2004), quando sugere que ele domine a compreensão de gêneros formais e públicos do oral, considerando que esses gêneros são essenciais para a vida profissional e para o prosseguimento dos estudos. A autora concebe que cabe a escola contribuir para o desenvolvimento da consolidação da comunicação do aprendente, como também propor estratégias que levem ao aperfeiçoamento dos aspectos comunicativos. Ela ainda se refere à importância da conscientização do estudante para as escolhas formais na situação de produção. Por outro lado, encontramos nos PCNs ¹³(1997: 54) considerações relevantes sobre o trabalho com textos orais – cuja característica seja o uso público da linguagem – que deixam claro o privilégio para a realização de trabalhos com os gêneros, como se pode verificar a seguir:

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas

¹³ 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental, 1997.

características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Os gêneros, a seguir propostos nos PCNs, privilegiam a prática de escuta:

Literários

- .cordel, causos e similares
- . texto dramático
- . canção

De imprensa

- . comentário radiofônico
- . entrevista
- . debate
- . depoimento

De divulgação científica

- . exposição
- . seminário
- . debate
- . palestra

Publicidade

- . propaganda

Desse modo, verificamos que tais propostas ratificam a relevância do ensino da oralidade em sala de aula, reiterando que antes de ensinar o oral é de extrema importância definir claramente as suas características, para que, de fato, ele seja promovido como objeto de aprendizagem. Ademais, o trabalho com a oralidade exige cuidados, logo é imprescindível trazer situações da realidade para sala de aula. Além do mais, o professor deve dispor de uma base teórica sólida e realizar um planejamento prévio de suas ações.

Atualmente, os programas de ensino que se dedicam ao estudo da língua oral priorizam os gêneros públicos formais na aprendizagem da língua oral, que, na maioria das vezes, são adquiridos por meio de uma intervenção didática do trabalho com textos orais – de preferência textos que são concretizações de gêneros. Já os gêneros orais informais, o aprendente desenvolve, quase sempre, de forma pobre e confusa – por meio de trocas relativas e imediatas à fala do (s) outro (s). Ademais, outras características rotulam os gêneros orais informais: falta de concordância morfológica entre as várias unidades linguísticas; menor exigência na correlação dos tempos e modos verbais; uma estrutura frásica simplificada a par de um vocabulário comum; desrespeito à propriedade lexical e semântica das palavras e o uso, muitas vezes, de um vocabulário pouco específico. Acreditamos que os gêneros orais informais também devem ser abordados nas atividades de sala de aula, com o propósito de analisá-los a fim de expor e explorar o maior número de diferentes variações existentes na língua materna.

Figueiredo ainda faz observações quanto à formação inicial do professor, considerando que, para esse profissional, deve ser transmitida a ideia de que é necessário integrar o oral como objeto de ensino no modelo didático a ser utilizado, porque se faz necessária uma pedagogia que favoreça a aprendizagem de saberes e de um saber-fazer (p. 55). Desse modo, ela menciona a “pedagogia metacognitiva”, que deve ser entendida no sentido de “metacognição” e posteriormente deve possibilitar o acionamento estratégico para a resolução de problemas inerentes à comunicação como: ouvir uma história, transmitir informações, argumentar, debater, criticar, comunicação por meio de gestos, pelo olhar, pelo tom de voz, pela postura.

As observações da autora coadunam-se com as de Magalhães (2008) e Castilho (2006) quando acordam sobre a realização das atividades com a oralidade a partir dos gêneros da modalidade falada, por meio de atividades de escuta, produção e análise. Nessa perspectiva, abre-se espaço para a construção de conhecimentos sobre a linguagem, sobre os papéis sociais envolvidos no processo de interação, bem como para a inserção do aprendente em atividades de oralidade letrada, como afirma Magalhães (p. 147). Nesse sentido, a língua falada passa a ser o foco tanto no uso quanto na reflexão.

Fica cada vez mais evidente que as informações e conclusões sobre o trabalho com a oralidade trazidas ao longo dos anos têm mostrado eficiência em relação aos métodos tradicionais. Para Milanez (1993), é preciso reformular o programa de ensino de língua materna na intenção de propiciar ao aprendente não só o conhecimento dos diversos tipos de registros orais e escritos aceitáveis em sociedade, mas também uma prática constante da variedade padrão, para que ele possa adquirir, aos poucos, o domínio do idioma que usa.

Atendo-se à grande importância da linguagem oral no processo de comunicação do ser humano, a autora expõe um valioso e detalhado estudo sobre a oralidade, enfatizando as dificuldades em níveis linguístico, discursivo e prosódico, apresentadas pelos aprendente no uso da oralidade. A autora ocupa-se em apresentar os princípios gerais que norteiam a aplicação pedagógica da oralidade em sala de aula, como as questões sobre texto, coerência, coesão e registros e, ainda, traz pertinentes propostas de exercícios.

Enfim, um trabalho com o oral bem sucedido desenvolverá no usuário da língua competências pragmáticas, interacionais e linguísticas, de modo que ele será capaz conduzir seu comportamento verbal, de tal forma a adequar a fala aos fatos extralinguísticos, bem como se portar convenientemente nas situações de turno.

As ideias até aqui expostas sugerem atividades de comunicação oral, como, por exemplo, o trabalho com debates, que propiciam ao aprendente não só argumentar, mas expor um determinado ponto de vista, relatar sobre o tema discutido e formar o espírito crítico, a fim de que ele seja capaz de usar a língua socialmente para conversar, defender seus direitos e resolver seus problemas.

Os princípios gerais da pedagogia do oral ainda são pouco difundidos nos cursos de Letras, visto que a maior parte das atividades privilegia a escrita em detrimento do oral. Dessa maneira, essa ausência do trabalho com a oralidade nesses cursos reflete-se no ensino médio e fundamental. Acreditamos que o trabalho com o oral, conforme

propõe a EL, e suas implicações pedagógicas, deveria compor os currículos e os programas de ensino não só dos cursos de formação de professores de língua materna, como também de outras áreas do conhecimento, uma vez que ele busca capacitar o indivíduo para o emprego de recursos linguístico-discursivos, dando subsídios ao usuário para enfrentar com mais preparo os problemas do cotidiano.

1.5.4 Pedagogia léxico-gramatical

Neste item, apresentamos algumas concepções acerca da pedagogia léxico-gramatical, bem como suas implicações pedagógicas no ensino de língua materna.

O português ensinado na atualidade não difere muito em relação ao ensinado nos últimos vinte anos. Nesse sentido o ensino de língua é comumente aceito e realizado como sinônimo de ensino de gramática. Ele ainda é tratado como uma mera transmissão de conhecimentos do professor ao aprendente, de modo que o ele é sujeito de sua própria aprendizagem, ou seja, precisa ser capaz de elaborar seus próprios conhecimentos. Apesar de mascarado sob propostas "construtivistas", o ensino de língua ainda está alicerçado no uso exclusivo da gramática prescritiva, apegado a regras, utilizando exemplos da literatura clássica, de forma a rejeitar atividades que envolvam a criação de textos que, na maioria das vezes, estão desligados de qualquer utilidade prática.

A seguir, apresentamos o ponto de vista de alguns autores que focalizam essa questão. Antunes (2003: 31-32) traz-nos observações pertinentes sobre esse tema:

Quanto ao ensino de gramática constata-se o ensino de uma gramática descontextualizada, desvinculada dos usos reais da língua escrita ou falada da comunicação, no mais das vezes fragmentada, de frases inventadas e de frases soladas – sem interlocutor – expressas por meio de exercícios fora de contexto e que quase sempre se apoiam em regras e casos particulares.

Segundo a autora, trata-se de uma gramática especificamente nomenclatural, referindo-se a uma língua uniforme e inalterável, fixada em um conjunto de regras e preocupada em marcar o certo e o errado. Para a autora, a gramática ensinada deveria se apoiar em textos reais, ou seja, em manifestações textuais da comunicação funcional e desvincular-se da análise lógica.

Bechara (1985) preocupou-se em enfatizar a discrepância entre dois pontos fundamentais: "saber português" e "saber gramática" são duas capacidades diferentes, porém interligadas. Saber gramática diz respeito ao domínio das estruturas e combinações da língua verbal escrita, por outro lado, saber português é conhecer e dominar o rico papel da linguagem. Nessas perspectivas, a grande missão do professor, então, é transformar o aprendente em um "poliglota em sua própria língua", dando-lhe os subsídios necessários e a liberdade de escolher a modalidade da língua que melhor se adequar a cada ocasião. O autor ainda faz referências acerca do vazio da análise lógica e das divisões e classificações de frase: "a análise lógica rotulada pelo exagero e pelo vazio, cuida em servir a si mesma" (p. 37), uma vez que todo estudo baseado em divisões, subdivisões e classificações de frases, pouco contribui para o estudo da língua materna.

Os PCNs expõem que um dos objetivos do ensino de gramática é possibilitar que o educando disponha de autonomia comunicativa. Para tal fim, propõem que a gramática pode associar-se ao trabalho com as práticas da linguagem; no entanto, salientam quanto ao uso adequado da gramática referindo-se a ela como um instrumento de apoio. Destacam que pouco se aproveita dos exercícios baseados em exemplos soltos, das nomenclaturas excessivas e do preenchimento de lacunas. Destacam, também, que essas atividades devem ser substituídas pelas situações reais de uso da língua, para que o aprendente seja capaz de construir conhecimento, escolher textos, analisar criticamente um texto, trocar informações acerca das escolhas realizadas, bem como planejar sua fala e redigir diferentes tipos de texto. Dessa forma, a leitura deve ser trabalhada sob vários aspectos, com textos de todos os tipos, coerentes com a idade e com a realidade dos estudantes, tendo na gramática um apoio para esse trabalho:

Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura. (PCN Ensino Médio, 2005:18).

Em consonância com as reflexões apresentadas, Figueiredo (2004) menciona que, na atualidade, os programas de ensino e aprendizagem de língua materna ainda apresentam uma escrita influenciada pela tradição gramatical. Tal tradição foi responsável pelo estabelecimento de uma variedade de língua e sua normalização. É exatamente o que constatamos nas gramáticas escolares e em boa parte dos livros didáticos, como também em manuais de ensino de português. Dessa maneira, a concepção de gramática tradicional constituiu-se nos últimos anos como um patrimônio cultural, ocupando as aulas de português com conjuntos de regras cujos objetivos pautam-se somente em informar os leitores sobre elas e ocupar-se da análise da frase.

Ademais, nos últimos anos, a linguística e a psicologia têm disponibilizado material muito rico e diversificado que permite analisar as dificuldades do aluno e abordar com ele, de forma construtiva, os problemas da língua, especialmente da gramática. Tais contribuições cooperam para a renovação do ensino da gramática, articulando dimensões comunicativas e representativas da língua. Assim, começa a se tornar expressivo o impacto da gramática sobre o desenvolvimento cognitivo do aprendente, de modo que se passa a estabelecer a relação do saber gramatical que se exige dele nas práticas escolares: os conhecimentos declarativos e os conhecimentos processuais. As inovações pedagógicas alimentam-se dos dados da ciência que dela abstraem conhecimentos, saberes e esclarecimentos, a fim de responderem aos problemas postos ao professor.

De modo particular, Figueiredo (2004) tece ainda considerações sobre o professor novo, enfatizando que ele deve substituir o método dedutivo tradicional pelo indutivo, assim, ativando as quatro partes das chamadas atividades de estruturação: o aprendente observa os enunciados da língua, pode manipulá-los, compreende as regularidades do sistema e codifica-os pela formulação de regras e de definições. Além

disso, a autora diz que é objetivo da escola enriquecer e melhorar a forma de produções espontâneas e levar o aprendente ao conhecimento das variedades do português oral escrito, a fim de permitir que o aluno adapte-se às diversas situações de comunicação que ele encontrará na vida social.

Diante das críticas e das discussões sobre ensinar ou não gramática, ou qual gramática é a mais adequada, e de como ensinar, é que a pedagogia do léxico-gramatical busca trazer ao professor de língua portuguesa propostas pedagógicas, com a finalidade de propiciar ao docente algumas diretrizes para a prática escolar. Acreditamos que uma das primeiras coisas que o professor deve fazer, é saber com qual gramática vai trabalhar, e conhecer a fundo seu caráter funcional, suas propriedades e prever como será útil em sua atividade.

Nesse ensejo, Antunes traz relevantes considerações sobre o caráter prático da gramática em sala de aula. A autora propõe um trabalho fundamentado na compreensão funcional e discursiva da gramática. Para tal, a princípio, ela considera que é necessário

escolher uma gramática que seja relevante, explorar dela noções e regras gramaticais que sejam úteis e aplicáveis à compreensão e aos usos sociais da língua; uma gramática que seja funcional, que tenha por referência o funcionamento efetivo da língua, tendo por intenção analisar o estudo das regras desses usos sociais da língua, a aplicabilidade real de suas regras e a forma de aplicação em diferentes gêneros. (2003: 96)

Assim, ela assinala pontos importantes quanto às atitudes que devem ser tomadas para se realizar um estudo significativo com a gramática. Na concepção da autora, faz-se necessário o uso de uma gramática contextualizada, inserida na interação verbal, de uma gramática que traga algum tipo de interesse, como também de uma gramática que preveja mais de uma norma, além da norma-padrão. (p. 99)

A proposta da autora é de que por meio de textos se faça a análise do emprego das unidades, para que se garanta seu uso, sua coerência e sua adequação comunicativa.

Por intermédio do estudo do texto e da sua organização sintático-semântica, o professor pode também explorar as categorias gramaticais ressaltando, contudo, a relevância não da categoria e seu processo classificatório, mas a função que ela desempenha para o sentido do texto. Antunes considera que é “pela análise dos usos da língua que se entende mais e melhor o funcionamento das unidades da gramática.” (p. 86)

Diante dessas colocações, acreditamos que um estudo significativo realizado com a gramática favorece o desenvolvimento de competências linguístico-gramaticais no aprendente, sobretudo, quando o trabalho é desenvolvido a partir de leituras críticas de modelos de diferentes gêneros textuais, no qual o docente pode e deve explorar por meio de uma análise crítica as operações linguísticas que facultam o uso e o funcionamento da língua. Além do mais, um estudo nesses moldes possibilita também que o aprendente saiba identificar os mecanismos do funcionamento da coesão e da coerência e desenvolva a habilidade de adequação gramatical de acordo a modalidade textual que precisa elaborar.

Antes de finalizarmos esse item, cumpre-nos ainda tecer algumas considerações sobre a relevância do estudo no léxico nas aulas de língua materna. Entendemos que, quanto mais o aprendente tiver a oportunidade de aprofundar e ampliar seu vocabulário, mais possibilidades ele terá de usar a língua de forma consciente, dominando os vários sentidos das palavras, sendo, assim, por meio da seleção lexical ele deverá ser capaz de produzir os efeitos de sentido pretendidos, aprimorando, dessa forma, a competência comunicativa.

Ademais, sobre o estudo do léxico, os PCNs (1998:79) consideram que a escola deve criar meios que contribuam para explorar o repertório lexical do aluno de modo que ele seja capaz de fazer a adequação de determinados termos à situação comunicativa.

Concluída a parte referente às pedagogias basilares da EL, cumpre-nos apresentar seus aspectos pedagógicos evidenciando a relevância de cada um no contexto do ensino e aprendizagem de língua materna, dando ênfase à transposição didática, o elemento central da EL.

1.6 Os Aspectos pedagógicos da EL

As noções apresentadas nessa parte advieram de pesquisadores brasileiros da área da Educação Matemática. Essas contribuições têm como referencial teórico a Didática. Apresentamos nessa parte os elementos que representam a base dos fundamentos pedagógicos da EL.

O propósito principal desses conceitos é clarificar os caminhos para se compreender o caráter funcional dos elementos caracterizadores da situação didática. Acreditamos que esses conceitos podem e devem ser transportados para os cursos de formação de professores, sobretudo pela aplicabilidade prática no contexto das questões de ensino e aprendizagem de língua materna, podendo, pois, munir o futuro professor de ferramentas importantes da transposição didática.

1.6.1 Situação didática

Freitas (2008) afirma que a teoria das situações didáticas foi criada por Brousseau com base em sua análise crítica dos trabalhos de Dienes, Pappay e outros. Tais trabalhos tinham por finalidade, na época, promover o ensino formalista conhecido como Matemática moderna. Influenciado pelas ideias pedagógico-construtivistas de Piaget, Brousseau desenvolveu um trabalho científico objetivando expor a problematização do tratamento didático no ensino da matemática. Sua teoria representa uma referência para o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, envolvendo professor, aprendente e o conhecimento matemático. Conforme Brousseau¹⁴,

uma situação didática é um conjunto de relações estabelecidas explicitamente ou implicitamente entre um aluno ou um grupo de alunos, num certo meio, compreendendo eventualmente instrumentos e objetos, e um sistema educativo, (o professor)

¹⁴ Guy Brousseau, um dos pioneiros da Didática da Matemática Francesa, é professor aposentado do IUFM (Instituto Universitário de Formação de Professores), em Aquitaine e da Universidade Bordeaux 1, situados na França.

com a finalidade de possibilitar a este aluno um saber constituído ou em vias de constituição (...) o trabalho do aluno deveria pelo menos em parte, reproduzir características do trabalho científico propriamente, dito, como garantia de uma construção efetiva de conhecimentos pertinentes.

Desse modo, uma situação didática é estruturada por meio das relações pedagógicas estabelecidas entre professor, aprendente e saber, com a finalidade de desenvolver atividades voltadas para o ensino e para a aprendizagem do conteúdo que se vai trabalhar. No entanto, a situação didática, por si só, não é suficiente para efetivar a compreensão e garantir a aprendizagem. A vinculação de outros recursos didáticos são imprescindíveis nesse processo, como por exemplo, a forma como o professor ensina, os métodos utilizados e a forma como os conteúdos são expostos. É de suma importância que o professor saiba apresentar o conteúdo para que os estudantes se interessem e vejam esse conteúdo em sua realidade, caso contrário eles ficarão cada vez mais distantes e terão dificuldade para compreendê-lo.

No contexto da teoria das situações didáticas, para Brousseau, o professor deve evitar ser um transmissor de resultados ou um comunicador de conhecimento, mas, antes de tudo, ele deve ser capaz de criar condições para que o aprendente adquira em pouco tempo noções que demoraram muito para serem construídas. Nessa acepção de conduta, o professor deve efetuar a transferência do problema ao aprendente, de tal forma que ele aceite, com responsabilidade, o desafio de resolver o problema. Caso haja aceitação por parte do aprendiz, inicia-se o processo de aprendizagem.

Esse processo de transferência abarca tipos particulares de situações didáticas, com interferência de algumas variáveis as quais o professor ainda não sabe administrar. Nesse sentido, Brousseau apresenta a *situação adidática*, caracterizando-a uma situação que, em determinados momentos do processo de aprendizagem, o aprendente trabalha de maneira independente, não tendo a participação direta do professor em relação ao conteúdo posto em trabalho. Em outras palavras, a partir do momento em que o aprendente se apropriou da situação, o professor consente que ele realize a pesquisa, dessa maneira, fica caracterizada a situação adidática. Quanto ao professor, ele detém o controle da situação e não o do saber. Brousseau trata também das situações *não-didáticas*, definindo-as como aquelas que não foram planejadas visando a uma

aprendizagem, diferenciando, assim, das didáticas que dispõem de planejamento com fins pedagógicos, nas quais pode ocorrer uma ou mais situações didáticas (p. 86).

Para Brousseau (1986), citado por Freitas (2008), o que evidencia a caracterização de uma situação didática é a natureza específica do trabalho com a resolução de problemas. A partir daí, é necessário que haja um bom trabalho pedagógico, elaborado pelo professor, para levar o aprendente à construção do saber. Na tentativa de descrever as relações de diversidade de possibilidades do aprendente com esse saber a ser construído, foi que Brousseau apresentou a tipologia das situações didáticas. O autor salienta que essas situações didáticas estão entrelaçadas entre si. A separação serve apenas para analisá-las didaticamente:

- Situação de Ação: a que o aprendente realiza procedimentos mais imediatos para a resolução de um problema. O conhecimento adquirido é de natureza mais experimental e intuitiva do que teórica. O aluno dá a solução correta, mas não sabe explicar os argumentos utilizados.
- Situação de Formulação: o aprendente passa a utilizar, na resolução de um problema, alguma teoria, contendo um raciocínio mais elaborado do que um procedimento experimental, baseado em informações anteriores. Ainda, ele faz afirmações sem a intenção de julgar a validade do conhecimento, embora isso esteja implícito.
- Situação de Validação: o aprendente já utiliza mecanismos de provas e o saber já elaborado por ele passa a ser usado com uma finalidade essencialmente teórica.
- Situação de Institucionalização: tem a finalidade de buscar o caráter objetivo e universal do conhecimento estudado pelo aprendente. Sob o controle do professor, é o momento em que se tenta proceder à passagem do conhecimento, do plano individual e particular, à dimensão histórica e cultural do saber científico. São as famosas perguntas: “De onde veio isso?” “Para que serve?”. (p. 94-101)

Assim, conforme Freitas (op. cit.), por meio da análise das situações didáticas é possível investigar a problemática da aprendizagem e desvelar aspectos que ocorrem durante a resolução de problemas e a elaboração de conceitos pelos aprendentes.

A noção de situação didática está intrinsecamente relacionada ao papel do professor, por intermédio de um projeto pedagógico bem definido, de possibilitar ao

estudante a aprendizagem de um determinado conteúdo, apresentando-lhe o problema e permitindo que ele mesmo construa seu próprio saber.

Compreender a situação didática permitirá ao futuro professor diagnosticar os problemas que encontrará na aprendizagem do ensino de língua materna e, também, verificar os conceitos produzidos pelo aprendente nos momentos de construção do saber na sala de aula.

Dessa maneira, o trabalho desenvolvido nesses moldes permite que o saber escolar tenha significado para o aprendiz. Além disso, dá mais ferramentas ao professor de língua materna – exigindo dele uma constante prática reflexiva – na condução de suas aulas e na busca de resolução dos problemas de ensino e aprendizagem do português.

1.6.2 Transposição didática

Talvez um dos maiores problemas que profissionais de qualquer área do ensino enfrentam é a aplicação dos saberes adquiridos e desenvolvidos pela universidade e o modo de levá-los à escola básica. Eis aí o desafio que está proposto ao profissional de língua materna, em especial a egressos, como também àqueles que ainda cursam a faculdade e que, em breve, atuarão na sala de aula. A eles, cabe efetuar a transposição do saber científico ao aprendente. Nessa missão, é indispensável que os professores conheçam e compreendam a transposição didática e as influências e o funcionamento do processo de transformação de novos saberes.

Compreende-se por transposição didática a passagem do saber científico ao saber a ser ensinado. Todavia, essa transição não deve ser entendida como a transposição do saber no sentido restrito do termo, ou seja, como uma mudança de lugar. Essa passagem – envolta em uma rede de influências – é um processo de transformação do saber científico, que se torna outro em relação ao saber destinado a ensinar. Assim, não consiste numa simples adaptação do saber, mas num processo de transformação do conhecimento científico em objeto de ensino, na expectativa de compreender a

produção de novos saberes. Para entender essa transformação, faz-se necessário compreender toda trajetória percorrida pelo saber, a fim de visualizar as influências recebidas do saber científico.

Chevallard (1991), entende que a transposição didática é um processo, no qual

um conteúdo do saber que foi designado como saber a ensinar sofre a partir daí, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que transforma um objeto do saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado de Transposição Didática.

De acordo com as reflexões de Pais (2008), o termo Transposição Didática implica a diferenciação entre saber acadêmico e saber escolar, que são de natureza e funções distintas, nem sempre evidentes nas análises sobre a dimensão cognitiva do processo de ensino e aprendizagem. A distinção entre o saber científico e o saber ensinado representa uma transformação de saberes que ocorre nas diferentes práticas sociais, em função da diversidade de gêneros e dos interlocutores envolvidos.

Entretanto, na concepção do autor, esse processo de transformação se dá porque os funcionamentos didático e científico do conhecimento não são os mesmos. Eles se inter-relacionam, mas não se sobrepõem. Assim, para que um determinado conhecimento seja ensinado na escola ou em qualquer outro ambiente de ensino, necessita passar por transformação, uma vez que não foi criado com o objetivo primeiro de ser ensinado. Então, denomina-se transposição didática cada processo de transformação sofrido pelo conhecimento.

O saber a ensinar tem suas origens no saber científico. Este último deve passar por um processo de adaptação de acordo com o nível de ensino, para enfim poder ser ensinado, ou seja, ele é transformado em objeto de ensino. O objeto de ensino é aquele rotineiramente encontrado no registro feito pelos docentes, que diz respeito às ações didáticas executadas na sala de aula (p.24-25).

O posto até aqui mostra que os saberes científicos devem percorrer caminhos a fim de se tornar saberes a ser ensinados. É necessário ao professor conhecê-los, bem como suas funcionalidades, modalidades, características, a trajetória por eles percorrida e as influências que eles recebem no processo de transformação. Isso, certamente implicará a determinação dos conteúdos, na estruturação dos valores, dos objetivos e dos métodos que conduzem a prática de ensino. O desconhecimento da transposição, conforme Becker apud Pais (1997: 16-17), faz com que o professor esteja fixado no significado epistemológico de sua disciplina, preso ao saber científico, com uma visão estratificada e isolada da educação, levando a uma prática pedagógica fundamentada na repetição e na reprodução do conhecimento, reprimindo a função educativa do saber.

Diante dessas considerações, entendemos que os programas curriculares dos cursos de Letras deveriam propiciar meios para permitir que o processo da transposição de didática e suas características cheguem ao conhecimento dos futuros professores de língua materna. Esses programas devem preparar o aprendente para transformar o saber científico em saber a ser ensinado. Desse modo, é preciso incluir no currículo modelos de estratégias que visem a novas formas de aprender, de ensinar e de avaliar o que já foi aprendido.

1.6.3 O contrato didático

O contrato didático é o conjunto de condições que determinam aquilo que, na relação professor-aprendente, eles esperam um do outro. A noção de contrato didático supõe a compreensão da escola como instituição social responsável pela transmissão do saber escolar, na medida em que professor e estudante desenvolvem uma imagem recíproca do papel que devem desempenhar, das expectativas de suas respostas, ações, comportamentos desejáveis. Conforme Silva,

O contrato didático depende da estratégia de ensino adotada, adaptando-se a diversos contextos, tais como as escolhas pedagógicas, o tipo de trabalho solicitado aos alunos, os objetivos do curso, as condições de avaliação, etc. (2008: 51)

Na concepção de Brousseau (apud MACHADO 2002), chama-se contrato didático

o conjunto de comportamentos do professor que são esperados pelos alunos e o conjunto de comportamentos do aluno que são esperados pelo professor (...). Esse contrato é o conjunto de regras que determinam, uma pequena parte explicitamente, mas sobretudo implicitamente, o que cada parceiro da relação deverá gerir e aquilo que , de uma maneira ou de outra, ele terá de prestar conta perante o outro.

Numa espécie de parceria, o contrato didático cuida das atribuições dos envolvidos na relação didática. O foco é a aquisição do conhecimento pelo aprendente, mas é preciso salientar que esse processo não deve ser interpretado como um ato de transferência, não se deve imputar-lhe a responsabilidade do saber. Cabe antes ao professor conseguir que ele resolva problemas a ponto de o aprendente constatar que é capaz de, sozinho, executar sua tarefa. Assim, o docente deve auxiliá-lo a se empenhar diante das dificuldades encontradas. O professor, antes de tudo, deve estar pronto diante das solicitações do aprendente e deve também procurar desvendar aquilo que ele deve fazer. Outrossim, tem de ser capaz de ensinar tudo o que é necessário sobre o seu saber.

Silva (2008: 74) chama a atenção para um ponto relevante neste conceito pedagógico. A preocupação do autor concerne à adaptação do contrato didático. Sobre ele o autor afirma que “se o contrato didático for mal adaptado ou mal compreendido, pode originar mal-entendidos e deixar transparecer aos alunos que podem ter sido enganados.” Desse modo, verifica-se no contrato didático a importância de uma boa estratégia adotada, bem como a utilização de escolhas pedagógicas adequadas ao contexto vigente, ao tipo de trabalho que será requerido junto aos aprendentes e os passos que serão traçados para que os objetivos sejam atingidos etc.

Em termos práticos, como em um trabalho em grupo, por exemplo, o contrato didático representa as regras que regulam, entre outras coisas, as relações que os participantes dos grupos e o formador mantêm com o conhecimento e com as atividades propostas. Nesse contrato, são firmados os direitos e deveres em relação às situações de

ensino e de aprendizagem a serem desenvolvidas pelo grupo. Portanto, representa o conjunto de condutas específicas que os aprendentes do grupo esperam do professor e que ele espera dos aprendentes, em outras palavras, as condutas que regulam o funcionamento do trabalho do grupo e as relações professor/aprendente.

Esse modelo de contrato didático subverte o paradigma do contrato convencional, no qual o professor é portador exclusivo dos saberes e seus aprendentes se portam como meros espectadores passivos. Nessa perspectiva, o contrato didático do ponto de vista da EL, busca rever esse processo de modo a adequar as situações de ensino às pretensões das atividades. Assim, sob um novo prisma, no contrato é preciso ficar explícito quais são as intenções, as expectativas e como os participantes do processo de interação devem proceder para que se tenha resultados positivos e atinja os objetivos pré-estabelecidos.

1.6.4 A noção de obstáculo epistemológico

A epistemologia é o ramo do saber que se interessa em evidenciar o que é o conhecimento, como se processa o conhecimento, bem como qual a natureza dos objetos que compõem uma determinada ciência.

Brousseau¹⁵ entende que um obstáculo de origem epistemológica é constitutivo por um saber mal adaptado e como ferramenta de análise para erros recorrentes e, portanto, não cometidos por estudantes. Assim, a noção dessa concepção possibilita mudar a concepção de erro cometido pelo aprendente, uma vez que a falha está na teoria empírica empregada, (p. 125-126).

É, nesse sentido, que Brousseau caracteriza o obstáculo epistemológico como um conhecimento utilizado pelo aprendente para produzir respostas que se adaptam a determinados contextos com que ele se depara, mas que, usado fora desse contexto, gera respostas incorretas. Dessa maneira, sabendo que o aluno resistirá às barreiras impostas

¹⁵ Brousseau foi um dos pioneiros nos estudos sobre a noção de obstáculo de origem epistemológico em meados dos anos 70.

pelo obstáculo epistemológico, visando ao conhecimento novo, é preciso identificar o obstáculo encontrado e incorporar a negação desse conhecimento anterior ao novo saber.

Duroux, citado por Iglioni (2008: 128), afirma que obstáculo é um conhecimento, uma concepção, não uma falta de conhecimento. Esse conhecimento produz respostas adaptadas num determinado contexto, frequentemente reencontrado, mas ele gera respostas falsas fora desse contexto.

Tomamos por exemplo uma situação corriqueira nas aulas de língua portuguesa, em que o professor apresenta a seus alunos uma atividade com o gênero *charge* e, na tentativa de apresentar o gênero, cria atalhos por meio de analogias com outros gêneros estruturalmente semelhantes, como é o caso do *carton* e da *anedota*, sem estabelecer a devida distinção entre a função social de cada um deles, bem como suas características principais. Desse modo, acaba induzindo o aprendente à formação de um conhecimento equivocado e evasivo do gênero, distante dos propósitos que a aula deveria ter, ficando, na maioria das vezes na análise do aspecto da ironia.

Em virtude de um saber mal adaptado, perder-se-á um valioso material de análise, pouco explorado no contexto escolar, que com o uso do humor conduz o leitor a posição crítica diante dos fatos. Ademais, outros pontos relevantes devem ser abordados na análise desse gênero, como os aspectos linguísticos e não-linguísticos, a intertextualidade, a denúncia com o uso do humor, o dito e o não-dito, o caráter efêmero do gênero, a sátira etc.

1.6.5 Engenharia didática

Constituída como uma metodologia, a engenharia didática surgiu com a finalidade de analisar as situações didáticas objeto de estudo da Educação Matemática. De acordo com Artigue, citada por Machado (2008: 235), o termo “engenharia” foi utilizado na intenção de comparar o trabalho do didático ao do engenheiro que, para

realizar um projeto preciso, apoia-se sobre conhecimentos científicos de seu domínio. A autora conceitua engenharia didática como

[...] um esquema experimental baseado sobre “realizações didáticas” em sala de aula, isto é, sobre a concepção, a realização, a observação e a análise de sequências de ensino.

Para Machado (2008), a noção de engenharia didática foi construída na didática da matemática com uma dupla função: ser compreendida tanto como produto resultante de uma análise *a priori*, caso da metodologia de pesquisa, quanto como uma produção para o ensino. Nesse sentido, engenharia didática é um referencial de pesquisa que visa a unir a pesquisa à prática.

A metodologia da engenharia didática abrange quatro etapas: análises preliminares, concepção e análise *a priori* das situações didáticas, experimentação, análise *a posteriori* e validação. A primeira etapa da Engenharia Didática constitui-se das análises preliminares. Nessa fase, são coletados dados a fim de que se possa refletir sobre eles e com isso estruturar uma maneira positiva de interferência no ensino. Ainda, nela estão incluídos outros quatro tipos diferentes de análise: 1ª) análise epistemológica dos conteúdos contemplados pelo ensino; 2ª) análise do ensino atual e de seus efeitos; 3ª) a análise da concepção dos alunos, das dificuldades e dos obstáculos que determinam sua evolução; 4ª) a análise de campo dos entraves do qual vai se situar a efetiva realização didática (op. cit).

A segunda etapa consiste na concepção e análise *a priori* das situações didáticas. Nela, o pesquisador delimita certo número de variáveis de comando pertinentes do sistema sobre o qual o ensino pode atuar. A terceira é a experimentação. É a fase da realização da engenharia com um determinado grupo de aprendentes. De acordo com Machado (2008: 244-245)

Essa fase se inicia no momento em que se dá contato/professor/observador (es) com a população de alunos objeto da investigação. Ademais, a experimentação supõe: a explicitação dos objetivos e condições de realização da

pesquisa; o estabelecimento do contrato didático; aplicação dos instrumentos de pesquisa; registro das observações feitas durante a experimentação.

A última etapa é a da análise *a posteriori* e da validação. Ela compreende na fase do tratamento dos dados, que são utilizados posteriormente na análise *a posteriori*. Por fim, por meio do confronto das análises *a priori* e *a posteriori* é que se tornam válidas ou recusáveis as hipóteses levantadas no início da engenharia.

Ao tratarmos da engenharia didática nos âmbitos do ensino e aprendizagem de língua materna, entendemo-la, aqui, como uma sequência de aulas concebidas, organizadas e articuladas por um professor-pesquisador, responsável pela realização do projeto de aprendizagem para seus estudantes.

Nesse sentido, Figueiredo (2004) aponta que o papel desse professor-pesquisador é o de procurar respostas e pistas didáticas a partir de documentos de especialistas na matéria e trocar experiências tendo sempre em vista a construção de novos conhecimentos de seu grupo de aprendentes, como também empenhar-se na busca de novas didáticas a serem usadas na sala de aula que, posteriormente, tendem a ser avaliadas e ajustadas.

No contexto do ensino de um modo geral, as práticas educativas desenvolvidas a partir de princípios da engenharia didática devem ser compreendidas como práticas de investigação. Constituída como uma metodologia de pesquisa, a engenharia didática surgiu com a finalidade de analisar as situações didáticas, destina-se, portanto, à análise de sequências de ensino.

Nesse ponto de vista, durante a execução do trabalho com o saber escolar, ele deve ser questionado e discutido para que os aprendentes tenham consciência da complexidade do objeto estudado. Entende-se que é partindo dessa abordagem metodológica que a aprendizagem consolida-se. O ensino na perspectiva da engenharia didática prioriza a compreensão sobre do conhecimento trabalhado.

Expostas as teorias sobre engenharia didática, elaboramos um exemplo de abordagem metodológica com a engenharia didática na aula de português,

contemplando as quatro fases, conforme mencionadas acima. Para tal, partimos da situação-problema da qual ficou estabelecido que o objeto do saber a ser desenvolvido é o gênero “entrevista oral de emprego”.

Na análise preliminar, é feito um levantamento sobre os fatores que englobam, de modo geral, esse gênero. Reflete-se sobre o uso desse gênero, sua relevância. Também, traz para discussão as dificuldades, os entraves e os obstáculos que o aprendente encontra ao utilizar esse gênero.

Na segunda fase a priori o professor pode planejar uma sequência didática que servirá de objeto de investigação. Essa fase consiste numa análise a priori que se faz um estudo sobre o saber, no caso, o gênero entrevista oral de emprego. Nela, descreve-se o gênero em questão e se faz previsões de possíveis situações problemáticas que envolvem o uso desse saber na prática. Também nessa fase, são construídas as hipóteses que serão verificadas por meio da prática investigativa. Importante frisar que, essas hipóteses serão comparadas com os resultados finais da sequência didática.

A terceira fase destina-se à aplicação da sequência didática. Nessa fase, a sequência, por meio de um número definido de aulas planejadas com o objetivo de observar as situações de aprendizagem, deverá ser desenvolvida através de uma abordagem metodológica que privilegie a criticidade diante dos fatos, e a reflexão numa perspectiva de construção de um saber consciente e indagador. Então, no nosso caso, essa fase é construída em quatro módulos de duas aulas cada. No primeiro tratamos da entrevista por telefone; no segundo, a entrevista coletiva; no terceiro a entrevista com o psicólogo; no quarto e último, a entrevista pessoal. Nesses módulos, o aprendente vivenciará e experienciará a aplicabilidade do gênero em ocorrências distintas. Ainda, recomenda-se realizar os registros das experiências vivenciadas nesses módulos.

A fase final é a da análise a posteriori e da validação. Nela, evidenciam-se os dados coletados durante a experimentação e observações realizadas durante os módulos, bem como nas atividades produzidas pelos aprendentes. Nessa fase é possível constatar se o aprendizado foi de fato consolidado e se os objetivos foram

alcançados, determinando, assim, a validação, ou a não validação da sequência didática.

Diante disso, compreende-se que a engenharia didática é vista como metodologia de pesquisa que visa unir a pesquisa à prática. Em outras palavras, as noções sobre engenharia didática objetivam unir o referencial teórico de pesquisa com a prática pedagógica. Nessa acepção, entendemos que os cursos de Letras devem permitir que os futuros profissionais da educação tenham acesso a essa importante metodologia, a nosso ver, mais uma ferramenta relevante no processo de orientação e condução das situações didáticas em sala de aula.

1.6.6 Registros de representação

Para se compreender como acontece a aquisição de conhecimento, é necessário recorrer à noção de representação, uma vez que, conforme Damm (2008), não há conhecimento matemático que possa ser mobilizado por uma pessoa sem o auxílio de uma representação.

Para compreender a noção de representação, tomamos por base as reflexões de Duval (1993), citado por Damm (2008). O autor considera que existem três tipos de representações: as mentais, que são as concepções que uma pessoa pode ter sobre um objeto ou sobre uma situação; as representações internas ou computacionais, caracterizadas pela execução automática de uma tarefa; as representações semióticas, que são produções constituídas pelo emprego de signos pertencentes a um sistema de representação, os quais apresentam dificuldades próprias de significado e de funcionamento.

Esse sistema de representação permite preencher as funções de comunicação, objetivação e tratamento que são fundamentais para o funcionamento cognitivo. O acesso aos objetos de ensino passa necessariamente por representações semióticas, que são externas e conscientes ao indivíduo.

Para Damm (2008: 176), a utilização de diferentes registros de representação semiótica é uma maneira didático-metodológica que o professor pode usar quando ele busca a conceitualização e a aquisição do conhecimento. No entanto, para que haja a construção do conhecimento é necessário definir os registros de representação semiótica. Nesse sentido, Damm mostra que as representações semióticas

[...] são produções constituídas pelo emprego de signos pertencentes a um sistema de representação os quais têm suas dificuldades próprias de significado e de funcionamento.

Na concepção de Duval (1993), apud Damm (2008), os registros de representação semiótica são caracterizados por três atividades cognitivas: a primeira é a formação de uma representação identificável, ou seja, quando é possível reconhecer nessa representação aquilo que ela representa, dentro de um sistema de signos estabelecido socialmente; a segunda é o tratamento, que é uma transformação que se efetua no interior de um mesmo sistema de registros, como, por exemplo, resolver um sistema de equações; a terceira é a conversão, o passo mais relevante nas representações semióticas, que é a transformação da representação de um objeto matemático em outra representação desse mesmo objeto. Nesse sentido, Damm, aponta que conversão exige do sujeito a diferença de estabelecimento entre significado e significante.

Para ilustrarmos esse conceito em Língua Portuguesa, tomamos como exemplo o ensino de concordância verbal nos moldes que é desenvolvido em sala de aula. O aluno aprende a realizá-la nos exercícios repetitivos com frases isoladas desprovidas de um contexto social significativo. Assim, quando lhe é solicitado que utilize essa habilidade, de forma adequada, na produção de um texto, constata-se a presença de falhas constantes nos usos inadequados dos elementos coesivos, além da falta de correlação dos tempos verbais. Nessa perspectiva, a conversão, ou seja, a transformação da representação do objeto poderá ser realizada por intermédio da ilustração. Em outras palavras, far-se-á a representação em um outro registro que ajudará a apreensão de questões de concordância.

Assim, fica evidente que a resolução de problemas envolve muitos registros e que o ensino e a aprendizagem de qualquer conhecimento está vinculado à compreensão de diferentes registros de representação. Ainda, podem ser utilizados em qualquer sistema educativo, uma vez que, buscam investigar os registros dos diferentes objetos envolvidos numa situação problema.

Em suma, cabe ao professor permitir que seu aprendente possa usar uma diversidade de registros de representação, seja para tratamento, seja conversão. Assim, ele terá mais possibilidades para a resolução de problemas.

1.6.7 Teoria dos campos conceituais

Os campos conceituais são vistos como fatores ligados à aprendizagem. Vergnaud (1990), apud Franchi (2008: 212), expõe sua concepção de campo conceitual:

O estudo do desenvolvimento e do funcionamento de um conceito, no decurso da aprendizagem ou quando de sua utilização, deve considerar, ao mesmo tempo: o plano das situações, o dos invariantes operatórios e o das representações simbólicas. Um conceito se constitui através de uma variedade de situações, e diferentes invariantes estão envolvidos em diferentes situações. Ao mesmo tempo, uma situação não pode ser analisada pela via de um único conceito, pois sua resolução mobiliza vários esquemas.

Em suas reflexões, Vergnaud (1990), apud Franchi (2008: 191), enfatiza que a teoria dos campos conceituais está assentada em bases cognitivistas que visa a fornecer um quadro coerente e alguns princípios básicos com vistas ao estudo do desenvolvimento e da aprendizagem de competências complexas, em particular das relacionadas às ciências e as técnicas. Essa teoria tem como um de seus pressupostos o fato de o conhecimento ser constituído e desenvolvido na interação adaptativa do indivíduo com as situações que experiencia.

Trata-se de uma teoria pragmática que considera a noção de situação e as ações do sujeito em situação, que tem por objetivo a construção dos princípios que permitem articular competências em situação de problemas práticos e teóricos. Com base nessas colocações, Franchi (2008) salienta que a conceitualização é o eixo central no desenvolvimento cognitivo. Em outras palavras, um conceito não é somente uma definição expressa por meio de enunciados e textos, mas algo subjacente às competências que permite que a ação seja operatória.

Vergnaud (op. cit) considera que os processos cognitivos servem para organizar a conduta, a representação e a percepção, assim como o desenvolvimento de competências e de concepções de um sujeito no curso de sua experiência. (op. cit)

Assim, ao tomarmos o conceito de campo conceitual numa determinada situação de aprendizagem, como por exemplo, no planejamento e elaboração de uma crônica, depreende-se que ela é o campo conceitual. Seu autor deve, portanto, conhecer as estruturas linguísticas da crônica, ou seja, seu modelo de composição, como também deve saber fazer as escolhas lexicais ideais e as adequações necessárias, adaptando-a aos objetivos da situação comunicativa, a fim de alcançar a adesão do público a que se destina além de também dominar os diferentes tipos de crônica. Depreende-se, dessa forma, que a teoria pressupõe determinados conceitos envolvidos na produção da crônica e todos eles são necessários para dominar esse campo específico.

Vergnaud aponta ainda que a teoria dos campos conceituais é uma teoria pragmática, uma vez que faz apelo à noção de situação e das ações dos sujeitos nessas situações. Além disso, o autor considera que essa teoria visa à construção de princípios que permitem articular competências e concepções constituídas em situação, bem como os problemas práticos e teóricos em que essas competências e concepções se constituem (op. cit.).

Finalizando esse item, salientamos que os conceitos apresentados pela Educação Matemática são aplicáveis ao ensino de língua materna. Ao levarmos em conta o caráter prático de cada um deles, as características e os recursos que eles disponibilizam

enquanto recursos didáticos auxiliares na prática pedagógica, verificamos o quanto são importantes no contexto de um curso de formação de professores, especialmente, pelas contribuições para formação de um professor pesquisador.

Além do mais, a nosso ver, a disciplina de Didática Aplicada deveria ser a principal responsável pela explanação e aplicação desses conceitos, dando uma nova dimensão para o trabalho com a didática no ensino de Português.

Após caracterizarmos a EL, seus fundamentos linguísticos e pedagógicos, passamos ao próximo capítulo, no qual tratamos do professor reflexivo. Partimos da premissa que só se realiza a EL a partir de um professor reflexivo. Diante disso, cumpre-nos conceituar esse tipo de profissional, evidenciando sua relevância no processo de ensino e aprendizagem de língua materna.

Ensinar é, antes de tudo, agir na urgência, decidir na incerteza.

Phillippe Perrenoud

Capítulo II

O Professor Reflexivo

Considerações iniciais

Como já destacamos, neste capítulo, focalizamos o professor reflexivo, evidenciando sua relevância no processo de ensino e aprendizagem de língua materna, bem como, enfatizamos a importância do trabalho com o ensino reflexivo e a necessidade de se formar profissionais reflexivos. Para tanto, a princípio, apresentamos o conceito de profissional reflexivo e sua relevância no contexto de um curso de formação de profissionais de LP e, no decorrer do capítulo, buscamos destacar dois pontos centrais: a relevância do ensino reflexivo no contexto de um curso de formação de professores e o perfil profissional do professor reflexivo.

A expressão professor reflexivo surgiu como novo paradigma a fim de garantir uma melhor performance docente. Esse conceito reporta-nos a autores que nos últimos anos se empenharam nos estudos sobre a formação docente, como Donald Schön e Kenneth Zeichner que, influenciados pelos estudos de Dewey, trazem relevantes contribuições para a concepção de professor reflexivo.

A grande quantidade de publicações sobre o tema e a inserção da formação do profissional reflexivo no contexto da EL instigou-nos a querer saber e compreender melhor seu significado, como também conhecer as propostas dos autores que têm servido como referencial nos cursos de formação de professores.

2.1 O ensino reflexivo

Desde os anos 90, muito se tem lido e discutido acerca da formação e profissionalização de professores, especialmente em Portugal e no Brasil, no entanto foi de um americano que surgiram as primeiras propostas sobre a concepção de professor reflexivo, Donald Schön, licenciado em Filosofia pela Universidade de Yale. Seu trabalho, como pesquisador e consultor, centra-se no aprendizado organizacional e na eficácia profissional. Seus estudos foram fundamentados na teoria da indagação de Dewey e resultaram em duas obras: *The Reflective Practitioner, How Professional Think in Action* (1983) e *Educating the Reflective Practitioner, Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions* (1987), sendo essa última traduzida para o português sob o título *Educando o Profissional Reflexivo, um novo design para o ensino e aprendizagem*.

Antes de adentrarmos nas propostas dos estudiosos, achamos relevante expor primeiro o conceito de reflexão, para, a partir daí, focalizarmos as concepções de ensino reflexivo, prática reflexiva e de professor reflexivo.

Partindo das ideias de Dewey, consideramos, por um lado, que o conceito de reflexão tem sido muito usado nos dias atuais como relevante item estruturador em diversas propostas feitas por estudiosos para se referirem às novas tendências de formação de professores e educadores diversos. Por outro lado, a amplitude, que é dispensada ao conceito de reflexão, como também ao de ensino reflexivo, ganhou grandes proporções, trazendo ao termo uma série de sinônimos. Assim, devido à gama de publicações sobre o tema, constatamos a preocupação de alguns pesquisadores em relação a distorções que vêm ocorrendo quanto ao significado e ao emprego propriamente dito do conceito. Para alguns deles, muitas instituições de ensino estão engajadas num “pseudo” ensino reflexivo, guiadas por referenciais teóricos desvinculados da essência do conceito e da proposta da reflexão.

Dessarte, após essas considerações, cumpre salientar que Donald Schön é um dos autores de maior influência na difusão do conceito de reflexão, o que se pode

verificar em dois livros¹ publicados pelo autor. Eles trouxeram muitas contribuições para popularizar e ampliar o campo da formação de professores fertilizando a área do ensino e da aprendizagem com teorias e propostas pertinentes à epistemologia da prática.

O autor propôs o conceito de reflexão na ação, definindo-o como o processo mediante o qual os profissionais, os professores, aprendem a partir da análise e interpretação de sua própria atividade, tendo a reflexão na ação como ponto de partida para responder às situações de conflito e indecisão.

Em Kenneth Zeichner (Zeichner, 1993: 51), há reflexão quando a atenção do aluno-mestre² é tanto dirigida ao interior, para a sua prática, como para o exterior, para os seus estudantes e para as condições sociais nas quais a sua prática se situa. Para o autor, existe na reflexão um impulso democrático e emancipador, que leva à consideração das dimensões sociais e políticas do ensino, justamente com suas outras dimensões. A reflexão, aqui, é tratada mais como uma *prática social* do que apenas como uma atividade privada.

No Brasil, o conceito de reflexão está presente em boa parte das obras de Paulo Freire, considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, sobretudo, pela influência no movimento chamado Pedagogia Crítica. Na concepção de Freire, a curiosidade ingênua está atrelada à reflexão sobre a prática, até chegar ao formato de crítica. Ele afirma que

o de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (FREIRE, 2001: 43).

Nesse sentido, conforme o autor, para que ocorra efetivamente a reflexividade é necessário haver a organização reflexiva do pensamento, instruindo o homem a pensar,

¹ The Reflective Practitioner (1983) e Educating the Reflective Practitioner (1987).

² O termo refere-se a alunos que já atuam como docentes em escolas básicas, públicas e particulares e que, ao mesmo tempo, frequentam o curso superior.

a compreender e a atuar ao longo de sua formação e atuação profissional. Freire acredita que, quando a prática é tomada como curiosidade, ela vai despertar horizontes de possibilidades (FREIRE, 1993: 40). Também, para o autor, a prática docente crítica envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer, por isso aponta a relevância desse processo, da reflexão crítica sobre a prática, na formação permanente dos professores, como essencial (FREIRE, 2001: 41-43).

Assim, para Freire a reflexão é o movimento realizado entre o fazer (ação) e o pensar (reflexão), entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Nessa direção, a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente. Essa curiosidade inicialmente é ingênua. No entanto, com o exercício constante, a curiosidade vai se transformando em crítica. Dessa forma, constitui-se também a reflexão crítica permanente como orientação prioritária para a formação continuada dos professores e, conseqüentemente, para a formação de professores reflexivos que buscam a transformação através de sua prática educativa.

Em Weis e Louden (1989)³, a reflexão e a ação também podem acontecer ao mesmo tempo. Os autores apontam outras formas de reflexão as quais pontuamos em nosso trabalho a fim de ilustrar o conceito de reflexão. A primeira delas é a *introspecção*, uma reflexão interiorizada em que o professor revê seus pensamentos e sentimentos numa perspectiva voltada às atividades cotidianas. Trata-se, assim, de uma reflexão pessoal. Outra forma de reflexão é o *exame*, que implica uma referência do professor a acontecimentos ou ações que já sucederam ou que ainda podem ocorrer no futuro. Essa forma de reflexão situa-se mais próxima da ação, uma vez que, impregnada à vida escolar, exige uma referência a acontecimentos passados, presentes e/ou futuros. Outra forma de reflexão é a *indagação*, que está relacionada com o conceito de investigação-ação (CARR & KEMMIS, 1988). Ela permite aos professores analisarem a sua prática, identificando estratégias a fim de melhorá-la. Por último, a *espontaneidade*, a que se encontra mais próxima da prática. Esta última, chamada por Schon de *reflexão-na-ação*, pois faz menção aos pensamentos dos professores durante o ato de

³ Citado por Carlos Marcelo Garcia sob o título “A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor” no livro “Os professores e a sua formação”.

ensino, permitindo-lhes improvisar, resolver problemas, tomar decisões e abordar situações de incerteza e de instabilidade na sala de aula, Yinger (1987) apud Garcia (1995: 64).

Para Gómez (1995: 103), a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, mas é também um processo que implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, no mundo das conotações, valores, intercâmbios, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. A fim de elucidar o processo da reflexão o autor, com base em Kemmis (1985), enfatiza importantes considerações sobre a natureza do processo da reflexão:

1. A reflexão não é determinada biológica ou psicologicamente, nem é pensamento puro, antes expressa uma orientação para a acção e refere-se às relações entre o pensamento e a acção nas situações históricas em que nos encontramos.
2. A reflexão não é uma forma individualista de trabalho mental, quer seja mecânica, quer especulativa, antes pressupõe e representa relações sociais.
3. A reflexão não é nem independente dos valores, nem neutra, pois expressa e serve a interesses humanos, políticos, culturais e sociais particulares.
4. A reflexão não é indiferente nem passiva perante a ordem social, nem propaga valores sociais consensuais, antes reproduz ou transforma ativamente as práticas ideológicas que estão na base da ordem social.
5. A reflexão não é um processo mecânico, nem simplesmente um exercício criativo de construção de novas ideias, antes é uma prática que exprime o nosso poder para reconstruir a vida social, ao participar da comunicação, na tomada de decisões e na acção social (Kemmis, 1985: 148-149).

Não obstante, Gómez salienta ainda que o conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico só pode ser considerado instrumento de reflexão se for integrado de forma significativa, na forma de esquemas de pensamentos mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza sua própria experiência (*cf* GÓMEZ, 1995: 103).

A fim de caracterizar essa concepção de ensino e de professor, Garcia (1995: 59) mostra que vários termos são utilizados: prática reflexiva, formação de professores orientada para a indagação, reflexão-na-acção, o professor como controlador de si mesmo (Elliot), professores reflexivos (Cruicksank & Applegate; Zeichner), o professor como pessoa que experimenta continuamente (Stratemeyer), professores adaptativos

(Hunt), o professor como investigador na acção (Corey & Shumsky), o professor como cientista aplicado (Brophy & Everston; Freeman), professores como sujeitos com um ofício moral (Tom), professores como sujeitos que resolvem problemas (Joyce & Harootunian), professores como sujeitos que colocam hipóteses (Coladarci), professores como indagadores clínicos (Smyth), professores auto-analíticos (O'Day), professores como pedagogos radicais (Giroux), professores como artesãos políticos (Kohl) e o professor como acadêmico (Ellner). Há, portanto, uma grande dispersão semântica, bem como uma diversidade de propostas metodológicas sobre esse assunto.

É importante também salientar que o conceito de reflexão está sendo atualmente utilizado em diferentes contextos e com diferentes significados. Não é um conceito de fácil compreensão, o que demanda bastante atenção dos que pretendem utilizá-lo, como também implica buscar um aprofundamento de seus significados.

Desse modo, as instituições de ensino, em especial as de formação de professores, precisam criar condições propícias de trabalho aos seus profissionais, a fim de que compreendam esse conceito e atuem na elaboração e execução de trabalhos diferenciados, para assim, aplicar modelos e estratégias reflexivas.

2.2 O caráter prático do ensino reflexivo

O grande marco nas ideias pertinentes ao ensino reflexivo bem como de suas derivadas teorias foi sem dúvida a obra de John Dewey, intitulada *How we think* (1933). Nesse trabalho, o autor procurou promover o ato humano como uma ação reflexiva contrapondo-o ao ato de rotina, fazendo referência ao ato educativo. Expôs que os professores submetidos aos atos de rotina ficam a mercê não só do tradicionalismo, como também das formas de atuação inquestionáveis, automáticas e de modelos que são feitos mecanicamente.

Dessa forma, surgiu a necessidade de uma ação reflexiva diante de um quadro obsoleto. Todavia é importante evidenciar que uma ação reflexiva não se desvela por

meio de um conjunto de passos ou procedimentos específicos aplicados pelo professor, mas encontra-se, de fato, na forma de encarar e responder aos problemas desempenhando um papel de destaque na produção de conhecimento sobre o ato educativo.

Nesse sentido, emerge a necessidade de formar professores que venham a refletir sobre a própria prática, fazendo com que, a partir da reflexão, os docentes constituam um instrumento de seu desenvolvimento e de sua ação. Acerca da concepção de ação na modalidade reflexiva, Zeichner (1993: 18) define-a como sendo “uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que a justificam e das consequências a que conduz”.

Garcia (1995), apropriando-se das ideias de Dewey, afirma que, para haver ensino reflexivo, é preciso uma mente aberta que se define como

A ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas ideias [e que] integra um desejo activo de escutar mais do que um lado, de acolher os fatos independentemente de sua fonte, de prestar atenção sem melindres a todas as alternativas, de reconhecer a possibilidade do erro mesmo relativamente àquilo em que mais acreditamos (Dewey apud Garcia, p.62).

Para esse autor, essa atitude implica, portanto, escutar e respeitar diferentes perspectivas, prestar atenção às alternativas disponíveis, indagar das possibilidades de erro, examinar as razões do que se passa na sala de aula, investigar evidências conflituosas, procurar várias respostas para a mesma pergunta e refletir sobre a forma de melhorar o que já existe. Garcia (1995: 62-63), novamente com base em Dewey, aponta uma outra atitude do ensino reflexivo que é a responsabilidade intelectual, uma vez que é necessário considerar as consequências de um passo projetado assegurando a integridade e a harmonia daquilo que se defende. Também consiste na procura dos propósitos educativos e éticos da conduta docente. A última atitude é o entusiasmo como predisposição para afrontar a atividade na forma de curiosidade, energia e

capacidade de renovação, de luta contra a rotina. Tais atitudes estão constituídas nos programas de formação de professores, mediante estratégias e atividades que possibilitam a aquisição de um pensamento e de uma prática reflexiva.

O ensino reflexivo é caracterizado por uma ação reflexiva realizada sob a prática, no qual o aprendente, futuro professor, aprende a partir da análise e interpretação da sua própria atividade, tendo a reflexão na ação como ponto de partida e apropriando-se de um conjunto de atitudes. Assim, por meio da prática reflexiva, o professor reconhecerá as implicações políticas e ideológicas que permeiam sua docência.

Durante décadas, as ideias de Dewey estiveram voltadas aos professores, porém a partir dos anos 80, com a divulgação das obras de Schön (1983; 1987), houve um processo de retomada das ideias de Dewey sobre o prático reflexivo. Nessas obras, o autor ocupou-se em trazer considerações sobre a racionalidade técnica, propondo como alternativa uma nova epistemologia da prática, que revaloriza o conhecimento que emerge da prática inteligente e refletida, em oposição à mera aplicação dos conhecimentos científicos aos problemas encontrados na prática, por intermédio da ciência aplicada.

Ponto relevante no contexto da formação profissional, a teoria de Schön traz uma nova proposta ao defender que, na formação dos futuros professores, deveria estar incluído um forte componente de reflexão a partir de situações da prática real. Para o autor (1987), é esse o caminho possível para um profissional sentir-se capaz de enfrentar as situações únicas e diferentes com que vai se deparar na vida real e de tomar as decisões apropriadas nas zonas de indefinição que as caracterizam. Esse enfrentamento com as situações da prática real abordadas pelo autor, certamente, servirão como fator preventivo para evitar um encontro brusco do futuro profissional com as situações embaraçosas, em particular, no primeiro ano de docência.

É relevante destacar que as críticas ao trabalho de Schön fomentaram novas discussões acerca de suas ideias. Pimenta (2005: 23), fazendo uma leitura das críticas

que Zeichner faz a Schön, confronta os conceitos de professor reflexivo e de reflexão entendendo que

a concepção de intervenção reflexiva proposta por Schön, a partir de Dewey, é uma forma de sustentar a incoerência em se identificar o conceito de professor reflexivo com práticas ou treinamentos que possam ser consumidos por um pacote a ser aplicado tecnicamente. E é isso que, a seu ver, vem ocorrendo com o conceito: um oferecimento de treinamento para que o professor torne-se reflexivo. A nosso ver, esse 'mercado' do conceito entende a reflexão como superação dos problemas cotidianos vividos na prática docente, tendo em conta suas diversas dimensões.

Entretanto, após a disseminação das ideias de Schön muitas outras críticas advieram sobre o conceito do professor como profissional reflexivo, sobretudo, de base política e ideológica no tangente à formação de professores, em especial no Brasil, fazendo com que se trouxessem à tona muitas contradições e distorções sobre esse conceito. Entre as principais críticas, os pesquisadores evidenciam que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual (GÓMEZ, 1995), mas deve ser concebida como um elemento fundamental para a mudança do contexto institucional e social a partir da análise e discussão coletiva da prática docente. Pensando dessa forma, as instituições devem ser vistas como ambientes de aprendizagem em que os atos de formar e trabalhar não sejam entendidos como atividades diferentes. Além disso, elas devem propiciar espaço e condições de formação que permitam ao professor questionar, refletir, pensar acerca das situações vividas por ele no dia-a-dia, de forma individual e também coletivamente com os colegas de formação.

Apesar das críticas recebidas, a contribuição das ideias de Schön foi de um modo geral muito importante, especialmente no que se refere à valorização da identidade profissional docente, ao conceber o professor como um pesquisador e autor da sua profissão. Porém, Pimenta (2005) considera que é preciso reconhecer a necessidade de ampliação de seus estudos, buscando acentuar o desenvolvimento pessoal, profissional, institucional e social por meio da reflexão coletiva docente.

Outro ponto relevante presente nas ideias schonianas, no âmbito da formação profissional em diferentes áreas, tem sido as questões relacionadas à dicotomia teoria/prática. Schön (2000) salienta que, com a formação teórica de cunho cartesiano, a teoria fica desvinculada da prática e a prática fica como consequência de uma sólida formação teórica. Ele argumenta que essa formação não permite o desenvolvimento dos profissionais criativos que possam dar conta das diferentes demandas que a prática lhes impõe. Em contrapartida, as pesquisas voltadas para o conhecimento prático dos professores evidenciam que esse conhecimento está associado às situações da prática.

A proposta de Schön está pautada na formação profissional que interage com teoria e prática, em um ensino reflexivo, baseado no processo de reflexão na ação, ou seja, um ensino no qual o aprender por meio do fazer é privilegiado. O autor quer um ensino cuja capacidade de refletir seja estimulada pela interação entre o professor e o aprendiz em diferentes situações práticas.

Para Garcia (1995: 60), Schön foi um dos autores de maior peso na difusão do conceito de reflexão, sobretudo com o conceito de reflexão na ação, definindo-o como processo mediante o qual os profissionais (práticos), nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação de sua própria atividade.

Desse modo, nos estudos de Schön, verifica-se a valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, uma vez que ela se realiza por meio da reflexão, análise e problematização. Para o pesquisador (2000), a atuação do educador implica o conhecimento prático (conhecimento na ação, saber-fazer), a reflexão na ação (a transformação do conhecimento prático em ação) e uma reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (que é o nível reflexivo).

A seguir, relacionamos os três momentos de reflexão estruturados por Schön. O processo de reflexão na ação, a princípio, pode ser desenvolvido no momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo aprendiz; num segundo momento, pensa sobre aquilo que ele disse ou fez, e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. No terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação e no quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese (SCHÖN, 1995: 83).

Dessa forma, a *reflexão na ação* ocorre na ou durante a prática. De acordo com Pérez-Gómez (1997: 38), não só se aprendem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, mas o que é mais importante, aprende-se também o mesmo processo dialético de aprendizagem em conversa aberta com a situação prática. A *reflexão sobre a ação* e *sobre a reflexão na ação* são consideradas como a análise que o professor realiza a *posteriori* de sua ação, ajudando-o a compreender as dificuldades, a descobrir soluções e orientar futuras ações. Esse processo permite ao docente pensar, analisar, interpretar, questionar a sua ação de forma tranquila e sistemática, buscando a reconstrução dela. No entanto, é importante conceber esse momento como um processo de formação profissional em que se permite a consideração ao questionamento individual e/ou coletivo. O processo de reflexão na ação está, portanto, calcado em ações e reações que vão se reconstruindo em momentos de aprendizagens significativas.

Não obstante, o autor questiona a estrutura epistemológica da universidade, que toma como paradigma a racionalidade técnica e define a competência profissional como necessária à aplicação na prática dos conhecimentos gerados na academia. Com base nesses questionamentos, ele propõe uma nova epistemologia da prática, agora centrada no profissional e tendo a reflexão na ação como ponto de partida para responder aos conflitos e às situações de incertezas.

Schön (2000) acredita que os cursos de formação de profissionais deveriam seguir o exemplo do que acontece nos cursos de artes, desenho e música, dança, como também na educação física, nos quais existem tutores e a aprendizagem se dá a partir da reflexão na ação. Dessa forma, em suas pesquisas, ele busca entender como se dá a aquisição dos saberes que os profissionais portam, em particular os que ele denomina de *bons profissionais*.

Além disso, considera ainda ser necessário preocupar-se com aquilo que está sendo oferecido nas faculdades, mais especificamente, nos cursos de formação de profissionais. Aponta sua ineficácia e inadequação, destacando que os conhecimentos que os profissionais mais necessitam aprender, os cursos encontram-se inaptos a ensinar.

Ademais, o autor salienta que a formação da história da vida do profissional implicará a forma como ele vai procurar solucionar o problema. Para tal, Schön aponta que a formação acadêmica nos moldes da racionalidade técnica, na qual o professor é visto como um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros, permitirá apenas que esse profissional tenha respostas prontas. Trata-se, portanto, de um modelo de relação que não valorizava a prática do professor como espaço de reflexão e de construção de conhecimento. Entretanto, o autor defende que, por meio de improvisações ao longo da prática pedagógica, ele conseguirá chegar à resolução dos problemas. Assim, o profissional deve não só improvisar, mas também inventar e testar novas estratégias produzidas por ele mesmo que atendam à necessidade vigente.

A prática reflexiva, para Schön, pode acarretar confrontos com a burocracia escolar. Para ele, a prática deve estar organizada em torno do saber escolar, e toda iniciativa que ameace a visão estabelecida de transmissão de conhecimento, como planos de aula para cada nível, conteúdos para se cumprir e testes que medem o progresso do aluno, pode gerar conflitos.

Gómez (1992: 10), em consonância com o que propôs Schön, afirma ser relevante o papel da prática na formação de professores reflexivos, afirmando que: “no modelo de formação de professores como artistas reflexivos, a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor”.

Portanto, os currículos de formação de profissionais, em particular de professores, deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início até o fim da formação.

Também, os estudos de Kenneth Zeichner⁴ trazem novas contribuições para essa concepção de ensino. Propõe como elementos centrais a valorização, a autonomia

⁴ Natural da Filadélfia, Zeichner atuou no ensino básico em escolas urbanas carentes na região onde nasceu. Posteriormente trabalhou num programa federal que tinha como alvo preparar professores das escolas com crianças de famílias carentes. Logo tornou-se diretor e também

profissional e acadêmica do trabalho docente numa visão socio-política e cultural. Nessa perspectiva, busca promover a profissionalização do professor com o intuito de construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Em suas pesquisas, o autor revela uma preocupação com o modo como os professores aprendem a ensinar e como é possível ajudar esses professores a aprender e fazer uso de competências para poder ensinar. Nesse sentido, propõe a formação de profissionais reflexivos e enfoca também o papel do professor como pesquisador. O fragmento a seguir demonstra a preocupação de Zeichner (1993: 50) com a causa social numa perspectiva sociopolítica, bem como enfatiza a formação de profissionais reflexivos comprometidos e inseridos como agente transformador na sociedade:

Subjacentes a esta preocupação com o desenvolvimento da responsabilidade social estão os esforços para ajudarmos os nossos estudantes a desenvolverem capacidades de desenvolvimento curricular, liderança da escola e da comunidade e auto-supervisão, que lhes permitirão participar activamente na criação de escolas mais democráticas. Em muitos dos nossos cursos principais, tentámos atingir estes objetivos, centrando-nos no desenvolvimento das capacidades dos estudantes para serem reflexivos sobre o seu ensino e sobre os contextos nos quais este se desenrola.

Em Zeichner, percebemos também o cuidado quanto ao que vem a ser o profissional reflexivo e um ensino prático reflexivo, sobretudo pelo muito que se tem falado sobre essa modalidade de ensino, sendo que boa parte das discussões sobre esse tema, leva, muitas vezes, à cristalização de práticas supostamente reflexivas, tratando-se, assim, de ilusões. Conforme o autor, a reflexão compreende uma reação em oposição à visão do professor como sujeito passivo. Assim, ele propõe que o professor exerça um papel de formulador e executor de métodos, que busque sempre melhorar o seu próprio desempenho. Inerente a isso, ele evidencia que o professor deve sempre estudar, a fim de aperfeiçoar os métodos de ensino, buscando sempre novos caminhos na maneira de ensinar. Além do mais, o professor deve traçar sempre propósitos e objetivos para o seu trabalho e deve buscar formas para chegar aos propósitos por ele estabelecidos.

Quanto à prática, para Zeichner (1995), é preciso que haja explicação das teorias usadas na prática pelo professor e que sejam analisadas, postas em discussão e criticadas. Para tanto, também é necessário considerar no processo de reflexão a presença da problematização, dos embates sociais e morais, como também dos problemas sociais no contexto da realidade em que se está inserido. Desse modo, para o autor, a colocação do professor em diversas situações de adversidade faz com que haja a necessidade de problematizar a prática. É importante também destacar que a perspectiva de ensino reflexivo de Zeichner procura encarar as questões de desigualdade de raça e de classe social e como elas influem nos resultados escolares.

Schön, por sua vez, também considera que o ensino prático é alcançado por intermédio da combinação do aprendizado do estudante, pelo fazer de suas interações, com os instrutores e seus colegas. Salienta que, para o estudante que inicia as aulas práticas, evidentemente, aulas com suas respectivas tarefas, a ele deve ser ensinado o reconhecimento da prática competente, na qual ele poderá construir uma imagem dessa prática e mapear seu caminho para chegar até onde está, ou até mesmo onde deseja estar. Todavia, ele deve compreender suas ferramentas, seus métodos, projetos e possibilidades.

Na visão de Schön, o trabalho com o ensino prático depende dos tipos de saber essenciais à competência profissional. Se concebida em termos de fatos, regras e procedimentos aplicados a problemas instrumentais, temos o ensino prático na forma de treinamento técnico, no qual há a presença do instrutor exercendo o papel de demonstrar a aplicação de regras e operações aos fatos da prática, como ocorre por exemplo em uma aula de linguagem de computação. Se entendido o saber profissional como “pensar como um” professor, advogado ou administrador, os estudantes serão conduzidos às formas de investigação pelas quais os profissionais competentes raciocinam para encontrar, em instâncias problemáticas, as relações entre conhecimento geral e casos particulares.

De fato, a partir das ideias de Schön, o termo reflexão ganhou força em oposição ao modelo de racionalidade técnica que permeou o contexto de vários países nos últimos trinta anos. Sua concepção lógica destaca os papéis dos que pensam, dos que planejam e dos que realizam o trabalho pedagógico, na qual o professor é visto como

técnico, um executor, um aplicador de procedimentos e ideias. Dessa forma, conforme avançaram as ideias schonianas, o professor passou a ser visto como um profissional criativo, capaz de pensar, questionar sua prática e agir sobre ela, sendo, sobretudo um docente mais ativo, crítico e autônomo. Os cursos de formação passaram a focar a formação por meio da prática reflexiva, buscando a consolidação da autonomia profissional.

2.3 A conceituação de professor reflexivo

Feitas as considerações sobre o conceito de reflexão, de ensino reflexivo e de prática reflexiva com base em renomados estudiosos do tema, podemos enfim apresentar a concepção de professor reflexivo. Vimos até aqui que a conceituação de professor reflexivo está assentada na noção de reflexão sobre a prática e também sobre a crítica.

Para Alarcão (2008: 42), são vários os motivos que ocasionaram a conceituação do professor reflexivo, tais como a crise de confiança na competência de alguns profissionais, a reação perante a tecnocracia instalada, a relatividade inerente ao espírito pós-moderno, o valor hoje atribuído à epistemologia da prática, a fragilidade do papel que os professores normalmente assumem no desenvolvimento das reformas curriculares, a consciência de como é difícil formar bons profissionais.

Na tentativa de elucidar esse conceito, a autora afirma que a noção de professor reflexivo baseia-se

na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores. É central, nessa conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva (p. 41).

Nessa concepção, Pimenta & Ghedin (2005) apontam que muitos docentes tendem a restringir seu mundo de ação e reflexão à aula, porém é necessário conseguir enxergar os pormenores que estruturam seu trabalho e sua cultura. Tais atitudes permitiriam a eles, com auxílio de uma teoria crítica, a possibilidade de analisar o sentido político, cultural e econômico inerentes à escola e como isso condiciona os acontecimentos ligados ao ensino, permitindo-lhes compreender os padrões ideológicos que sustentam a estrutura educativa.

Em sua perspectiva de professor reflexivo, Zeichner (1995) considera que esses profissionais devem ser capazes de examinar problemas, esboçar hipóteses e tentar solucionar os dilemas do cotidiano da prática. Um profissional reflexivo deve tomar parte no desenvolvimento curricular e se envolver buscando mudanças, quando necessário. Deve ainda, por si mesmo, buscar um contínuo desenvolvimento profissional, estar comprometido com trabalhos em grupo, pois essa atividade fortalece o trabalho docente.

As escolas de hoje têm limitado a reflexão nas aulas, pois as instituições estão ainda atadas aos moldes do ensino técnico e ocupadas em cumprir as metas pré-fixadas. Dessa forma, é preciso superar esse modelo arcaico. Conforme o autor, “esta tarefa requer a habilidade de problematizar as visões sobre a prática docente e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar” (p. 137). No embate frente ao modelo tecnicista, ele propõe que cada professor analise o sentido político, cultural e econômico que cumpre à escola e que, também, observe como esse sentido condiciona a forma como ocorrem as coisas no ensino, o modo como se assimila a própria função e como se têm interiorizado os padrões ideológicos sobre os quais se sustenta a estrutura educativa.

Nesse sentido, Alarcão (2008) mostra a relevância quanto à participação da escola no processo de desenvolvimento e aplicação do conceito de professor reflexivo. A autora aponta que a ideia de professor reflexivo, que constrói conhecimento a partir do pensamento sobre sua prática, pode ser transferida para a comunidade educativa que é a escola. Desse modo, ela apresenta o conceito de escola reflexiva como uma instituição autônoma, que valoriza seus profissionais, alicerçada no seu próprio projeto

com a capacidade de administrar-se e que, também, envolve o aprendiz e a comunidade na sua construção:

A escola reflexiva não é telecomandada do exterior. É auto-gerida. Tem o seu projecto próprio, construído com a colaboração de seus membros. Sabe para onde quer ir e avalia-se permanentemente em sua caminhada. Contextualiza-se na comunidade que serve e com esta interage. Acredita nos seus professores, cuja capacidade de acção sempre fomenta. Envolve os alunos na construção de uma escola cada vez melhor. Não esquece o contributo dos pais e de toda comunidade. Considera-se uma instituição em desenvolvimento e em aprendizagem. Pensa-se e avalia-se. Constrói conhecimento sobre si própria. (p. 38)

Na relação entre professor reflexivo e escola reflexiva, a escola tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. Já o professor não pode agir isoladamente mas, sim, juntamente com seus colegas, deve construir a profissionalidade docente. A autora preocupa-se em enfatizar que, nessa conceptualização, a tomada dos princípios teóricos sobre professor reflexivo não vai resolver todos os problemas de formação, de desenvolvimento e de formação de professores, especialmente quando há distorções na compreensão do conceito de reflexão (p. 43-44).

Na concepção da autora, para se promover uma formação reflexiva é importante ter por base uma formação do tipo colaborativo, de questionamento sistemático da acção entre o supervisor e os professores estagiários. Além disso, a participação e o envolvimento dos estagiários nesse processo são de suma importância para se promover esse tipo de formação, especialmente para o êxito de todo o trabalho.

Dessa forma, essa concepção de professor, tido como profissional reflexivo e da reflexão na acção como estratégia que fundamenta a epistemologia da prática, como já dissemos anteriormente, têm repercutido tanto do ponto de vista da pesquisa didática, quanto da formação de professores.

Assim, espera-se que o professor reflexivo seja capaz de atuar de uma forma mais autônoma, inteligente, flexível, buscando construir e reconstruir conhecimentos. O professor reflexivo, conforme os autores até agora mencionados, é aquele que se questiona constantemente sobre as próprias metas a atingir e que é capaz de desenvolver e mobilizar ações para atingi-las. Além disso, ele observa as suas práticas e os resultados e pondera a curto e longo prazo os efeitos das suas ações. Esse tipo de professor, num primeiro momento ocupa-se em reconhecer os dilemas para, num segundo momento, buscar respostas, reformular, experimentar e avaliar qual (s) ação (s) seria ou não mais adequada.

Em Figueiredo (2004), o professor reflexivo é em princípio um pesquisador. Ele deve trabalhar sob o método de *investigação-em-ação*, no qual o professor, em particular o de formação inicial, deve procurar empreender, ou seja, deve procurar realizar tarefas tendo em vista sempre aprender a desenhar modelos de prática de aula. Para a autora, esse método instiga o futuro professor diante do trabalho que está sendo problematizado, de forma a motivá-lo a procurar e a adquirir saberes, por em práticas ações, observá-las, como também refletir sobre elas, revê-las e avaliá-las. Depois, esse método junta-se às preocupações praxeológicas do método de *investigação-sobre-a-ação*. Nessa outra acepção, a concepção de professor reflexivo contribui para a procura de respostas e soluções para os problemas que surgem na prática, colabora na construção de novos conhecimentos e permite criar novas didáticas que serão experimentadas em sala de aula.

Assim sendo, o profissional reflexivo é um profissional competente, conforme Gómez (1995: 110), na medida em que atua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Por isso, o conhecimento que o novo professor deve adquirir vai mais longe do que as regras, os fatos, os procedimentos e as teorias estabelecidas pela investigação científica. No processo de reflexão na ação, o aluno-mestre não pode limitar-se a aplicar as técnicas aprendidas ou os métodos de investigação consagrados. Ele deve também aprender a construir e a comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir os problemas. Em conclusão, o profissional reflexivo constrói de uma

forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica.

Finalizando, no decorrer desse capítulo tratamos da relevância do ensino reflexivo no contexto de um curso de formação de professores. Consideramos que o ensino de língua materna deve estar amparado na reflexividade. Esse modelo valorizará a prática do professor como espaço de reflexão e de construção de conhecimento. Ademais, defendemos, também, a necessidade de formação de professores na condição de profissionais reflexivos, uma vez que, é esse, o perfil, que a EL incentiva e apoia.

Expostas as teorias que compõem a estrutura da concepção de ensino reflexivo e do conceito do perfil profissional a ser formado nos parâmetros da EL, passamos à análise de dados.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Considerações iniciais

Esse capítulo é destinado a descrever a metodologia utilizada na pesquisa e apresentar a análise de dados. Este trabalho baseia-se nos pressupostos da EL e tematiza a EL e a formação de professores na proposta curricular de um curso de Letras, correlacionando o perfil profissional que a Unimesb almeja formar e os pressupostos da EL. Nossa análise focaliza o PPC¹ da Instituição e os conteúdos programáticos das disciplinas selecionadas. Optamos, metodologicamente, em nossa pesquisa pelo Estudo de Caso, uma vez que o objeto de investigação é o Curso de Letras da Unimesb.

Apresentada a estratégia metodológica, apresentamos as orientações dos documentos oficiais sobre o perfil do egresso do licenciado em Letras e o discurso institucional do curso de Letras da Unimesb². Ambos servem de parâmetro para a análise de dados, extraídos do PPC do curso de Letras da instituição relativos ao perfil do egresso e aos conteúdos programáticos de disciplinas selecionadas na pesquisa.

3.1 Opção metodológica: O Estudo de Caso

Numa pesquisa científica, o objeto de estudo deve ser definido e, a partir daí, faz-se necessário construir um processo de investigação, delimitando o universo em que ele será estudado. O estudo de caso possibilita ao pesquisador estudar uma unidade ou

¹ Projeto Pedagógico de Curso.

² Conforme acordo entre pesquisador e instituição, não será mencionada a razão social por questões de privacidade, portanto, utilizaremos o nome fictício de “Unimesb”.

parte do todo. Recentemente, essa modalidade de estudo tem sido muito utilizada não só na área educacional, mas também como modalidade de pesquisa com aplicação em muitos campos do conhecimento, como na Medicina, Psicologia e outras áreas da saúde, como também nas áreas tecnológicas, humanas e sociais, entre outras.

Muitos autores consideram o estudo de caso como um meio de organizar os dados, preservando do objeto estudado o seu caráter unitário. Consideram a unidade como um todo, incluindo o seu desenvolvimento (pessoa, família, conjunto de relações ou processos etc.). O sentido estabelecido nesse tipo de estudo, parte da noção da totalidade, na qual qualquer objeto é uma construção mental, pois concretamente não há limites, se não forem relacionados com o objeto de estudo da pesquisa no contexto em que ele será investigado. Portanto, por meio do estudo do caso o que se pretende é investigar, como uma unidade, as características importantes para o objeto de estudo da pesquisa.

Em particular nas ciências sociais, a utilização desse método funciona como instrumento para coletar e examinar observações e registros de experiência e/ou comportamento do indivíduo. O objetivo, nesse caso, é, geralmente, usado para tentar compreender os fatores sociais e familiares que contribuem para tipos de desvio de comportamento.

Yin (2005) conceitua o estudo de caso como uma investigação empírica que investiga um fenômeno dentro de seu contexto real. Diz tratar-se de um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados. Pode incluir tanto estudos de caso único quanto de múltiplos, assim como abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa. Trata-se de uma pesquisa naturalística, com pouco controle do pesquisador sobre eventos e manifestações do fenômeno, que abriga o maior número de informações em função das questões e proposições orientadoras do estudo, por intermédio de diferentes técnicas de levantamento de dados.

Como características semelhantes a qualquer pesquisa, o estudo de caso é geralmente organizado em torno de duas questões centrais que fazem referência ao

como e ao *porquê* da investigação. Nessa perspectiva, nesse tipo de estudo, pode-se analisar o caso para identificar seus componentes mais relevantes ou atribuir-lhes graus de importância relativa em função do caso específico.

Para Gil (1995: 98), o estudo de caso não aceita um roteiro rígido para a sua delimitação, mas é possível definir quatro fases que mostram o seu delineamento: a) delimitação da unidade-caso; b) coleta de dados; c) seleção, análise e interpretação dos dados; d) elaboração do relatório.

A primeira fase consiste em delimitar a unidade que constitui o caso, o que exige habilidades do pesquisador para perceber quais dados são suficientes para se chegar à compreensão do objeto como um todo. A segunda fase é a coleta de dados que geralmente é feita com vários procedimentos quantitativos e qualitativos: observação, análise de documentos, entrevista formal ou informal, história de vida, aplicação de questionário com perguntas fechadas, levantamentos de dados, análise de conteúdo etc. Há uma pluralidade de procedimentos que podem ser incorporados.

A terceira fase é conjunta, representada pela seleção, análise e interpretação dos dados. A seleção dos dados deve considerar os objetivos da investigação, seus limites e um sistema de referências para avaliar quais dados serão úteis ou não. Somente aqueles selecionados deverão ser analisados. O pesquisador deve definir antecipadamente seu plano de análise e considerar as limitações dos dados obtidos, sobretudo no referente à qualidade da amostra, pois se ela é boa, há uma base racional para fazer generalizações a partir dos dados. Caso contrário, ele deve apresentar os resultados em termos de probabilidade. O autor pondera também que é importante utilizar categorias de análise derivadas de teorias que sejam reconhecidas no campo do conhecimento. Isso faz com que a interpretação dos dados não envolva julgamentos implícitos, preconceitos, opiniões do senso comum ou qualquer intervenção de análises partidárias frutos de impressões, juízo de valor etc. A quarta fase é representada, exclusivamente, pela elaboração dos relatórios parciais e finais.

Diante do exposto, fica evidente a importância do estudo de caso como instrumento de investigação e a sua inserção no ambiente acadêmico. Ele se refere ao estudo de uma unidade, de forma, delimitada e contextualizada, com a função de não analisar apenas o caso em si, como algo à parte, mas a representatividade dele dentro do todo.

Nesse trabalho, o pesquisador-autor, tomou as devidas precauções para evitar o que bem salientou Gil, acerca de possíveis distorções de interpretação e análise, e, ateve-se, exclusivamente, ao trabalho de pesquisa de cunho científico, buscando, dessa forma, responder às questões da pesquisa.

3.2 Estratégia de coleta e análise de informação

No estudo de caso, a primeira fase trata da definição do tema e das questões orientadoras. A segunda fase ocupa-se da escolha da técnica utilizada para a coleta de dados. Geralmente, ela é feita com vários procedimentos quantitativos e qualitativos na forma de observação, análise de documentos, entrevistas etc.

Portanto, o estudo realizado nesse trabalho enfoca a análise de documentos, representados respectivamente pelo PPC do curso de Letras da Unimesb e pelos programas das disciplinas selecionadas do curso de Letras.

3.3 Os caminhos metodológicos

O levantamento de dados para realizar esta pesquisa deu-se da seguinte forma: em primeiro lugar, selecionamos a instituição de Ensino Superior com o objetivo de conhecer como é desenvolvido o trabalho no curso de Letras. Por conseguinte, partimos para a leitura e análise do PPC e dos programas de ensino.

Nessas projeções, ao longo desse capítulo, objetivamos encontrar respostas para as seguintes questões:

a) Os conteúdos propostos nos programas de ensino possibilitam o desenvolvimento das competências e habilidades estabelecidas no PPC da Instituição?

b) A proposta de ensino e aprendizagem da Unimesb forma um profissional reflexivo e crítico, capaz de, na atualidade, formar, na Educação Básica, o poliglota na própria língua, tal como propõe a EL?

O curso de Letras da Instituição em questão, como responsável pelo curso de formação de professores de Língua Portuguesa, é responsável por um número considerável de professores que coloca nas escolas públicas e particulares de sua respectiva cidade e circunvizinhanças.

A motivação que ocasionou esse estudo deveu-se à curiosidade de conhecer a estrutura de projeto pedagógico do curso de Letras dessa Instituição Superior de Ensino, o qual promove a formação do professor de Língua Portuguesa. Em particular, demos atenção para os indicadores que organizam e estruturam o perfil de egresso.

Na análise, buscamos verificar nos programas das disciplinas selecionadas os elementos estruturadores necessários para a efetivação do ensino e aprendizagem da língua materna de qualidade. Para isso, analisamos os conteúdos programáticos dessas disciplinas, pois eles configuram o programa posto em ação, tendo sempre por referencial metodológico os pressupostos da Educação Linguística.

Nessa perspectiva, faz-se importante o conhecimento das competências e habilidades que o PPC propõe desenvolver no graduando, como também a busca da correlação entre seus objetivos voltados para o perfil do egresso e o conteúdo programático que será desenvolvido em sala de aula. É importante destacar-se que buscamos essa correlação em algumas disciplinas selecionadas da matriz curricular, de natureza científico-cultural e as de caráter pedagógico.

Postas essas informações gerais, passamos à análise dos dados.

3.4 Contexto Institucional do Estudo

O objeto desse estudo de caso é o curso de Letras da UNIMESB³. Trata-se de uma Instituição com mais de 60 cursos e com um número expressivo de alunos. Situada nas imediações da grande São Paulo, ela está em atividade há aproximadamente 40 anos e atende uma clientela diversificada por várias classes sociais de perfis socioeconômicos distintos.

Instituída na década de 60, a Unimesb é uma fundação privada que se dedica ao ensino e atualmente mantém um centro universitário com mais de 60 cursos. Seu objetivo é ministrar o Ensino Superior, estimular a pesquisa em todos os campos das ciências, promover a extensão cultural, como também prestar serviços à comunidade.

Localizada na região metropolitana da grande São Paulo, a Unimesb tem um corpo discente formado por aproximadamente 13 mil alunos, oriundos da cidade de São Paulo e das regiões circunvizinhas.

a) O Curso de Letras da Unimesb

O curso de Letras é semestral, diurno e noturno. Está estruturado em três anos (seis semestres) e oferece o título de licenciado em conjunto com o de bacharel. Oferece também, dupla licenciatura⁴ Português/Inglês e tem uma carga horária de 3.536 horas.

A estrutura do PP do Curso de Letras dessa instituição é iniciada pela organização didático-pedagógica publicada no Estatuto do próprio Centro Universitário. No Estatuto constam as normas que regem a Instituição nos planos didáticos, pedagógico, científico, administrativo, comunitário e disciplinar.

As primeiras páginas do PP do Curso de Letras trazem informações gerais acerca da estruturação de departamento, suas competências; do corpo docente, seus

³ Nome fictício.

⁴ Os documentos usados nessa análise são referentes ao ano de 2006.

direitos e deveres; da administração acadêmica do curso de Letras, enfatizando as funções do coordenador segundo o Regimento Geral do Centro Universitário. Ademais, observou-se que o PP do Curso de Letras busca estabelecer uma articulação do Curso com a gestão da Instituição por meio de reuniões mensais com a Reitoria e periódicas com a Pró-Reitoria.

A grade⁵ curricular do curso está estruturada em três anos (seis semestres) e confere ao profissional o título de Bacharel e Licenciado, dupla titulação. O curso forma docentes de Língua Portuguesa, Inglesa, Literaturas Brasileira e Portuguesa, para o ensino fundamental e médio.

Conforme o acesso permitido aos documentos, a grade que foi objeto de nossa análise é referente aos anos 2006 a 2008, chamada de grade V⁶. A partir dessa data, a mais nova, denominada de grade VI, encontra-se em processo de atualização.

Desse modo, o curso atualmente dispõe de duas grades curriculares em vigor. A denominada Grade V, conforme o documento, dá maior ênfase à licenciatura, pois, este é o objetivo fundamental do curso, o de formar professores. A mais nova que está em processo de construção, denominada de Grade VI, busca enfatizar em proporções semelhantes a formação de bacharéis e de licenciados.

Além disso, a estruturação do curso ocorre em torno de três eixos: o dos Estudos Linguísticos, o dos Estudos Literários e os que constituem o Núcleo das Disciplinas Pedagógicas, conforme a esquematização a seguir:

⁵ Usamos o termo “grade” na intenção de preservar a autenticidade do corpus analisado; mas, conforme o Parecer CNE/CP 9/2001, deva-se usar “matriz”.

⁶ Conforme o PPC, essa nova grade curricular VI deverá fortalecer as disciplinas formadoras de bacharéis e a atualização dos componentes curriculares.

Estudos Linguísticos	Estudos Literários	Núcleo das Disciplinas Pedagógicas
<ul style="list-style-type: none"> • Lingüística • Língua Portuguesa • Língua Inglesa 	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria da literatura • Literatura Brasileira • Literatura Portuguesa • Literatura Inglesa e norte-americana • Literatura de Angola e outros países lusófonos 	<ul style="list-style-type: none"> • Psicologia da Educação • Fundamentos de Didática • Prática de ensino de Língua Portuguesa • Prática de ensino de Língua Inglesa • Políticas educacionais

Ademais, o PPC expõe que estão sendo acrescentadas à grade VI as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais e as Atividades Complementares. Elas deverão servir na ampliação do universo de conhecimento dos alunos e no fortalecimento das informações oferecidas durante as aulas. Essas alterações são exigências da nova legislação para a formação de professores.

b) Objetivos gerais do PPC de Letras da Unimesb

Em termos gerais, tendo em vista a aquisição dos conhecimentos específicos e os conhecimentos da área pedagógica estabelecidos nas páginas 22-23, que são as competências e habilidades, o curso deve promover o aprendizado da Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Portuguesa e uma língua estrangeira, o Inglês. Assim, o objetivo primeiro do PPC é o de formar o professor de língua portuguesa e suas literaturas e o de língua inglesa.

O PPC volta-se para licenciatura, na medida em que investe na formação do licenciando fomentando um aprendizado ligado às práticas de ensino, desvinculando-se do modelo retrógrado de formação de professor, no qual o conhecimento específico era separado da formação pedagógica. Nesse sentido, conforme os objetivos gerais, o curso busca oferecer aos aprendentes uma formação teórico-prática em diferentes linguagens, enfatizando a linguagem verbal – oral e escrita – tradicionalmente focalizada pelas

disciplinas relacionadas ao estudo das línguas e pela linguística. Visa também a permitir ao graduando compreender o domínio da linguagem escrita na variante padrão e em suas variantes coloquiais.

Observamos que há ainda preocupação com a formação linguística e estético-literária do estudante. Para tanto, propõe-lhe uma formação em literatura brasileira e nas literaturas que com ela mantêm uma relação intertextual: literatura portuguesa, literatura africana e literatura de língua inglesa. Também, em uma língua estrangeira moderna – a inglesa – tendo em vista a competência linguística do usuário e a utilização dos subsídios desse conhecimento para o estudo da respectiva literatura. Conforme mencionamos antes, o curso dispõe ao estudante o certificado de licenciado e bacharel em Letras, como também a dupla licenciatura Português/Inglês.

c) Da Avaliação

O sistema geral de avaliação do curso segue o regimento interno da Unimesb. A avaliação de rendimento escolar é feita por disciplina. Considera-se aprovado o aluno que satisfizer a frequência mínima de setenta e cinco por cento das aulas previstas e média final igual ou superior a seis. Os alunos que, na média final ou na média final de segunda época não alcançarem a nota mínima para aprovação nas disciplinas, terão a situação revista e ajustada para maior, caso a diferença seja inferior a meio ponto.

O aluno que obtiver média final inferior a seis, mas igual ou superior a dois, tem a chance de solicitar o exame de segunda época. Caso ele tenha média final inferior a dois é considerado reprovado, sem direito à segunda época. O exame de segunda época é composto por duas provas realizadas, geralmente, em dias diferentes, uma escrita e outra oral, ambas avaliadas por nota expressa em número inteiro, de zero a dez.

Nos casos em que o curso é semestral, como o de Letras, o aproveitamento escolar será aferido por uma prova semestral e um prova final oral. Esta última, havendo necessidade, pode ser substituída por outra modalidade de avaliação.

Além da avaliação do alunado em geral, a Unimesb adota um sistema de autoavaliação do curso articulado com a autoavaliação institucional. Para a

Universidade, o processo de avaliação está em constante desenvolvimento, nesse sentido, avaliar a si mesma permitirá identificar o trajeto que a Instituição percorreu, como também se sua missão e seus avanços projetados foram atingidos. A função da autoavaliação é, portanto, criticar todas as áreas da Instituição.

Assim, a Instituição conta com a avaliação quantitativa - questionários elaborados pela comunidade interna, envolvendo todos os cursos e setores da Instituição; avaliação qualitativa - realizada em todos os cursos com os representantes de turmas, professores, chefes de departamento e um especialista, podendo ser por meio de reuniões e/ou de entrevistas.

Ponto importante no contexto de nosso trabalho, destacamos que entre os itens levados em consideração na autoavaliação dos cursos, os principais dizem respeito ao projeto pedagógico do curso, quando comparado às diretrizes curriculares. Conforme o texto, essa avaliação acadêmica é consubstanciada nos seguintes indicadores: perfil do curso; comparação entre os conteúdos programáticos e o perfil profissional; evasão do curso; inter-relação entre professores, alunos e coordenador; interdisciplinaridade, entre outros. Os resultados são obtidos por meio de reunião, que faz parte da avaliação qualitativa.

Quanto aos resultados, o documento mostra que compete à coordenação não só buscar as soluções para os problemas encontrados, como também enviar os relatórios aos setores competentes para que tomem as devidas providências, podendo, também, ser divulgados os resultados das autoavaliações para a comunidade externa e interna, por meio do site da instituição.

3.5 O perfil do Egresso nos Documentos Oficiais que Orientam o Curso de Letras: Primeira parte da análise de dados

Dentre as (re) leituras realizadas no PPC, constatamos que o documento funciona como instrumento norteador da formação inicial do futuro professor. Nesse documento, elaborado de forma coletiva e democrática, estão descritas as prováveis áreas de atuação

do profissional de Letras e, ainda, está estabelecido um perfil profissional do egresso do curso.

Nessa parte, inicialmente apresentamos algumas reflexões sobre o que os documentos oficiais expõem acerca dos cursos de Letras nas Instituições de Ensino Superior, para, na sequência, expor o perfil do egresso que o curso de Letras propõe formar, bem como as competências e habilidades que ele deve dominar ao final de sua formação.

Verifica-se que, nos últimos anos, o curso de formação de professores sofreu consideráveis alterações. Entre muitas, as principais apontam para um estreitamento entre teoria e prática. Assim, surgiram as diretrizes curriculares como orientadoras do curso superior, para proporcionar ao graduando os subsídios necessários para saber lidar com a diversidade de situações em sala de aula.

Entre os documentos oficiais que regulam essas alterações encontra-se o Parecer 9/2001, que delibera sobre as perspectivas da formação de professores da escola básica, nos cursos de nível superior. Assim, tomamos por base esse Parecer 9/2001 juntamente com as diretrizes curriculares nacionais do curso de Letras para essa análise. Utilizamos, também, outros documentos oficiais como a Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002 e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96).

O Parecer CNE/CP 9/2001 é um documento que hoje constitui a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior. Com base na LDB, o Parecer trata de aspectos da reforma da educação básica.

Esse documento apresenta a base comum de formação docente por meio de diretrizes, de modo a possibilitar a revisão criativa dos modelos que estão em vigor na atualidade favorecendo possibilidades de mudanças e cooperando para melhoria da qualificação profissional dos professores. Ele propõe as seguintes metas:

- a) fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras;

- b) fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;
- c) atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, as mudanças em curso na organização pedagógica curricular da educação básica;
- d) dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática;
- e) promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação.

Entre outras coisas, o documento faz menção aos conteúdos que o professor em formação deve aprender, em razão de precisar saber mais do que vai ministrar nos ensinos fundamental e médio, e quais os conteúdos que serão objeto de sua atividade de ensino. Para tanto, é preciso clareza ao indicar para o aluno qual a relação entre o que está aprendendo na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. O texto também sugere que os cursos de formação possibilitem que futuro professor aprenda a usar, no exercício da docência, computador, rádio, videocassete, gravador, calculadora, internet e a lidar com programas e softwares educativos. Além desses, atualmente, o mercado tecnológico já disponibiliza também outros softwares mais modernos como DVD e projetor de multimídia.

O documento, num item sem informações complementares, aponta que “é imprescindível que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor” (p. 30). Nesse sentido, faz referência à articulação das disciplinas e dos conteúdos programáticos do projeto pedagógico do curso de formação de professores, bem como à linearidade das implicações nele contidas, a fim de estabelecer um equilíbrio entre o domínio dos conteúdos curriculares e sua adequação à prática pedagógica. Também, destaca a importância do projeto pedagógico⁷ do curso de formação de professores na criação de um ambiente indispensável para que o futuro

⁷ Em Veiga (1998: 23), “um Projeto Político Pedagógico corretamente construído ajuda a pensar um processo de ensino-aprendizagem com melhor qualidade e torna-se possível provocar mudanças.”

professor aprenda as práticas de construção coletiva da proposta pedagógica da escola em que ele atuará.

Preocupando-se em estabelecer coerência entre a formação oferecida e a prática do futuro professor, o Parecer CNE/2001 menciona que, no decorrer do processo de formação no trabalho pedagógico na graduação, o licenciado deve fazer o que se espera que o aluno um dia realize enquanto docente. “Para construir junto com os seus futuros alunos experiências significativas e ensiná-los a relacionar teoria e prática é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem.” (BRASIL, 200, p. 17).

Outro ponto pertinente abordado na legislação diz respeito à “concepção de prática como componente curricular” conforme prevê a Resolução CNE/CP de 19/02/02. De acordo com o Parecer CNE/CP 9/2001, implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, tanto nos momentos em que se trabalha a reflexão da atividade profissional, quanto no estágio⁸ e nos momentos em que se exercita o fazer profissional. É uma prática que produz algo no âmbito do ensino. É, portanto, momento privilegiado em que se pode ter uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso.

O texto oficial salienta também o tratamento metodológico, afirmando que é imprescindível garantir a articulação entre conteúdo e método de ensino, na opção didática que se faz. O documento defende um modelo de aprendizagem significativa, na qual os conteúdos são analisados e abordados de modo a formarem uma rede de significados.

Coll (1997) traz um modelo semelhante ao especificado no documento oficial. Na concepção do autor, o conteúdo curricular é tratado em três dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal:

⁸ A Resolução CNE/CP de 19/02/2002, no art. 12 considera que a prática, na matriz curricular, não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. Também, ela deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. Quanto ao estágio, estão previstas 400h de prática como componente curricular, vivenciadas, conforme o art. 13, a partir da segunda metade do curso.

Os conteúdos definidos para um currículo de formação profissional e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é basicamente na aprendizagem de conteúdos que se dá a construção e o desenvolvimento de competências. No seu conjunto, o currículo precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional e precisa tratá-los nas suas diferentes dimensões: na sua dimensão conceitual – na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão procedimental – na forma do saber fazer e na sua dimensão atitudinal – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional e devem estar consagrados no projeto pedagógico da escola.

A resolução CNE/ CP 1 (2002: 1), com fundamento no disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, dispõe sobre a organização curricular e sobre os fundamentos e procedimentos a serem observados durante a organização do currículo. O texto reza que os Institutos Superiores de Educação, tendo em vista a aprendizagem e a preparação do estudante, devem observar a atividade docente e considerar as seguintes proposições:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Essa Resolução aborda também, entre outras coisas, pontos importantes como os assuntos relacionados aos princípios de formação e às competências a serem desenvolvidas, à composição do corpo docente e à carga horária dos cursos e, ainda, salienta as formas de organização dos cursos.

Como se pode ver no Art. 10 da Resolução, fica claro que é de responsabilidade das Instituições de Ensino Superior a escolha e o planejamento dos conteúdos que compõem o currículo, bem como o seu tratamento e o desenvolvimento, tendo em vista o cuidado como esse conteúdo vai ser apresentado ao graduando:

Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Nesse contexto, as atuais diretrizes para os cursos de Letras, de 03 de abril de 2001, determinam que os cursos de graduação em Letras devem ter estruturas flexíveis que

- Facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- Criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- Deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- Promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- Propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio (p. 29).

De acordo com as diretrizes, o currículo⁹ deixa de ter como foco as disciplinas e passa a ser entendido como “todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso” e o professor passa a ter duplo papel já que se espera que ele, além de se responsabilizar pelos conteúdos, tenha a função de orientador, influenciando na qualidade da formação do graduando.

⁹ A concepção de currículo adotada nas Diretrizes Curriculares assemelha-se à de Coll (1997: 33), que conceitua currículo como um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e que realmente sucede nas salas de aula.

O texto destaca a importância dos conteúdos como sendo *caracterizadores básicos*¹⁰ e que devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas.

O documento enfatiza também que os profissionais em Letras, fazendo menção ao perfil do egresso, devem “ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais” (p. 30). Deles se esperam múltiplas competências e habilidades para atuarem como “professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades”. (p. 30)

Verifica-se, na leitura do documento, que as Diretrizes Curriculares dos cursos de Letras objetivam um perfil de egresso interculturalmente competente, capaz de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, ser conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Essas orientações coadunam-se harmoniosamente com os preceitos da EL, ou seja, a formação do professor como profissional crítico-reflexivo, além de estar apto a formar “políglotas na própria língua” na sua prática docente.

Apesar de não evidenciar explicitamente, as diretrizes curriculares tratam do processo de reflexão como fator relevante nos cursos de formação de professores. Ao mencionar o tema, o documento trata da reflexão sobre a linguagem, no sentido de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. Também, tratam da reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários, salientando como necessários na formação do professor de português. Essas considerações corroboram o proposto no Capítulo II deste trabalho.

¹⁰ Interpretados no documento como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão. (p. 31)

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a proposta de formação de um profissional reflexivo também está intrinsecamente ligada ao perfil profissional do egresso estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Feita a exposição do perfil de profissional previsto nos documentos oficiais, passamos à segunda etapa deste capítulo: a análise dos documentos institucionais do Centro Universitário Unimesb, a saber, seu PPC e os conteúdos programáticos de disciplinas selecionadas.

3.6 O perfil de Egresso na Proposta da Unimesb

Amparada nos moldes da legislação vigente, a Unimesb propõe o perfil de seu egresso. Conforme o Projeto Político-Pedagógico, o curso forma profissionais licenciados para atuar nos níveis fundamental e médio de ensino, na escola pública ou nas escolas particulares como também especialistas em diversas áreas nas quais se fazem necessários os conhecimentos sobre linguagem verbal (p. 23). O projeto traz também considerações relevantes acerca de perspectivas de inserção do egresso no mercado de trabalho, como também sobre sua formação continuada:

Abre-se ainda ao egresso a possibilidade de trabalhar com o ensino de português para falantes de outras línguas e em áreas profissionais ligadas ao ensino da língua portuguesa – como o preparo de material didático - bem como atuar no ensino superior, seguindo cursos de pós-graduação, visto ser incentivado a engajar-se em programas de pesquisa teórica e/ou prática durante seu percurso na graduação. O aluno é conduzido em sua vida acadêmica de forma tal que compreenda a importância da atualização contínua de seus conhecimentos e da necessidade de inteirar-se sobre as pesquisas que, em seu tempo, envolvam a área na qual decidiu atuar. (p. 23)

Assim, com base nesses parâmetros, o PPC de Letras da Unimesb (p. 22-23) traz o perfil de egresso que deseja formar, destacando as competências e atitudes que o formando deve dominar, ou pelo menos “espera-se” que ele domine, elencadas em dois grupos: o dos conhecimentos específicos e o dos domínios da área pedagógica.

Conforme o PPC, o profissional formado em Letras pela Unimesb estará capacitado para atuar em áreas em que o domínio da linguagem se faça necessário. Nossa análise trata, no Núcleo dos Conhecimentos Linguísticos, dos conteúdos programáticos de Língua Portuguesa. Do Núcleo das Disciplinas Pedagógicas, verificamos os conteúdos de Didática, Prática de Ensino de Língua Portuguesa, Metodologia da Leitura e da Produção de texto, Estrutura do Ensino Fundamental, Estrutura do Ensino Médio, e ainda fazemos uma breve análise das disciplinas que funcionam como articuladoras.

Destacamos que nosso objetivo é verificar como os conteúdos dessas disciplinas auxiliam na construção das competências e habilidades propostas no PPC do curso de Letras da Unimesb.

Dentre as competências e habilidades esperadas, destacam-se:

- docência, em escolas de ensino fundamental e médio, da rede pública ou privada;
- assessoria linguística nas mais diversas áreas, como setores privado e público ou organizações do terceiro setor;
- consultoria em análise do discurso, tanto em língua inglesa como em língua portuguesa, nos diversos contextos profissionais.

Tendo em vista que o graduado deverá ser capaz de associar apropriada e conscientemente recursos linguísticos e conceitos teóricos, espera-se que demonstre:

Dos conhecimentos específicos:

1. domínio pleno das metalinguagens, como instrumento de análise, avaliação e compreensão dos fenômenos linguísticos e literários;
2. domínio dos componentes fonológico, morfossintático, léxico, semântico e pragmático da língua portuguesa;
3. domínio de diferentes noções de gramática e reconhecimento de variantes linguísticas em todas as suas ocorrências;
4. bom conhecimento das principais teorias descritivas e explicativas das línguas, dos discursos e da expressão literária;
5. capacidade de compreender criticamente os fatos da língua e de conduzir investigações a respeito deles, mediante a aplicação de diferentes teorias;
6. conhecimento das relações históricas e sociais que marcam o funcionamento e a evolução das línguas;
7. capacidade de analisar criticamente diferentes teorias que fundamentam as investigações de língua e discurso;
8. compreensão das formas de interação cultural que se estabelecem, historicamente, entre as línguas e entre os sistemas literários;
9. capacidade de utilização do padrão culto das línguas portuguesa e inglesa;

10. capacidade de leitura crítico-interpretativa de textos das mais diversas naturezas discursivas, pela identificação dos elementos envolvidos no seu processo de significação, desde as suas condições de produção, até a sua recepção junto ao leitor;

No domínio da área pedagógica

11. capacidade de desempenhar papel de multiplicador, formando leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de diferentes naturezas discursivas, fomentando o desenvolvimento da consciência linguística, cultural e estética;
12. atitude investigativa que favoreça processo contínuo de construção do conhecimento na área e utilização de novas tecnologias;
13. consciência do papel da educação na formação do sujeito;
14. competência de avaliar criticamente as diferentes concepções do processo educativo;
15. discriminação para identificar a ideologia presente nas diversas correntes pedagógicas;
16. condições de compreender e, quando necessário, orientar as reações comportamentais de seus alunos;
17. capacidade de reconhecer e respeitar as diferentes culturas em que podem estar inseridos seus alunos;
18. conhecimentos sólidos do processo ensino/aprendizagem;
19. reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas;
20. capacidade de propor soluções inovadoras para seu fazer docente;
21. domínio dos diferentes critérios de valor da avaliação escolar;
22. competência para distinguir as qualidades e defeitos da produção de seus alunos;
23. aplicação de práticas pedagógicas criativas tanto para o ensino de línguas como de suas respectivas literaturas;
24. condições para elaborar planos de ensino e de aula que envolvam pesquisa bibliográfica;
25. familiaridade com os recursos da informática.

Cada competência e atitude mencionada pressupõe que os egressos sejam capazes de executá-las no exercício pleno de sua profissão, com base na ética e na cidadania. Ademais, eles devem ser capazes de se envolver socialmente desenvolvendo suas atividades e assumindo posturas que contribuam para a solução de problemas e cooperando para o desenvolvimento da sociedade, como asseveram os documentos que regem a Educação nacional.

A partir dessas considerações, fica evidente que são muitas as características que compõem o perfil do egresso do curso de Letras. Entretanto, para que elas sejam concretizadas é necessário que passem por um processo acadêmico de formação. Em

outras palavras, é preciso que se articulem de forma concisa e coesa com os objetivos do PPC do curso, como também é de suma relevância que estejam de forma articulada aos conteúdos curriculares de cada disciplina. Como bem salienta Coll (1997: 66): “uma das tarefas do Projeto Curricular é proceder à análise, classificação, identificação e formulação das intenções que presidem o projeto educacional.”

É nesse sentido que nos propomos analisar no próximo item, por meio de uma análise comparativa, o perfil de egresso apresentado no PP da Unimesb e sua correlação com os conteúdos programáticos das disciplinas. Assim, procuramos verificar como a Unimesb viabiliza o desenvolvimento das competências elencadas no PPC do seu curso de Letras.

3.7 Os Documentos Institucionais: Segunda parte da análise de dados

O Conteúdo programático do Curso

Nessa parte, fazemos uma análise dos conteúdos programáticos das disciplinas selecionadas do curso de Letras da Unimesb. Após leitura da matriz curricular do curso de Letras da Unimesb, delimitamos nosso campo de análise em torno do Núcleo dos Estudos Linguísticos e do Núcleo das Disciplinas Pedagógicas. Dessa forma, utilizando o referencial teórico da EL, buscamos verificar, por meio da análise dos conteúdos, como está estruturado o curso de Letras da Unimesb, enfatizando a correlação do rol de competências e habilidades expostas no perfil do egresso com o que de fato o curso oferece nos programas de ensino.

A matriz curricular do curso de Letra da Unimesb, conforme expusemos no item **3.5**, estrutura-se em três eixos: o dos Estudos Linguísticos, o dos Estudos Literários e o Núcleo das Disciplinas Pedagógicas. No entanto, tomamos para análise o primeiro e o último, sendo que, no primeiro núcleo, abdicamos das disciplinas de Linguística, Língua Inglesa, Psicologia da Educação e Prática de Ensino de Língua Inglesa, muito embora muitos dos preceitos a serem discutidos nessa análise também sejam de grande serventia para as pesquisas em outras áreas. Assim, os três núcleos são apresentados no PPC do curso da seguinte forma:

O núcleo dos Estudos Linguísticos é constituído pelas seguintes disciplinas:

- Linguística
- Língua Portuguesa
- Língua Inglesa

O eixo dos Estudos Literários é formado pelos componentes:

- Teoria da literatura
- Literatura Brasileira
- Literatura Portuguesa
- Literatura Inglesa e norte-americana
- Literatura de Angola e outros países lusófonos

No núcleo das Disciplinas Pedagógicas, encontram-se:

- Psicologia da Educação
- Fundamentos de Didática
- Prática de ensino de língua portuguesa
- Prática de ensino de língua inglesa
- Políticas educacionais

Optamos por organizar nosso trabalho analisando inicialmente as Competências dos Conhecimentos Específicos¹¹, correlacionando-as aos conteúdos da disciplina Língua Portuguesa.

As CCE¹² compõem o primeiro grupo de competências e atitudes relacionados ao que se espera que o egresso desenvolva durante a sua graduação. É importante destacar que elas são determinadas no âmbito dos domínios e das capacidades. São aquelas indicadas na página 106 e abrangem os níveis de 1 a 10.

Verificamos que, nessa primeira parte, prepondera o desenvolvimento de competências técnicas, cujos objetivos são o reconhecimento e a classificação dos pormenores da língua conforme as teorias gramaticais. Focaliza também o desenvolvimento de competências no âmbito historiográfico, almejando que o futuro

¹² Usamos a sigla “CCE” para a terminologia Competência dos Conhecimentos Específicos.

professor compreenda a língua e seja capaz de descrevê-la, bem como sua estrutura, o seu funcionamento e a sua evolução.

Outro ponto a ser destacado refere-se à última competência citada, na qual é proposta a formação de um egresso com capacidade de realizar “leituras crítico-interpretativas de textos das mais diversas naturezas discursivas, pela identificação dos elementos envolvidos no seu processo de significação”, ou seja, trata-se do domínio da leitura crítica interpretativa dos “gêneros textuais”, muito embora a relação de competências não os mencione.

Em síntese, nessa proposta de formação, o curso de Letras da Unimesb está estruturado em função do desenvolvimento das competências e habilidades nos graduandos, com base nos documentos oficiais da Educação nacional. Com efeito, o papel dos conteúdos e o tratamento dado a eles servem de alicerce para a consecução da proposta de formação prevista no PPC, tendo em vista a concretização de competências e habilidades.

Na relação das NDP¹³, as competências a serem desenvolvidas são aquelas indicadas na página 107, de 11 a 25.

Em sentido amplo, pode-se dizer que, nessa parte, as competências sinalizam para a formação didático-pedagógica do egresso. Pretende-se a formação de um egresso “multiplicador, leitor crítico, intérprete e produtor de textos de diferentes naturezas discursivas”, ou seja, o falante terá de ser capaz de ler, compreender e produzir textos entre as mais diversas possibilidades oferecidas pela língua. É, portanto, a especificação de um usuário competente.

Nota-se também que, o curso demonstra preocupação com a preparação do docente frente à realidade que encontrará. Para tanto, busca levar ao graduando questões associadas aos problemas mais comuns encontrados no cotidiano escolar, como a indisciplina, problemas de relacionamento entre estudantes, entre outros. Aborda

¹³ Núcleo das Disciplinas Pedagógicas.

também o reconhecimento da ideologia presente nas correntes pedagógicas e enfatiza o conhecimento sólido dos processos de ensino e aprendizagem. Considera, ainda, que o egresso esteja apto a desempenhar uma prática pedagógica criativa e reflexiva, que seja um docente inovador em suas ações, que saiba elaborar seu plano de aula utilizando uma bibliografia básica de apoio e, conforme as características apontadas, que tenha conhecimentos em informática.

Até aqui, convém destacar a harmonia entre os discursos dos documentos oficiais e o discurso dos documentos institucionais. Ambos apontam para a perspectiva de formação de um perfil profissional ideal, identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica.

Exposto o perfil de aluno egresso da Unimesb, passamos ao próximo item no qual analisamos o conteúdo programático das seguintes disciplinas: do Núcleo dos Conhecimentos Específicos: Língua Portuguesa; do Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos: Didática, Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Metodologia da Leitura e da Produção de texto.

Justifica-se a escolha dessa abordagem, pelo fato de essas disciplinas estarem relacionadas ao desenvolvimento do trabalho com a escrita, a leitura, a gramática e a oralidade; também por apresentarem a base conteudística mais apropriada para tratar das questões de ensino e aprendizagem de língua materna, devendo, portanto, contribuir para construção da competência comunicativa e para formação do poliglota na língua materna.

A análise dos programas dessas disciplinas permite-nos estabelecer a correlação entre o perfil do egresso proposto no PPC e os conteúdos programáticos, bem como, constatar como eles estão inseridos na proposta curricular do curso de Letras da Unimesb, tendo em vista a formação do “poliglota na própria língua” na Educação Básica, como propõe a EL.

3.8 Dos Conhecimentos Específicos: Conteúdo Programático de Língua Portuguesa

Para atingir seus objetivos, os CPLP¹⁴ da Unimesb são organizados em seis módulos¹⁵. Numa primeira leitura, verificamos que os dois primeiros módulos são destinados a um curso de Redação e Leitura, enfatizando o trabalho com a tipologia textual, narração, descrição e dissertação, bem como a inserção delas nos gêneros textuais.

Curso: LETRAS **Série:** 1º SEM

Disciplina: LÍNGUA PORTUGUESA I **C/Horária total:** 72

C/Horária sem.: 04

Departamento: LETRAS **Período:** NOT

JUSTIFICATIVA

Para o futuro professor de Português, é imprescindível saber redigir e fazer a análise lingüística e literária de textos. A língua Portuguesa será, para o aluno de Letras, não só seu principal instrumento de comunicação, como também seu objeto de pesquisa e trabalho constante. Iniciaremos com a produção e interpretação de textos (Redação e Leitura), dando ênfase a gramática textual, contribuindo, dessa maneira, para sanar as dificuldades dos alunos nessa área. Além disso, a leitura e a produção de textos irão auxiliar os alunos na elaboração de seus trabalhos e provas de todas as outras disciplinas.

EMENTA

“Da leitura à produção de Texto” O curso focalizará a gramática textual; discutirá os conceitos de leitura e de texto. Analisará as tipologias textuais (narração, descrição, dissertação) e a inserção delas nos vários tipos de gêneros (literário, científico, jornalístico, publicitário). O estudo desses conteúdos garantirá a leitura e a produção de texto. Como a criatividade não ocorre no vazio, existem convenções lingüísticas que o futuro professor precisa dominar. Os modelos textuais mostrarão o caminho, para tanto trabalharemos a reescrita de textos (paráfrase estrutural e ideológica). Essa atividade permitirá que o aluno perceba a intertextualidade como uma das fontes da legibilidade e da escrita.

OBJETIVOS GERAIS

1. Conscientização das principais causas das dificuldades em redação, visando vencer o bloqueio que geralmente acompanha o ato de redigir.
2. Sensibilização para os problemas individuais em redação e possibilidades para evitá-los.
3. Fornecimento de uma análise crítica de alguns aspectos da gramática textual que capacite o aluno a produzir textos coerentes e coesivos.
4. Desenvolvimento da capacidade de criação, observação, reflexão e julgamento crítico.
5. Desenvolvimento da capacidade de correlacionar os conhecimentos lingüísticos e literários, de modo articulado e não meramente justaposto, a outras esferas do saber.

UNIDADES TEMÁTICAS

A) A problemática da redação: As falhas no ensino de redação/As falhas no ensino de língua.

A criatividade

B) Gramática textual:

Texto, contexto e seus interlocutores

Textualidade

Coesão e coerência

C) Tipologia textual:

Descrição

¹⁴ Conteúdo Programático de Língua Portuguesa.

¹⁵ Cada módulo equivale a um semestre. Especialmente no primeiro módulo de Língua Portuguesa, a ementa disponibilizava apenas o conteúdo do primeiro bimestre.

Narração
 Dissertação
 D) Da prosa à poesia:
 Poesia e singularidade
 E) Leitura e interpretação textual
 Conceitos de Leitura/Estratégias de leitura
 F) Modos de citação do discurso alheio
 Intertextualidade
 Paráfrase e paródia
 G) A paragrafação
 Estrutura do parágrafo/tipos de parágrafos
 H) A dissertação; introdução.
 I) Gramática normativa: noções básicas.
 J) A crônica: leitura, produção e análise

METODOLOGIA

Técnicas de estímulo ao desenvolvimento da criatividade, oficina de redação (poesia e prosa), aulas dialogadas, aulas teóricas, dinâmica de grupo, debates supervisionados, reescritas individuais e coletivas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BARBOSA, Severino e AMARAL, Emília. *Redação: Escrever é desvendar o mundo*. Campinas: Papyrus, 1999.

FIORIN, José Luiz e SAVIOLI, Francisco Platão. *Lições de Texto*. São Paulo: Ática, 2000.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler*. Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COMPLEMENTAR

CARREHER, David. *Senso Crítico*. São Paulo: Pioneira, 2002.

CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001

COSTE, Daniel et al. *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1988.

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da (org). *Leitura*. Perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

BRANDÃO, Helena Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 7.ed. Campinas: Unicamp, (1995).

CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 1994.

O primeiro módulo toma a gramática textual¹⁶ como suporte para combater os problemas apresentados nas redações. Ele é destinado à produção textual e à análise linguística de textos a partir de gêneros textuais, como resenha, crônica, resumo literário, científico, jornalístico e publicitário. Nesse módulo, trabalha-se, de forma incisiva, a tipologia textual narração, descrição e dissertação, como também estratégias de leitura e interpretação de texto. Vale destacar que o documento não menciona a tipologia injuntiva, tipo textual muito frequente na tessitura de vários gêneros que circulam na sociedade, como receita médica, receita culinária, manual de instrução, tutorial etc.

¹⁶ Conforme a bibliografia, trata-se da gramática normativa de Cunha (2001), *Nova gramática do português contemporâneo*.

Em suma, esse módulo fica restrito ao desenvolvimento de atividades de leitura e escrita, com ênfase maior nos gêneros escolares, bem como privilegia o trabalho com a norma culta padrão da língua.

O módulo vai desde a leitura de textos jornalísticos à produção de textos escritos. Assim, aborda conteúdos relacionados à apresentação dos conceitos de leitura e de estratégias de interpretação de texto, diga-se de passagem, indispensáveis para a formação do futuro professor. No entanto, a nosso ver, o trabalho com a leitura deve, antes de tudo, estar amplamente apoiado em uma base teórica consistente. A leitura a ser realizada deve estar acoplada a um repertório de gêneros textuais da escrita, leitura e da oralidade, que possibilitem ao aprendente o conhecimento de épocas e que o capacite a criar pontes entres os textos lidos.

Para que haja um melhor aproveitamento dessas propostas do Programa, tendo em vista a formação do poliglota na mesma língua (Bechara, 1985), é preciso rever e especificar o tipo de saber que se pretende desenvolver, adequando-o aos preceitos da pedagogia da leitura e escrita, da EL. Sob esse ponto de vista, deverá haver mudança do foco nos tratamento dos conteúdos, de modo que deixarão de centrar-se nos aspectos da língua para centra-se na linguagem. Assim, valorizar-se-ão os papéis dos envolvidos no processo de interação, bem como será priorizada uma leitura e escrita consciente, as quais possam permitir ao aprendente construir sentidos naquilo que lê e escreve, além de permitir-lhe interagir com textos com os quais manterá contato no cotidiano. Além disso, a especificação do saber também subsidiará o conjunto de procedimentos e estratégias que os docentes deverão adotar,

Nesse sentido, nas perspectivas da EL, o professor, apoiado em referenciais teóricos sobre a leitura e sua prática em sala de aula, deve estimular e auxiliar o aprendente na construção dos sentidos dos textos. Ao docente compete incitá-lo para extrair do texto todas as hipóteses e confirmá-las, facilitar a distinção da natureza de cada texto e exigir dele a prática de suas representações de acordo com as circunstâncias.

Objetiva-se, portanto, que o aprendente torne-se consciente das estratégias que usa, como também seja conhecedor de outras que eventualmente possa vir a utilizar, de

forma reflexiva, regulando-as de acordo com os objetivos, o gênero e suas sequências textuais, distanciando-se, dessa maneira, dos modelos de atividades tradicionais mecanicistas de leitura e da escrita.

Ponto positivo, merecedor de destaque no primeiro módulo, diz respeito à leitura de textos literários, na qual estão envolvidos os aspectos estéticos, cognoscitivos, éticos e culturais. A qualidade linguística desses textos auxilia na ampliação da competência comunicativa, e, portanto, eles podem e devem ser explorados. Em suma, o ato de ler, quer de textos literários, quer de textos não literários, deve por excelência, integrar e criar sentidos, tendo sempre em vista a formação de um leitor competente.

O segundo módulo centra-se, de modo particular, na produção de textos dissertativos e em aspectos das funções da linguagem. Conforme apresentado na justificativa, os motivos que levaram o curso de Letras da Unimesb ser organizado nesses moldes devem-se ao perfil dos ingressantes do curso, que, na maioria das vezes, apresentam defasagens de aprendizagem desses conceitos.

Curso: LETRAS Série: 2º SEM

Disciplina: LÍNGUA PORTUGUESA II C/Horária total: 72

C/Horária sem.: 04

Departamento: LETRAS Período: NOT

JUSTIFICATIVA

Para o futuro professor de Português, é imprescindível saber redigir, resumir e interpretar textos. No entanto, nossos alunos entram para a faculdade com enormes lacunas nessa área; daí nossa proposta de oferecer um curso de Redação e Leitura durante todo o 1º ano. No primeiro semestre (LP I), é focalizada a narração e a descrição. No 2º semestre, a tônica incide sobre a produção e leitura de textos dissertativos.

EMENTA

O curso de LP II vai concentrar-se no aprimoramento das redações (Revisão de textos) e nas estratégias de leitura. O curso continuará o estudo da gramática textual. Apresentará uma visão geral da gramática normativa, para que o aluno aprenda a consultá-la, para poder revisar seus textos. A leitura será motivada e desenvolvida por meio de resumo e interpretação de textos jornalísticos e literários.

OBJETIVOS GERAIS

- Assistir o aluno em todas as etapas da elaboração de um texto, para que ele adquira segurança, além de conhecimentos teóricos básicos.
- Fornecer subsídios gramaticais básicos para a correção de seus textos
- Auxiliar o aluno na produção de seus trabalhos acadêmicos
- Estimular e desenvolver o gosto pela leitura de textos literários e científicos
- Capacitar os alunos a correlacionar conhecimentos lingüísticos e literários, de modo articulado e não meramente justaposto, a outras esferas do saber.

UNIDADES TEMÁTICAS

A) Dissertação e argumentação:

A organização do pensamento lógico

A linguagem e estrutura do texto dissertativo.

- B) Funções da linguagem;
 C) A linguagem jornalística
 - A reportagem
 - O editorial
 D) Técnicas de interpretação textual
 - Constatação (horizontes da mensagem): a leitura simples
 - Cotejo (interpretação dos significados atribuídos): a leitura e o confronto de pontos de vista
 - Transformação (resposta do sujeito aos horizontes evidenciados, reelaboração em termos de novas possibilidades): a leitura e a modificação do leitor
 - Leitura e interdisciplinaridade: Relação texto-mundo/Relação texto-cultura
 E) O ensaio: entre a teorização e a criação
 F) O conto: leitura, produção e análise
 G) Técnicas de interpretação textual
 - Constatação (horizontes da mensagem): a leitura simples
 - Cotejo (interpretação dos significados atribuídos): a leitura e o confronto de pontos de vista
 - Transformação (resposta do sujeito aos horizontes evidenciados, reelaboração em termos de novas possibilidades): a leitura e a modificação do leitor
 H) A gramática: conceito; partes; como consultá-la
 N) Gramática: revisão normativa e estudo crítico
 - Pontuação - Acentuação - Crase - Uso dos porquês - Ortografia

METODOLOGIA

Aulas dialogadas, aulas teóricas, oficina de redação técnicas de elaboração de resumos, técnica de interpretação de textos, técnica de revisão de textos. Obs.: Parte importante do curso são os vários trabalhos efetuados pelos alunos, que se iniciam sempre em exercícios de sala de aula, sob orientação da professora.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BARBOSA, Severino e AMARAL, Emília. *Redação: Escrever é desvendar o mundo*. Campinas: Papyrus, 1999.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Ática, 2000.

FIORIN, José Luiz e SAVIOLI, Francisco Platão. *Lições de Texto*. São Paulo: Ática, 1996.

COMPLEMENTAR

_____. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 1994.

BRANDÃO, Helena Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 7.ed. Campinas: Unicamp, 1995.

CARREHER, David. *Senso Crítico*. São Paulo: Pioneira, 2000-2.

COSTE, Daniel et al. *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1988.

CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

KATO, Mary. "Processos de decodificação: a integração do velho com o novo em leitura". In: *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Fica claro nesse módulo que se privilegia o trabalho com os gêneros jornalísticos e literários como a reportagem, editorial e o conto. Além disso, retoma-se nele, o trabalho com as técnicas de interpretação de texto, por fim, articula um estudo crítico sobre a gramática normativa, seu conceito, suas partes, e como consultá-la. De um modo geral, os conteúdos dos módulos iniciais estão voltados para o trabalho com a norma culta. Assim, é preciso desvelo para não depreciar as variedades menos prestigiadas da língua.

Nesses termos, percebemos que o ensino da língua nos dois primeiros módulos está dividido em leitura, produção de texto e gramática (textual, normativa). A abordagem dada ao ensino de português nesses dois primeiros módulos está, de forma predominante, assentada, por estar baseada na gramática normativa, na concepção de língua como expressão do uso correto. Desse modo, entendemos que ela não leva em conta a variação linguística. Também, fica evidente que seu objetivo principal é superar as dificuldades dos aprendentes e não lhes oferecer conhecimentos que fundamentam sua futura prática docente. As unidades temáticas sinalizam, portanto, que as atividades desenvolvidas nesses programas ocupam-se da análise dos aspectos da língua, do reconhecimento, classificação e da aplicação de conceitos.

Na ótica da EL, entendemos que o ensino de português centrado na linguagem e não na língua é concebido como atividade social, como forma de ação. Conforme Koch (2006: 7), como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos. O ensino focado na linguagem viabiliza a formação de um usuário capaz de usá-la para agir no contexto social, e não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, esquivando-se da abordagem tradicional de ensino e das análises dos pormenores da língua, favorecendo, dessa forma, o desenvolvimento de competência da comunicativa.

Nesse segundo módulo, a seleção de conteúdos demonstra que a análise se limita ao sistema linguístico, ainda está centrada nos pormenores na língua. É importante destacarmos que a EL propõe que se desenvolva o trabalho com a gramática, adotando-a como elemento constitutivo dos gêneros. Nessa perspectiva, poder-se-ia delinear a reformulação das atividades previstas que garantissem uma prática de ensino de gramática compatível com uma visão discursiva da língua.

Nesse ensejo, Antunes traz relevantes considerações sobre o caráter prático da gramática em sala de aula. Em suas observações, a autora propõe um trabalho fundamentado na compreensão funcional e discursiva da gramática.

Na concepção da autora, é necessário escolher uma gramática que seja relevante, uma gramática que se possa explorar dela noções e regras gramaticais que sejam úteis e aplicáveis à compreensão e aos usos sociais da língua. Uma gramática que seja

funcional e que tenha por referência o funcionamento efetivo da língua, tendo por intenção analisar o estudo das regras desses usos sociais da língua, a aplicabilidade real delas e a forma de aplicação em diferentes gêneros. (2003: 96). Em síntese, uma gramática que traga algum tipo de interesse e que preveja mais de uma norma, além da norma-padrão.

Em relação ao trabalho proposto com a escrita nesses módulos, consideramos de antemão o que bem salienta Antunes (2003: 44): “a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala.” Portanto, essa perspectiva interacionista promove uma parceria, um encontro e um envolvimento entre sujeitos que partilham ideias, ademais abre espaço para a reflexão e para a análise das intenções discursivas. Nesses termos, os gêneros propostos nesse módulo, em tese, não dão conta de desenvolver no aprendente, conforme os pressupostos da pedagogia da escrita, a competência escritora.

Entendemos que os objetivos da disciplina devem ir além da costumeira prática e do aprimoramento da redação escolar. A EL sugere que o trabalho com a escrita aconteça com os gêneros textuais. Escrever, nesse contexto, é considerar as esferas comunicativas, é saber refletir sobre a situação de comunicação para se eleger o gênero compatível com o contexto, de modo a manifestar no texto escrito as intenções que se quer transmitir.

Além disso, considerando seu caráter dialógico, entendemos que é essencial que haja um destinatário em todo o processo. A produção de texto não deve resumir-se em exercícios de redação, que, na maioria das vezes, são destituídos de valor interacional e de referência àquilo que vai ser escrito, e têm como único e solitário leitor o professor.

Conforme abordamos no item 1.5.2 de nosso trabalho, reiteramos a necessidade de apresentar o processo da escrita numa perspectiva cognitiva e sócio-interacional. Nesses moldes, alguns procedimentos para se trabalhar com os gêneros da escrita são fundamentais: em primeiro lugar, a etapa do planejamento, na qual há delimitação do tema, a escolha dos objetivos e do gênero e a delimitação de critérios de ordenação das ideias. Em segundo, a etapa da escrita, na qual se põe no papel o que foi planejado, sendo essa a fase do registro, de forma a possibilitar ao aprendente moldar seu texto,

devendo estar sempre atento a fim de garantir sentido, coerência e relevância. A terceira é a da revisão e da reescrita, fase que corresponde ao momento de análise do que foi escrito. Nessa etapa, o sujeito que escreve vai confirmar se os objetivos realmente foram atingidos (Antunes, 2003: 54-56).

Revistos esses procedimentos, enfatizamos que, nas atividades de produção de texto, o aprendiz seja capaz de não somente reconhecer a linguagem em seu funcionamento, mas também esteja preparado para analisar o texto na sua totalidade explorando diferentes perspectivas para a construção de sentido, bem como seja capaz de, por meio da língua, compreender como são construídos os sentidos no texto.

Explicitadas as etapas que compõem o processo da escrita, fica evidente que o ensino e a aprendizagem da produção textual baseados na perspectiva pragmático-interacionista opõem-se ao tecnicista e contribuem para uma formação de professores mais críticos, autônomos, reflexivos, aptos a explorar o conhecimento e a criatividade que a língua disponibiliza nas aulas de leitura e escrita.

O terceiro módulo ocupa-se no trabalho com a sintaxe. A princípio, tomando por base a gramática normativa, objetiva-se estudar o funcionamento da língua, a organização de frases, orações, períodos e textos, de acordo com a norma culta.

<p>Disciplina: LÍNGUA PORTUGUESA III C/Horária total: 72 C/Horária sem.: 04 Departamento: LETRAS Período: NOT</p>
<p>JUSTIFICATIVA A presença do Curso de Sintaxe justifica-se pela necessidade do conhecimento explícito da estrutura da língua, que possibilitará a organização de frases, orações, períodos e textos.</p> <p>EMENTA Dos fundamentos teóricos da gramática normativa à organização do texto: leitura e análise crítica das gramáticas, estudando a estrutura e o funcionamento da língua de acordo com a norma culta.</p> <p>OBJETIVOS GERAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Proporcionar ao aluno o conhecimento explícito da sintaxe da Língua Portuguesa. ▪ Oferecer uma reflexão acerca dos fatos da linguagem ▪ Possibilitar uma leitura crítica das gramáticas existentes. ▪ Estudar a estrutura e o funcionamento da língua. ▪ Dar continuidade ao desenvolvimento da recepção e construção textuais <p>UNIDADES TEMÁTICAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conceito de Sintaxe 2. O período simples <ul style="list-style-type: none"> ▪ A organização do período simples ▪ Análise dos termos da oração

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Translação de primeiro grau: representação das relações sintáticas por meio de estemas. <p>3. A complicação do período</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A subordinação e as relações de hierarquia ▪ A coordenação e as relações de equivalência ▪ A hipotaxe e a parataxe ▪ O paralelismo sintático <p>4. O processo de subordinação</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipos de subordinação ▪ Translação de segundo grau: representação através de estema <p>5. O processo de coordenação</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipos de coordenação ▪ Coordenação e ênfase ▪ A falsa coordenação <p>6. Padrões estruturais do período</p> <p>7. Sintaxe de colocação, regência e concordância</p> <p>8. Laboratório de redação: a sintaxe aplicada ao texto</p> <p>METODOLOGIA</p> <p>Exposição de conteúdos. Leitura de textos. Estudo dirigido. Pesquisa: estudo comparativo das gramáticas existentes.</p> <p>Obs.: Não consta a bibliografia.</p>
--

Note-se que, nesse módulo, o curso sai da gramática normativa e adentra no modelo funcionalista de Tesnière, conforme mostra o item 4. Além disso, de acordo com o item 7, percebe-se que ocorre uma junção entre dois tipos de gramática, entre a gramática normativa e a descritiva. Diante dessas abordagens, fica evidente que o curso não opta pelo trabalho com uma gramática em específico, dessa maneira, não deixa claro no programa com qual delas vai trabalhar. Para o leitor, fica a impressão de que o ponto de partida será na gramática tradicional para depois ser focalizada a gramática funcional de Tesnière.

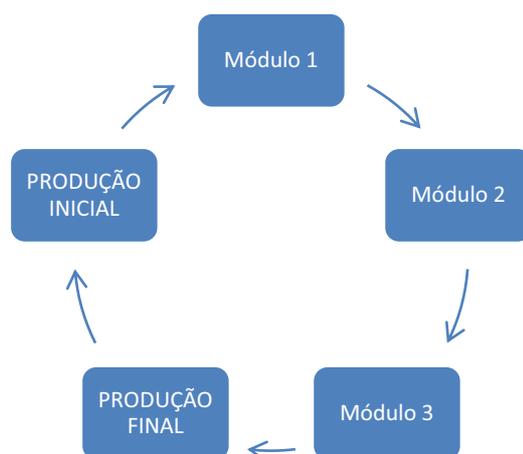
De modo geral, nessa parte prevalecem as questões metalinguísticas, como a classificação de cada tipo de oração; subclassificação das subordinadas e das coordenadas; as diferentes funções sintáticas do “que” ou do “se”.

O que se pretende é que as disciplina de língua materna no curso de letras, ao abordar a gramática, não se restrinjam às terminologias e classificações, já que, na grande maioria das vezes, as atividades centram-se no reconhecimento de estruturas e classes gramaticais. Muito embora entendamos que tais definições façam parte de todo um processo de conhecimentos que o futuro professor deva dominar. Nesse sentido, acreditamos que elas devam sim ser apresentadas. Propõe-se que o aprendente seja capaz de conhecer a língua que ele utiliza e seu pleno funcionamento.

Nesse contexto, emerge a importância do futuro professor conhecer diferentes gramáticas, para saber porquê, quando e como utilizá-las em sala de aula. Além disso, o curso deve escolher como objeto de estudo uma gramática que seja relevante, para explorar dela noções e regras gramaticais que sejam úteis e aplicáveis à compreensão e aos usos sociais da língua, que seja funcional, e que enfatize o funcionamento efetivo da língua.

Por essa razão, na prática pedagógica é necessário saber qual é de fato o objeto de ensino. No caso de uma atividade cujo objetivo principal seja aprender a elaborar um resumo, por exemplo, o primeiro passo é saber quais são as ferramentas ou procedimentos que serão utilizados na produção desse gênero. Em seguida, é preciso saber como usar essas ferramentas. Para esse desafio, propomos a utilização das sequências didáticas, que são representadas por conjuntos de atividades pedagógicas organizadas de maneira sistemática, com base em um gênero textual. Elas têm por objetivo permitir que o aprendiz tenha acesso às práticas de linguagens, ou seja, de ajudá-lo a dominar os diversos gêneros textuais circulantes na sociedade preparando-o para saber usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar a capacidade de falar, ler e escrever (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004).

Apresentamos brevemente uma sequência didática. Ela constitui-se basicamente em etapas, que são: apresentação da situação, produção inicial, três ou quatro módulos, e produção final, como demonstra o esquema a seguir:



Para apresentação da situação, o professor exporá aos aprendentes o projeto coletivo de produção de um gênero textual (qual o gênero, destinatário da produção, suporte, etc.). É de extrema relevância que o professor estabeleça um contrato com os aprendentes e que consiga transmitir-lhes a importância dos conteúdos que trabalhará. Em suma, na primeira produção acontece um primeiro encontro com o gênero, é a produção inicial. Essa parte pode ser simplificada, ou somente dirigida à turma, ou a um destinatário fictício, na qual se realiza uma atividade prática sobre o gênero em questão. Essa atividade servirá para avaliar os conhecimentos e informações gerais que os aprendentes dominam sobre o gênero trabalho, bem como servirá também para se comparar à produção final, a fim de analisar todo percurso e assimilação do (s) saber (es) discutido (s).

Nos módulos da sequência didática, o trabalho de produção do gênero em questão é dividido em partes, nas quais os aprendentes serão postos diante do problema de diferentes maneiras. Nelas, são aplicados exercícios de análise e observação, que possibilitam ao aprendente (re) conhecer, compreender e analisar o objeto de ensino. Por fim, na produção final, far-se-á uma investigação das aprendizagens em todo o processo, confrontando a produção inicial com a final, observando as constatações e conclusões advindas do trabalho.

O quarto módulo da disciplina de português referente ao quarto semestre do curso de letras ocupa-se com os estudos da morfologia e tem por objetivo evidenciar ao

aprendente a estrutura e a classificação das categorias da língua, seu funcionamento, elementos mórficos, tendo em vista a aplicação desses conceitos na produção de textos. Dessa maneira, a morfologia é tratada na perspectiva da linguística textual.

Disciplina: LÍNGUA PORTUGUESA IV

C/Horária total: 72

C/Horária sem: 04

Departamento: LETRAS **Período:** NOT

JUSTIFICATIVA

A morfologia, como 1ª articulação da linguagem, é uma das partes fundamentais das Ciências da Língua, porque outros organismos gramaticais – fonologia, sintaxe, semântica e estilística – são compreendidos e praticados a partir de estudos morfológicos. Em linguagem, tudo se inicia com a palavra. “No princípio era o verbo...”

EMENTA

Por meio dos estudos de morfologia, enfatiza-se a primeira articulação da linguagem, uma vez estabelecidos seus fundamentos: analisa-se a estrutura e a formação de palavras, bem como, as classes de palavras.

OBJETIVOS GERAIS

Ao concluírem essa modalidade da disciplina de Português, os alunos conhecerão a organização e a classificação da língua, as categorias que a tornam idioma, sua estrutura e funcionamento, seus elementos mórficos e a influência estrangeira. Deverão igualmente, ter aprimorado a capacidade de compreender. Deverão igualmente ter aprimorada a capacidade de compreender e produzir texto.

UNIDADES TEMÁTICAS

A) Conceito e visão geral de Morfologia

- Diacrônica
- Sincrônica

B) Classes de palavras

C) Estrutura e formação de palavras

D) Categorias Gramaticais

- Lexemas
- Morfemas

E) Influência estrangeira

F) Análise morfológica e morfologia aplicada a textos

G) Morfossintaxe

H) Laboratório de redação: morfologia aplicada a textos

METODOLOGIA

- Aulas expositivas
- Debates
- Trabalhos de pesquisa e de confrontos
- Exercícios de comprovação
- Leitura e Pesquisa
- Seminários

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CÂMARA JR., J. Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 23 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ILARI, Rodolfo – *Introdução ao Estudo do Léxico – brincando com palavras*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

COMPLEMENTAR

CÂMARA JR., J. Mattoso. *Princípios de lingüística geral*. 7 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

CARONE, Flávia de Barros. *Morfossintaxe*. 9. Ed. São Paulo: Ática, 2001-4.

FÁVERO, L. L. *Linguística textual: uma introdução*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1994.
FERREIRA, Maria Ap. S. Camargo. *Estrutura e formação da palavra*. 8 ed. São Paulo: Atual, 1995.
KEHDI, Valter. *Morfemas do português*. 6 ed. São Paulo: Ática, 2001.
KOCH, Ingedore G. Villaça. *A coesão textual*. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
PINTO, Edith Pimentel. *O escritor enfrenta a língua*. São Paulo: USP, 1994.
ROSA, Maria Carlota – *Introdução à Morfologia*. São Paulo: Contexto, 2002.
SILVA, L. A. *O nome e seus determinantes*. 8. ed. São Paulo: Atual, 1989.

É importante salientar que, na leitura do documento, depreende-se que o foco não está propriamente voltado para a palavra, mas, sim, para o morfema. À gramática normativa relacionam-se os estudos, cujo foco é tomar a palavra por objeto de estudo. De qualquer maneira, entendemos que essa visão estruturalista, centrada nos níveis da língua, não contribui, por si só, para o desenvolvimento da competência textual-discursiva.

Entendemos que os estudos morfossintáticos devem ser vistos por meio de uma reflexão crítica, na qual o aprendente possa compreender e diferenciar os princípios que norteiam as noções de morfema, bem como a visão da gramática normativa. Na tentativa de ampliar os conhecimentos referentes à morfologia e a sintaxe, podem-se propor atividades que permitam comparar o enfoque dado à língua pela gramática normativa com o de outros tipos de gramática, como, por exemplo, a funcional, que, conforme Antunes (2003), privilegia as regras do uso social da língua, ou seja, suas condições de aplicação em diferentes gêneros.

Nessa direção, propomos a criação de uma disciplina que aborde de forma minuciosa alguns gêneros da modalidade oral e da escrita, que possibilitem ao professor em formação conhecer o modelo organizacional dessas duas modalidades de gênero. Esse enfoque justifica-se, sobretudo, porque o profissional de língua materna terá a oportunidade de lidar com uma grande variedade de textos, tanto formais quanto informais, escritos e falados. Importa, também, preparar o aprendente para enxergar as variações existentes na língua, especialmente nos textos informais, como valioso material de análise e não como lugar do certo ou errado, tampouco como pretexto para corrigi-los.

O quinto módulo, a princípio, trata da língua numa perspectiva histórica, partindo da história da Ibéria e indo até os estudos da gramática histórica, fonética e fonologia. Conforme a ementa, o módulo objetiva levar o aluno a conhecer e a dominar, pela fonética e pela fonologia, “a forma da expressão”, considerando que sem as quais é impossível entender e aplicar os recursos da linguagem oral e escrita.

Curso: LETRAS **Série:** 5º SEM.
Disciplina: LÍNGUA PORTUGUESA V 72H
C/H sem: 4H
Período: MAT/NOT.

JUSTIFICATIVA:

Estudos de Gramática Histórica põem o aluno diante da história e da formação da Ibéria, desde sua mais remota origem, e ainda avaliam as fases de formação da língua portuguesa. Em seguida, faz-se, nesta série, coerentemente, o estudo da 2ª, articulação de linguagem, ou seja, da Fonologia e da Fonética, para que o aluno de Letras seja capacitado a conhecer e a dominar os fonemas e grafemas da língua, quer em suas operações concretas, conforme preconiza a Fonética, quer em sua função e organização, conforme deseja a Fonologia. Isto porque agora é preciso verificar a língua não mais como simples usuário, mas sim como cientista de linguagem. Daí a justificativa para o ensino/aprendizagem dessas disciplinas no curso de Letras.

EMENTA: O curso perpassa toda a história da Ibéria, onde estão as raízes do mundo hispânico e português e, por conseguinte, onde estão as origens e a formação da língua portuguesa. O programa ainda leva o aluno a conhecer e a dominar, pela fonética, a substância da expressão, e pela fonologia, a forma da expressão, sem as quais é impossível entender e aplicar os recursos da linguagem oral e escrita.

OBJETIVOS GERAIS: Domínio da linguagem oral e escrita, não como usuário da língua, mas como pleno conhecedor de seu funcionamento e aplicabilidade.

UNIDADES TEMÁTICAS:

GRAMÁTICA HISTÓRICA:

- 1-As origens míticas da Ibéria
- 2-As origens históricas-
 - 2.1-povos primitivos nativos, povos invasores anteriores aos romanos
 - 2.2-os romanos na Ibéria e a romanização da península
 - 2.3-as guerras púnicas
 - 2.4-povos invasores posteriores aos romanos
 - 2.5- D. Afonso, o velho e a dinastia portuguesa
 - 2.6-os bárbaros
 - 2.7-os visigodos e o reino visigótico
 - 2.8-os árabes na Ibéria e a civilização muçulmana
 - 2.9-as cruzadas e a expulsão dos mouros da Ibéria
 - 2.10- a formação da pátria portuguesa

FONÉTICA :

- 1-Aspectos segmentais e supra-segmentais
- 2-Unidade de estudo: o fone (tipos de descrição dos sons)
- 3-Aparelho articulador
- 4-Modos de fonação
- 5-Mecanismos de produção de segmentos consonantais e vocálicos
 - 5.1-consoantes
 - 5.2-vogais
 - 5.3 semivogais ou glides
 - 5.4-grupos consonantais e vocálicos
- 6-alfabeto fonético internacional

FONOLOGIA

- 1-Aspectos segmentais e supra-segmentais

2-Unidade de estudo: o fonema, o grafema e os alografemas

3-Alofones

4-Os pares mínimos

5-Neutralização e arquifonema

6-Traços e classes naturais

7-Os eixos fonemático e merismático nos estudos fonológicos

8-Metaplasmos (por acréscimo, por subtração, por troca e por transposição)

EXERCÍCIOS DE APLICABILIDADE EM FRASES E EM TEXTOS

METODOLOGIA: Aulas expositivas, dedutivas; estudo dirigido; estudos individuais e em equipe; apresentação de exercícios e de trabalhos de aplicabilidade da fonética e da fonologia em frases e em textos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. *Princípios de Linguística Geral*- Rio de Janeiro, Acadêmica, 1989..

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de Gramática Histórica*. Rio de Janeiro, Acadêmica, 1987.

FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à Linguística-II-Princípios de análise*. São Paulo, Contexto, 2003

COMPLEMENTAR:

BORBA, Francisco da Silva. *Introdução aos Estudos Lingüísticos*. São Paulo, Nacional, 1998..

CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2001.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Fundação Pró-memória, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça. *Fonologia*. São Paulo, Ed. Cortez, 1998.

A nosso ver, essa abordagem dada ao ensino de língua no quinto módulo mescla linguística histórica e linguística sincrônica. Descreve a língua de acordo com a Fonologia/Fonética estrutural. Esse tipo de abordagem conteudística, a nosso ver, não é, em termos, a mais apropriada para desenvolver no aprendente o domínio da língua oral e escrita, conforme o exposto nos itens 1.5.2 e 1.5.3, do Capítulo I.

Contudo, tendo em vista os objetivos do módulo, constatamos uma incompatibilidade entre aquilo que é previsto em relação ao que é posto em ação. Consideramos, porém, que, os temas abordados nesse módulo sejam relevantes e que os profissionais de Letras devam também conhecer, em particular, os estudos da história da língua portuguesa, que permitem ao graduando entrar em contato com aspectos histórico-culturais da nossa língua.

É importante frisar também que, nesse módulo, poderiam ser acrescentadas reflexões sobre o português brasileiro e o português falado em outras províncias, nas diferentes práticas discursivas. Acreditamos que essa seria uma maneira de trazer à tona questões sobre a identidade nacional e a diversidade presentes na língua portuguesa.

Disciplina: LÍNGUA PORTUGUESA VI **C/H total:** 36h

C/H sem: 2h

Departamento: CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Período: NOITE.

JUSTIFICATIVA: O estudo filológico deverá fornecer ao aluno elementos valiosos para um seguro conhecimento do português, bem como embasamento para a compreensão da estrutura das outras línguas românicas. A Estilística, ao retomar todos os estratos gramaticais da língua, agora sob enfoque novo, considerando, pois, seus aspectos expressivos e estéticos, consagra definitivamente o conhecimento e o domínio da língua pelo usuário e pelo profissional das Letras.

EMENTA:

O curso retoma textos, principalmente os literários, para neles aplicar conhecimentos estilísticos ou estéticos. Para isso, estuda a gramática da língua em seus recursos expressivos ou de desvio do lugar comum gramatical, aqueles recursos que criam nos textos efeitos de beleza e de sensibilidade. O aluno em contato com a história externa e interna das línguas românicas, dando-lhe subsídios para melhor compreender a estrutura dessas línguas, máxime a do português. Ler e analisar textos latinos com vulgarismos e textos românicos, para o aluno compreender o processo das mudanças de uma língua que teve por base o latim.

OBJETIVOS GERAIS:

Domínio da linguagem nos seus recursos expressivos e estéticos.

UNIDADES TEMÁTICAS:

Estilística da língua oral:

Psicolinguística e Sociolinguística e suas relações com a Estilística

1.1-Níveis de linguagem

1.2- Estilística e Léxico: idioleto, socioleto, dialeto, linguajar, jargão, gíria, estrangeirismos, regionalismos, arcaísmos, neologismos

Estilística da língua escrita:

1- Origens da Estilística

2-Charles Bally e a Estilística da língua

3-Leo Spitzer e a Estilística literária:

3.1-Estilística do som

3.2-Estilística da palavra

3.3-Estilística da Frase

3.4-Estilística da enunciação

3.5-Estilística de algumas classes de palavras

3.6-Introdução á análise estilística da prosa e da poesia

TEXTOS PARA ANÁLISE:

-O vestido de Laura- *Cecília Meireles*

-O amanhecer das criaturas- *Lêdo Ivo*

-Que tal Paris- *Carlos Nascimento (MPB)*

-As margens da alegria (prosa) G. Rosa in Primeiras estórias

I - História externa das línguas românicas

1. Conceito de filologia. O trabalho filológico.

2. O latim e suas variedades.

3. Natureza, caracterização e fontes do latim vulgar.

4. A latinização do Império Romano.

5. Fatores da fragmentação lingüística do latim: substratos, superstratos e adstratos.

6. Diacronia das línguas românicas, sua classificação.

7. As línguas românicas literárias

II - História interna das línguas românticas.

1. Fonética e fonologia, morfologia, morfossintaxe do latim vulgar em sua evolução em direção às línguas românicas.

2. Estudos contrastivos entre as línguas românicas.

Leitura e análise de textos latinos com vulgarismos e textos românicos.

METODOLOGIA: Aulas expositivas, dedutivas; estudo dirigido; estudos individuais e em equipe; apresentação de exercícios e de trabalhos de aplicabilidade da fonética e da fonologia em frases e em textos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

CAMARGO, Alberto Mesquita- *A chave da Língua Portuguesa e da Estilística-* São Paulo, Edições IAMC, 1964.

COUTINHO, I. de L. – *Pontos de Gramática Histórica. Rio de Janeiro*, Ao Livro Técnico Editora, 7ªed, 1976.(pág. 13-70.)

LAPA, Manuel Rodrigues- *Estilística da Língua Portuguesa-* São Paulo, Martins Fontes, 1982.

MARTINS, Nilce Sant'Anna- *Introdução à Estilística da Língua Portuguesa-*São Paulo, Edusp, 1972.

NUNES, J. J. - *Compêndio de Gramática Histórica Portuguesa.* Lisboa, Clássica, 6ªed,1960.

COMPLEMENTAR:

DOBRINESCU, G. - *Gramática da Língua Romena.* Rio, Edit. Presença-EDUSP, 1978.

FARIA, E. - *Fonética Histórica do Latim.* Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica, 1957, 2ª ed.

ILARI, Rodolfo- *Introdução à Semântica- brincando com a gramática-* São Paulo, Contexto, 2003.

Introdução ao estudo do léxico- brincando com a gramática – São Paulo, Contexto, 2003.

LAUSBERG, H. - *Linguística Românica.* Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1973..

MELO, G. C. - *Iniciação à Filologia Portuguesa.* Rio, Livro. Acadêmica, 1967, 34 ed.

MESQUITA, Antônio Melo; LIMA, Caetano José de- *Criatividade em Língua Portuguesa-* São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1979.

MONTEIRO, José Lemos- *A Estilística- Manual de análise e de criação do estilo literário -*São Paulo, Vozes, 2006

SILVA NETO, S. - *História do Latim Vulgar.* Rio de Janeiro, Ao livro Técnico, 1977.

SPINA, S. - *Introdução à Edótica.* São Paulo, Cultrix-EDUSP, 1977.

O sexto módulo retoma os textos, principalmente os literários, para neles aplicar conhecimentos estilísticos. A estilística nas aulas de português desempenha um papel muito importante, pois desperta a sensibilidade linguística e o gosto literário do aluno, além de motivar e tornar menos árido o estudo dos conteúdos que tratam sobre a gramática.

Note-se que o texto expõe que o objetivo desse módulo é o domínio expressivo da língua. Para atingi-lo, o módulo mescla quatro áreas distintas de estudo da língua: a Filologia, a Psicolinguística, a Sociolinguística e a Estilística. Dessa maneira, sendo o foco a aquisição do domínio expressivo, a Estilística deveria ser, portanto, o objeto central do módulo.

Consideramos que a Filologia tem por objetivos estudar os aspectos históricos de uma língua ou de famílias de línguas, a partir de documentos escritos. No documento em análise, o foco é a Filologia Românica que traça comparações no processo de constituição das línguas neolatinas. Já a Psicolinguística toma por objeto de estudo o

processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. A Sociolinguística, por sua vez, tem como objeto de estudo o uso linguístico e seu interesse está centrado na diversidade dos usos linguísticos, no repertório verbal de cada comunidade, considerando as influências do contexto socioeconômico que condicionam o acesso aos registros de uso (cf Lomas, 2003: 46). A Estilística, por seu lado, ocupa-se dos estudos dos recursos afetivo-expressivos da língua e, a partir de seus estudos, abrem-se possibilidades para conhecer, identificar significados e interpretar a construção do propósito expressivo.

Diante da amplitude dessas quatro áreas tratadas nesse módulo, fica perceptível a discrepância de objetos de estudo de cada uma delas. Isso, de certo forma, desfavorece o desenvolvimento de um trabalho coerente nesse módulo, bem como inviabiliza atingir o objetivo proposto, sobretudo pela carga horária destinada à aplicação desses conteúdos, de apenas 36 horas.

Finalizando essa parte, ficou-nos claro que, de um modo geral, o CPLP não está adequado de forma a atingir o objetivo primeiro da EL, que é a formação do poliglota na mesma língua. Considerando o proposto no PPC quanto à construção do perfil do futuro profissional e as competências que deve dominar, os módulos ou disciplinas demonstram estar articulados entre si, no entanto, na leitura dos módulos verificamos que os documentos revelam incongruências na escolha do objeto do ensino, demonstrando não serem suficientes para alcançar as metas propostas, conseqüentemente, esse resultado, implicará a não concretização do rol de competências e habilidades propostos para o perfil de egresso. Além do mais, os documentos evidenciam ainda um ensino direcionado, em sua maior parte, à metalinguagem.

Entendemos que a opção conteudística adotada nos CPLP, talvez não seja a mais adequada para permitir a execução de um trabalho eficiente, no qual a prioridade seja a construção da competência comunicativa. De fato, à luz da EL, os conteúdos não contribuem para que o aprendente se apodere da variedade de recursos teórico-metodológicos da escrita, da leitura, da oralidade, bem como dos aspectos léxico-

gramaticais. Nesse sentido, espera-se muito mais quando se trata de uma das principais disciplinas do curso de Letras.

Por isso, entendemos que investir na EL, linha de pesquisa em ascensão, significa investir na formação do usuário competente da língua e torná-lo apto para as mais diversas situações problemáticas do convívio social. Significa, também, possibilitar meios para que o indivíduo seja capaz de (re) conhecer, ler, compreender, produzir e (re) interpretar variedade de gêneros textuais, não como atividade escolar, mas como prática social efetiva.

Na perspectiva da EL, esses conteúdos definidos no currículo deverão ser tratados nas didáticas próprias de cada uma das pedagogias. Dessa maneira, permitir-se-á que futuro professor de língua materna possa, por meio de ações reflexivas e com base teórica sólida, estar apto a usar ferramentas auxiliares no ensino de português, como a transposição didática e as sequências didáticas.

3.8.1 Do Núcleo das Disciplinas Pedagógicas: Conteúdo Programático de Didática

Os CPD¹⁷ do curso de Letras da Unimesb tem por objetivos permitir ao graduando compreender a importância da Didática, bem como dominar os pressupostos teórico-metodológicos que a embasam, tendo em vista a preparação para uma efetiva prática docente.

Nessa disciplina, é fundamental que os conteúdos a serem trabalhados precisem ser organizados de modo a contribuir para que o futuro professor tenha acesso aos subsídios básicos úteis na transposição dos saberes advindos do conhecimento científico. Espera-se que ele esteja apto a realizar a conversão do saber em saber a ser ensinado.

¹⁷ Conteúdo Programático de Didática.

Curso: LETRAS **Série:** 4º SEM
Disciplina: DIDÁTICA C/**Horária total:** 036
C/Horária sem.: 02
Departamento: LETRAS **Período:** MAT/NOT

JUSTIFICATIVA

Didática é uma disciplina inerente aos currículos das Licenciaturas e sua relevância é pautada pelos estudos, pesquisas e preparação didático-pedagógica dos futuros professores. Para se obter maior competência e qualidade no desenvolvimento do processo educativo, torna-se necessário constante revisão e adequação de conteúdos e formas de abordagem da Didática, face os avanços tecnológicos e os desafios educacionais contemporâneos.

EMENTA

Esta disciplina trata dos estudos sobre a didática, seu âmbito de ação, suas relações e evolução histórica. Aborda o processo de ensino e aprendizagem, a interação professor aluno, a organização do trabalho pedagógico, os procedimentos metodológicos, recursos tecnológicos e avaliação através de reflexões sobre esses procedimentos do ponto de vista dos principais teóricos da educação.

OBJETIVOS GERAIS

- Compreender e discutir a didática numa perspectiva histórica e científica;
- Conhecer o processo de ensino e aprendizagem;
- Refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas, as relações de poder no ensino e a ética profissional;
- Conhecer as formas e critérios de valor na avaliação escolar;
- Instrumentalizar o futuro professor com os avanços tecnológicos.

UNIDADES TEMÁTICAS

1. Pedagogia, Educação e Didática

- 1.1 Conceito
- 1.2 Desenvolvimento histórico e relações com outras áreas
- 1.3 Pressupostos teóricos da Educação

2. Didática e Prática Educativa

- 2.1 O processo de ensino e aprendizagem e a relação professor-aluno
- 2.2 Motivação e incentivação da aprendizagem

3. Organização do trabalho didático-pedagógico

- 3.1 Planejamento educacional: conceito, modalidades e relações
- 3.2 Objetivos educacionais e ação pedagógica (competências e habilidades)
- 3.3 Conteúdos: PCNs e tipologia (conceitual, atitudinal e procedimental)
- 3.5 Técnicas e instrumentos de Avaliação

4. Procedimentos metodológicos e recursos didáticos

- 4.1 Métodos e técnicas de ensino
- 4.2 Recursos audiovisuais
- 4.3 Tecnologias da Informação e Comunicação

METODOLOGIA

Portfólio: Leitura, fichamento, resenhas, seminários, debates, aulas expositivas, dinâmicas de grupos, pesquisas e

elaboração de Planos e Projetos.

Recursos: Retroprojeter, vídeo, textos variados, laboratório de informática.

BIBLIOGRAFIA Básica

CASTRO, Amélia D. de Carvalho. AMP de (org.). Ensinar a Ensinar. São Paulo: EPU, 1989.

HAYDT, Regina C. C. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1998.

ZABALA, A. *A prática Educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Complementar

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, Coleção Idéias. FDE, 1980.

_____. *Entre a ciência e a sapiência*. São Paulo: Loyola, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino

fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Média e tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, Brasília: MEC/SEMT, 1999.

DELORS, Jacques. Educação: Um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, UNESCO, MEC, 1998.
FAZENDA, Ivani (org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1991.
FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998..
MORAN, José M., MASETTO, Marcos T., BERHENS, Marilda A. *Novas Tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.
MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
PERRENOUD, Phillipe. *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
POZO, Juan I. *Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
SANT'ANNA, Ilza. *Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos*. Petrópolis: Vozes, 1995.

Num primeiro momento, entendemos que os CPD estão adequados aos pressupostos da EL, muito embora necessitem de alguns acréscimos. Vale destacar, também que a carga horária disponibilizada é, de certa forma, um obstáculo para o conteúdo proposto.

Nos CPD, as principais competências a serem desenvolvidas correlacionadas a essa disciplina são respectivamente: “conhecimentos sólidos do processo ensino/aprendizagem; reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas; capacidade de propor soluções inovadoras para seu fazer docente”.

Na leitura dos documentos, verificamos que os caminhos traçados nesse módulo para aquisição dos conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem, bem como para a aquisição das competências supracitadas, não abordam conceitos contemporâneos como situação didática, contrato didático, transposição didática e suas influências. Entre outras coisas, não disponibilizam ao futuro professor conhecer o processo de formação de novos saberes.

Ponto importante nesse módulo, é que os CPD enfatizam a necessidade de se refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas, as relações de poder no ensino e a ética profissional. Dessa maneira, abrem espaço para discutir o papel do professor numa perspectiva crítica. A nosso ver, a reflexividade deve ser um elemento basilar na relação da didática com a prática docente.

Nesse módulo, a ausência dos conceitos citados anteriormente inviabiliza o reconhecimento das implicações pedagógicas que permeiam a docência. Como também,

entendemos que é de suma relevância inserir nessa proposta os conceitos de professor reflexivo e de ensino reflexivo. A ausência de itens recentes e fundamentais nas pesquisas sobre ensino e aprendizagem de língua materna inibe até certo o desenvolvimento das competências anteriormente citadas. Nessa perspectiva, os CPD tratam da concepção de professor ainda situada no nível técnico da Didática. Ademais, os conteúdos não insinuam a aplicação dos conceitos discutidos na prática de ensino de Língua Portuguesa.

Os CPD estão coerentes ao que propõem acerca das competências “condições de compreender e, quando necessário, orientar as reações comportamentais de seus alunos; condições para elaborar planos de ensino e de aula que envolvam pesquisa bibliográfica; familiaridade com os recursos da informática;”. A disciplina de didática procurar dar subsídios para o desenvolvimento dessas competências, na medida em que aborda questões relacionadas à organização do trabalho didático-pedagógico, da prática educativa e disciplina na escola, bem como abre espaço às novas tendências tecnológicas na escola, em particular da informática. Ademais, menciona a abordagem com os PCNs que, se conhecidos e tratados com a devida relevância, darão oportunidade ao professor de se inteirar sobre uma nova concepção de língua e de ensino.

A EL adota uma abordagem diferenciada de ensinar a língua materna. Nesse contexto, busca eximir-se dos excessos com o ensino de metalinguagens e da gramática normativa, sobretudo do paradigma tradicional que perpassa a noção de didática, focalizando a formação do usuário competente na língua materna, afirmam Palma et alii (2008). Por meio desses autores conhecemos o modelo didático adotado pela EL, conhecido como didática da diversificação, que toma como parâmetro o uso adequado do material linguístico de forma refletida, como recurso significativo. Nesse sentido, os autores consideram que

uma didática baseada na diversificação que pressupõe usar o material linguístico como recurso significativo, de forma refletida, isto é, devem-se compreender os diferentes efeitos de sentidos propiciados pelo linguístico, quando se é capaz de com ele construir diferentes formas de estruturação de conteúdos que se remetem a diferentes modelos de

representação de conhecimentos ou versões de mundo. Essa modalidade de <<saber fazer>> torna o aprendente sujeito: aquele que é capaz de agir por meio de uso adequado das formas linguísticas, aquele que tem o poder de prever, selecionar, analisar, ponderar, julgar e, assim, compreender para poder agir.” (p. 13)

Na concepção da EL o papel do futuro professor, na perspectiva dessa didática, implica que ele deve ser capaz de dominar os estudos científicos pertinentes ao conteúdo estudado e deve conhecer os processos de transposição deles para a escola básica e média. Além disso, deve ter amplo domínio sobre as pedagogias basilares da EL: do oral, leitura, escrita e léxico-gramatical. Dessa maneira, os pesquisadores consideram também que

o poder que essa didática faculta ultrapassa os objetivos específicos da disciplina, visto abarcar os processos de compreensão que, fundados na análise e na avaliação crítica, levam à aplicação adequada dos recursos linguísticos e à criação da posição do sujeito no espaço da ação pela linguagem.” (p. 13)

Nesses termos, defendemos a aplicação do conceito de transposição didática de forma refletida nos cursos de Letras. Transpor, aqui, não se trata de uma mudança de lugar ou numa simples adaptação do saber, mas de um processo de transformação do conhecimento científico em objeto de ensino, tendo em vista a produção de novos saberes.

Como já destacamos no item 1.6.2, esse processo leva em consideração que os funcionamentos didático e científico do conhecimento são distintos. Eles se inter-relacionam, mas não se sobrepõem. Assim, para que um determinado conhecimento seja ensinado na escola ou em qualquer outro ambiente de ensino, necessita passar por uma transformação, visto que não foi criado com o objetivo primeiro de ser ensinado.

A partir dessas considerações, pode-se dar ao futuro professor possibilidades de (re) conhecer metodologias de ensino que favoreçam o desenvolvimento do pensamento

científico e crítico e a capacidade de resolução de problemas, permitindo-o buscar por inovações para sua prática docente.

3.8.2 Conteúdo Programático de Prática de Ensino de Língua Portuguesa

<p>Curso: LETRAS Série: 5º SEM Disciplina: PRÁTICA DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA I C/Horária total: 036 C/Horária sem.: 02 Departamento: LETRAS Período: NOT</p>
<p>JUSTIFICATIVA A presença da disciplina Prática de Ensino de Português justifica-se pela necessidade de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formação do futuro docente na área específica. 2. Retomada de conteúdos teóricos possibilitadores de uma prática construtiva. 3. Reflexão e análise crítica da prática pedagógica existente. 4. Construção de uma prática pedagógica transformadora.
<p>EMENTA Dos conceitos gramaticais à produção de textos: estudo da articulação entre o saber sistematizado (Teorias Gramaticais, Teoria Literária, Teoria Lingüística) e o vivido pelo professor. Análise das representações que levam os docentes a priorizar a gramática tradicional em detrimento da leitura-produção de textos.</p>
<p>OBJETIVOS GERAIS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Transformar os saberes presentes, a respeito da língua, em verdadeiros conhecimentos possibilitadores de uma prática pedagógica criadora e não apenas mimética. 2. Oferecer subsídios teóricos e práticos que permitam ao futuro professor de Língua Portuguesa construir uma metodologia de trabalho que possibilite a real formação do leitor-produtor de textos.
<p>UNIDADES TEMÁTICAS</p> <ol style="list-style-type: none"> A) Importância do Planejamento, do Plano de Ensino, do Plano de Aula. B) Conhecimento sistematizado e prática pedagógica. C) Conceito de Leitura, estratégia de leitura: uma nova pedagogia da leitura. D) Conceito de Gramática; gramática normativa, gramática reflexiva, gramática de uso: o ensino da gramática. E) Produção de texto: o professor como leitor do texto do aluno – como corrigir redações. F) A integração dos conteúdos de ensino. G) Objetivos e Conteúdos de ensino ministrados no Ensino Fundamental. H) Análise dos Parâmetros Curriculares (MEC). I) Competências e habilidades desenvolvidas no ensino fundamental
<p>METODOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aulas expositivas • Estudo dirigido: pesquisa • Seminários • Estudos comparativos
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA (Leituras preparatórias para elaboração do projeto): MESSERANI, S. O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação. São Paulo: Cortez, 1995. BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. PARÂMETROS CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA - 3 º e 4º CICLOS. BRASÍLIA: MEC, 1998. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática – Ensino Plural. São Paulo: Cortez, 2003.</p>
<p>COMPLEMENTAR ABRAMOVICH, Fanny. O professor não duvida / duvida? São Paulo: Summus, 1990. BAGNO, Marcos. A Língua de Eulália: novela sociolingüística, 4ª ed. São Paulo: contexto, 1999. DIETZSCH, Mary Julia Martins Espaços da linguagem na educação, São Paulo: O Humanista/ FFLCH – USP, 1999.</p>

KLEIMAN, Angela. Oficina de leitura: teoria e prática. 3. ed. Campinas: Pontes, 1995
 LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 1997
 ORLANDI, Eni P.. Discurso e leitura. São Paulo: Cortez, 1988
 PINHO, Ana Maria de . Presença e Ausência da Gramática na Formação do Leitor: um estudo das vivências de estágio dos alunos do UNIFIEO. OSASCO: REVISTA UNIFIEO-2, 1999.
 SILVA, Lilian Lopes Martins da. O ensino de língua portuguesa no 1º grau. São Paulo: Atual, 1986.
 Travaglia, Luiz Carlos – Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1o. e 2o. grau.

Curso: LETRAS **Série:** 6º SEM
Disciplina: PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA II
C/Horária total: 036 **C/Horária sem.:** 02
Departamento: LETRAS **Período:** NOT

JUSTIFICATIVA

A presença da disciplina Prática de Ensino justifica-se pela necessidade de:

1. Despertar no futuro professor noções do mundo moral, da complexidade de valores com que se depara o espírito humano. Noções essas analisadas e discutidas pelos grandes escritores.
2. Dar condições ao futuro professor para analisar as obras literárias, desenvolvendo, por meio delas, sua expressão escrita e falada.
3. Preparar o futuro professor para compreender mais profundamente a obra de arte.

EMENTA

Dos conceitos gramaticais, lingüísticos e literários à leitura e produção de texto; estudo da articulação entre os conhecimentos sistematizados (teoria) e o vivido (prática) pelo professor no Ensino Médio.

OBJETIVOS GERAIS

1. Transformar os saberes presentes a respeito da língua e da literatura em verdadeiros conhecimentos, possibilitadores de uma prática pedagógica criadora e não apenas mimética.
2. Ampliar o fenômeno literário, abrindo perspectivas comparativas dentro do sistema literário e fora dele.
3. Analisar o fenômeno literário em seus vários aspectos: histórico – estético – cultural por meio do contato com grandes artistas da palavra: romancista, poetas, contistas, cronistas e jornalistas.

UNIDADES TEMÁTICAS

- A) O vestibular, a prova de redação e o Ensino Médio.
- B) Os objetivos e os conteúdos de ensino para “O Ensino Médio”.
- C) Integração dos conteúdos de ensino: leitura, redação, literatura, gramática.
- D) A recepção dos textos literários.
- E) Ensinando literatura por meio de textos.
- F) A poesia na sala de aula.
- G) Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Português – Ensino Médio.
- H) Temas Transversais (MEC).
- I) “Os grandes movimentos literários”.
- J) Competências e habilidades desenvolvidas no ensino médio.
- K) Memorial de formação: quando as memórias narram a história de formação.

METODOLOGIA

- Aulas expositivas
- Estudo dirigido: pesquisa
- Estudos comparativos.
- Micro-aulas.
- Memorial de formação

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1997

MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais –Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas Tecnologias. Brasília. 1999.

COMPLEMENTAR

AMORA, Antônio Soares. Introdução à teoria da Literatura, 14ª . São Paulo: Cultrix,1999.

Brasil -MEC.PCN. ENSINO MÉDIO: ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS COMPLEMENTARES AOS PCN / Linguagens, códigos e suas Tecnologias. Brasília. 2002,

Brasil – MEC Parâmetros Curriculares Temas Transversais

CANDIDO, Antônio. *Literatura e sociedade*.

CITELLI, Adilson. Linguagem e Persuasão, 15ª ed. São Paulo: Ática. 2000.

KLEIMAN, Angela. Oficina de leitura: teoria e prática. 3. ed. Campinas: Pontes, 1995

ORLANDI, Eni P.. Discurso e leitura. São Paulo: Cortez, 1988

Travaglia, Luiz Carlos – Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1o. e 2o. grau.

Os dois módulos dos CPPELP¹⁸ são trabalhados respectivamente nos dois últimos semestres do curso, sendo o primeiro dedicado ao ensino de língua e o segundo, ao de literatura. Nessa disciplina, o graduando tem o desafio de associar teoria e prática e, para que isso ocorra, é necessário o espaço educativo da escola.

Nesse ensejo, a Unimesb, conforme as características de competências a construir no perfil do egresso, estabelece que ele exerça “reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas;” com também, esteja apto à “aplicação de práticas pedagógicas criativas tanto para o ensino de línguas como de suas respectivas literaturas”.

Os módulos enfatizam que o objetivo da disciplina é transformar os “saberes presentes”, sobre a língua, em verdadeiros conhecimentos possibilitadores de uma prática pedagógica criadora e não apenas mimética. Para tal, o conteúdo articula além de leitura e produção de texto (redação), tipos de gramática, Temas Transversais, análise dos PCNs, os grandes movimentos literários e as competências e habilidades desenvolvidas no ensino fundamental e médio.

Destacamos também nessa disciplina dois pontos mercedores de destaque. Conforme o documento, os CPPELP buscam, num primeiro momento, enfatizar a produção de texto em detrimento ao ensino da gramática tradicional. Mais adiante, salientam a importância do aprendente conhecer a Pedagogia da Leitura. Esses dois aspectos apontados no documento estão de acordo com os propósitos da EL, uma vez

¹⁸ Conteúdo Programático de Prática de Ensino em Língua Portuguesa.

que abandonam as propostas de ensino calcadas na gramática normativa e focalizam a Pedagogia da Leitura, um dos itens basilares da EL. O trabalho com essa pedagogia apresenta ao futuro professor uma nova proposta para trabalhar a leitura em sala de aula, com objetivos bem definidos visando ao desenvolvimento de competências leitoras.

Em contrapartida, os CPPELP não tratam com a devida importância as questões relacionadas ao ensino reflexivo e à prática reflexiva. Verificamos apenas um breve destaque em um item que salienta a reflexão e a análise crítica da prática pedagógica existente. Conforme mencionamos no Capítulo II deste trabalho, defendemos a aplicação desses conceitos nos cursos de formação de professores. O ensino reflexivo que propomos nesse trabalho caracteriza-se por uma ação reflexiva realizada sob a prática, no qual o futuro professor aprende a partir da análise e interpretação da sua própria atividade, tendo a reflexão na ação como ponto de partida. Nessa concepção, entendemos que, por meio da prática reflexiva, o professor (re) conhecerá as implicações políticas, pedagógicas e ideológicas que permeiam sua docência.

Tendo em vista os cursos de formação de professores, Zeichner (1993) discorre sobre a importância do modo como os professores aprendem a ensinar e como é possível ajudar esses professores a aprender e fazer uso de competências para poder ensinar, usando como parâmetro a formação de profissionais reflexivos. É nessa perspectiva, que reiteramos a necessidade do curso de formação de professores de língua materna adotar em sua matriz curricular tópicos que articulem o trabalho com o ensino reflexivo, buscando a formação de profissionais reflexivos.

Nesse ensejo, o curso deve modalizar as aulas de forma a permitir ao graduando articular refletidamente a transposição dos saberes científicos – a base teórico-metodológica, adquiridos nas outras disciplinas. Entendemos que discutir assuntos que os docentes vão enfrentar na prática cotidiana auxiliará no enfrentamento de situações-problemas. Tais atitudes serão preventivas para evitar ou pelo menos amenizar a questão do “choque de realidade”. Por isso, é preciso que sejam explicitados os princípios e as implicações pedagógicas acerca do “que fazer” e do “como fazer” para trabalhar leitura, oralidade, escrita e a gramática.

Em relação à construção da prática pedagógica, Schön vê o ensino prático reflexivo desenvolvido a partir da combinação do aprendizado do estudante, pelo fazer de suas interações, com os “instrutores” e seus colegas. Com base nas colocações do autor e nos pressupostos da EL, ao aprendente, ao iniciar as aulas práticas, deve ser ensinado o reconhecimento da prática competente, com a qual ele poderá construir uma imagem dessa prática e mapear seu caminho para chegar até onde está, ou até mesmo onde deseja estar. Ele deve conhecer suas ferramentas, seus métodos, projetos e possibilidades.

Outro ponto relevante adotado na prática reflexiva diz respeito aos tipos de saber essenciais à competência profissional. Visto que, se concebido em termos de fatos, regras e procedimentos aplicados a problemas instrumentais, o ensino prático nada mais é que um treinamento técnico, no qual se tem um professor/instrutor exercendo o papel de demonstrar a aplicação de regras e operações. Se o saber profissional for concebido como “pensar como um”, por exemplo, advogado, os aprendentes serão conduzidos às formas de investigação que os profissionais competentes raciocinam para encontrar.

Diante disso, um curso de formação de professores de língua materna necessita adotar em sua matriz curricular tópicos que articulem o trabalho com o ensino reflexivo, buscando a formação de profissionais reflexivos. Um profissional como vemos em Freire (2001) capaz de “pensar para o fazer” e de “pensar sobre o fazer”, instigando, dessa forma, uma reflexão a partir da curiosidade sobre a prática docente. É importante deixar claro que uma ação reflexiva não se desvela por meio de um conjunto de passos ou procedimentos específicos aplicados pelo professor, mas encontra-se na forma de encarar e responder aos problemas encontrados nas situações cotidianas da sala de aula.

Outrossim, essa modalidade de ensino permite ao futuro professor analisar sua prática, questioná-la, identificar novas estratégias, melhorando, dessa forma, sua prática e contribuindo para que se desenvolva um processo de ensino e aprendizagem com eficiência.

Diante dessas considerações, concluímos que, conforme os pressupostos da EL, o CPPELP, em parte, não propicia meios concretos para a construção das duas competências elencadas no início deste tópico.

Finalizando essa parte, acreditamos que as disciplinas de prática de ensino deveriam permitir aos graduandos vivenciar simulações de experiências semelhantes as da realidade profissional. Consideramos também, que antes, durante e após o estágio os estudantes devam participar de discussões reflexivas acerca das experiências adquiridas no seu processo de ensino e aprendizagem.

3.8.3 Conteúdo Programático da Metodologia da Leitura e da Produção de texto I e II

<p>Curso: LETRAS Série: 3º SEM Disciplina: METODOLOGIA DA LEITURA E DA PRODUÇÃO DE TEXTO I – L. PORTUGUESA C/Horária total: 36 / Horária sem.: 02 Departamento: LETRAS Período: NOT</p>
<p>JUSTIFICATIVA Infelizmente, o ensino fundamental e o médio não cumprem a sua função de formar leitores e produtores de textos. Os alunos que ingressam nos cursos universitários revelam uma história de leitura pouco expressiva, devido à escassez de atos de leitura significativos no cotidiano escolar. Isso significa que o ensino da leitura vem se caracterizando mais como reprodução do que como construção de leituras. Os exercícios de interpretação, compreensão, entendimento do texto parecem definir a leitura como o ato de repetir o que já foi dito. O repertório de leitura, uma prática fundamental do processo ensino-aprendizagem (insubstituível devido às suas características de concentração, atribuição de significados e inter-relação com outros textos), é quase uma ausência na escola básica. Nesse quadro de carência, há necessidade de se transcender o caráter unívoco da leitura, revelando-a como polissêmica. O ensino da leitura é um processo complexo e, se não estiver baseado em uma concepção teórica sobre as operações que envolvem a compreensão do texto, poderá se constituir em um simulacro. A disciplina oferece-se como material privilegiado à formação do leitor e do produtor de textos, tendo em vista a sua especificidade de desvelar a questão da legibilidade e do letramento, singularidades essas capazes de estimular o prazer pelo texto e exercitar o espírito crítico. Nesse sentido, a vivência com uma contemporânea pedagogia da leitura não somente estimula a orientação de leitores competentes, como também contribui decisivamente para a formação de profissionais aptos ao exercício do magistério, sobretudo quando se trata de um curso de letras, cujo centro é a investigação das potencialidades da linguagem.</p> <p>EMENTA Dos conceitos de leitura à formação do leitor, produtor de textos: um estudo da articulação entre os conceitos de leitura, de leitor e a prática pedagógica da leitura e da produção de texto. Uma reflexão crítica sobre a recepção de textos e a formação discursiva do professor de língua portuguesa.</p> <p>OBJETIVOS GERAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Entender a leitura numa perspectiva discursiva. ▪ Perceber que a leitura, tanto quanto a escrita, fazem parte do processo de instauração de sentidos. ▪ Discutir as características do sujeito leitor, sua especificidade e sua história. ▪ Mostrar que tanto o sujeito leitor quanto os sentidos são determinados histórica e

ideologicamente.

- Estabelecer as estratégias de leitura.
- Compreender a contemporânea pedagogia da leitura
- Oferecer subsídios teóricos e práticos que permitam ao futuro professor de Língua Portuguesa construir uma metodologia da leitura que possibilite a real formação do leitor-produtor de textos.

UNIDADES TEMÁTICAS

- Conceitos de Leitura
- Estratégias de leitura
- O prazer do texto
- Leitura: uma questão: lingüística, pedagógica ou social.
- Concepções de leitor
- Significação, leitura e produção de textos.
- Intertextualidade, norma e legibilidade.
- Letramento
- Leitura e competência comunicativa
- Introdução à estética da recepção.

METODOLOGIA

- Aulas teóricas, estudo dirigido, estudos comparativos, oficina de leitura (poesia e prosa), aulas dialogadas, aulas teóricas, dinâmica de grupo, debates supervisionados, reescritas individuais e coletivas, memorial de formação do leitor.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 3. ed. Campinas: Pontes, 1995

LAJOLO, Marisa. *Literatura: Leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001

ORLANDI, Eni P.. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988

COMPLEMENTAR

CURI, S. Meserani. *O intertexto escolar : sobre leitura ,aula e redação* .São Paulo, Cortez,1995.

Pennac. Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler : em três artigos que se completam*. São Paulo : Autores associados, Cortez, 1993

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. São Paulo: editora 34, 1996.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1997

SMITH, F. *Compreendendo a leitura : uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da (org). *Leitura: Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

ZILBERMAN, R. *Estética da recepção e História da Literatura* .São Paulo: Ática, 1989 .

Curso: LETRAS **Série:** 4º SEM

Disciplina: METODOLOGIA DA LEITURA E DA PRODUÇÃO DE TEXTO II – L. PORTUGUESA

C/Horária total: 36 **C/Horária sem.:** 02

Departamento: LETRAS **Período:** NOT

JUSTIFICATIVA

Infelizmente, o ensino fundamental e o médio não parecem cumprir a sua função de formar leitores e produtores de textos. Os alunos que ingressam nos cursos universitários revelam uma história de leitura e de produção de textos pouco expressiva, devido à escassez de atos de leitura e de produção de textos significativos no cotidiano escolar. Isso significa que esse ensino vem se caracterizando mais como reprodução do que como construção de sentidos. Os exercícios de interpretação, de compreensão, de entendimento do texto parecem definir a leitura como o ato de repetir o que já foi dito. O repertório de leitura, uma prática fundamental do processo ensino-aprendizagem (insubstituível devido às suas características de concentração, atribuição de significados e inter-relação com outros textos), é quase uma ausência na escola básica. Nesse quadro de carência, há necessidade de se transcender o caráter unívoco da leitura, revelando-a como polissêmica. O ensino da leitura e da produção textual é um processo complexo que deve contemplar todos os gêneros do discurso e, se não estiver baseado em uma concepção teórica sobre as operações que envolvem o processo de construção de um texto, poderá se constituir em um simulacro. A disciplina oferece-se como material privilegiado à formação do leitor e do

produtor de textos, tendo em vista a sua especificidade de desvelar a questão da legibilidade, da intertextualidade e do letramento, singularidades essas capazes de estimular o prazer pelo texto e exercitar o espírito crítico. Nesse sentido, a vivência com uma contemporânea pedagogia da leitura e da produção textual não somente estimula a orientação de leitores competentes, como também contribui decisivamente para a formação de profissionais aptos ao exercício do magistério, sobretudo quando se trata de um curso de letras, cujo centro é a investigação das potencialidades da linguagem.

EMENTA

Os gêneros discursivos e a formação docente: um estudo dos recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto/ contexto, mediante a natureza, função, organização, estrutura do texto, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e da propagação das idéias e escolhas). Uma análise crítica da tipologia textual e da inserção delas nos diferentes gêneros discursivos.

OBJETIVOS GERAIS

- Entender a leitura e a produção textual numa perspectiva discursiva.
- Perceber que a leitura, tanto quanto a escrita, fazem parte do processo de instauração de sentidos.
- Discutir as características do sujeito leitor, sua especificidade e sua história.
- Mostrar que tanto o sujeito leitor quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente.
- Estabelecer as estratégias de leitura e de produção textual.
- Compreender as dimensões do ler e escrever (noções sobre letramento)
- Analisar as tipologias e os gêneros do discurso.
- Analisar projetos que contemplem os gêneros do discurso.
- Oferecer subsídios teóricos e práticos que permitam ao futuro professor de Língua Portuguesa construir uma metodologia da leitura e de produção textual que possibilite a real formação do leitor-produtor de textos.

UNIDADES TEMÁTICAS

- Da fala para a escrita.
- O texto e construção dos sentidos
- Gêneros do discurso e dialogismo.
- Letramento.
- A competência discursiva escrita a partir dos gêneros textuais.

Análise de projetos que contemplem os gêneros do discurso.

METODOLOGIA

- Aulas teóricas, estudo dirigido, estudos comparativos, oficina de leitura (poesia e prosa), aulas dialogadas, aulas teóricas, dinâmica de grupo, debates supervisionados, reescritas individuais e coletivas, memorial de formação do leitor.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- BAGNO MARCOS, LINGUA DE EULALIA, SÃO PAULO, CONTEXTO, 2000
 BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000
 BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental: PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - 3º e 4º CICLOS do ensino fundamental: IINTRODUÇÃO AOS PARÂMETROS CURRICULARES - BRASÍLIA: MEC, 1998.
 KLEIMAN, Ângela B. *Oficina de Leitura Teoria & Prática*. Campinas: Pontes, 1993.
 MARCUSCHI, Luiz Antônio: *Da Fala para a Escrita – atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2005.

COMPLEMENTAR

- BASSO, Renato; ILARI, Rodolfo. *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.
 CURI, S. Meserani. *O intertexto escolar : sobre leitura ,aula e redação* .São Paulo, Cortez, 1995.
 KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça., *O texto e a construção dos sentidos* São Paulo, Contexto, 1998.
 GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1997
 PLATÃO, Francisco; FIORIN, José Luiz. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1996.
 SOARES, MAGDA BECKER LETRAMENTO, AUTÊNTICA, SP, 1998
 GERALDI, J. Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004.

ZILBERMAN, R. Estética da recepção e História da Literatura .São Paulo: Ática,1989 .

Os CPMLPT estão divididos em dois módulos de um semestre cada. É de fato, dentre todas as disciplinas analisadas a que mais se enquadra nas perspectivas da EL. De modo particular, essa disciplina apresenta propostas coerentes com as reflexões teóricas expostas nos itens 1.4.3 e 1.5.1, no primeiro capítulo desse trabalho.

A estrutura da disciplina busca adequar-se à realidade da clientela ingressante da Unimesb. Dessa maneira, a disciplina parte da formação deficiente da escola básica, em especial da formação leitora e escritora. Para tal, tendo em vista associar a relação teoria/prática, ocupa-se com o conceito de leitura, leitor e da aplicação desses conceitos na prática pedagógica da leitura e da produção textual. Em outras palavras, pretende-se formar um professor leitor/escritor, como consequência um formador de leitores/escritores. Em síntese, entendemos que os CPMLPT situam-se diante do desafio de suprir as deficiências trazidas pelos estudantes e, em concomitância, prepará-los profissionalmente.

Note-se que nessa disciplina o ensino e aprendizagem da leitura recebe um tratamento diferenciado. Aqui, a formação do leitor é vista no âmbito dos gêneros do discurso. Conforme diz Bakhtin (2000), a comunicação ocorre por meio dos gêneros do discurso, falamos e escrevemos por meio dos gêneros do discurso. Portanto, esse tratamento permitirá ao aprendente apodera-se de uma infinidade de textos formais e informais das mais diferentes esferas da comunicação.

Na leitura dos documentos dos CPMLPT, destacamos dois itens especiais que merecem destaque. O primeiro refere-se ao tratamento dado a uma das pedagogias articuladoras da EL, a Pedagogia da Leitura. O texto assevera a necessidade do futuro professor de língua materna compreendê-la e construir sua metodologia pedagógica sobre leitura tomando-a como suporte.

O segundo item trata-se de um dos aspectos linguísticos da EL, que são as práticas de letramento. Esse estudo visa à formação de um futuro professor capaz de socialmente usar, praticar e responder às demandas sociais de leitura e de escrita. Importante lembrar que, Letramento não se restringe à prática de leitura e escrita em

sala de aula, mas em propiciar condições para que o indivíduo possa exercer a leitura e a escrita e possa também se integrar na sociedade letrada, tanto nos ambientes mais institucionalizados quanto nos mais informais.

Os objetivos dessa disciplina transcendem as estratégias de leitura e interpretação de textos. Esses estudos visam à formação de um usuário da língua, na condição de leitor/escritor consciente quanto à construção dos sentidos, capaz de (re) conhecer, ler e escrever uma diversidade de gêneros do discurso. Tais procedimentos cooperam de modo valioso para que o aprendente construa/aprimore sua competência comunicativa.

A relevância dessa disciplina leva-nos a sugerir que ela seja proposta a partir do primeiro semestre. A nosso ver, tais reflexões são imprescindíveis ao profissional de letras, sobretudo, a aplicabilidade do aporte teórico nela inserido serve de auxílio na leitura e escrita de atividades das outras disciplinas. Ademais, desde os primeiros momentos do curso, o graduando terá a oportunidade de entrar em contato com as situações textuais em que se privilegia a língua em uso.

Defendemos também um ensino que forneça uma formação básica dos estudos sobre letramento. Dessa maneira, deve-se criar condições para que o aprendente conheça diferentes concepções de letramento e suas ocorrências na prática pedagógica, as noções gerais sobre as práticas de letramento, bem como as discrepâncias entre letramento e alfabetização. Entendemos que, nessa perspectiva, a aprendizagem da escrita será mais produtiva, visto que está inserida no âmbito das práticas de letramento e dos gêneros do discurso.

3.8.4 As Disciplinas Articuladoras

Antes de concluirmos esse capítulo, cumpre-nos ainda tecer breves comentários sobre as disciplinas que estão encarregadas de trazer contributos para o processo de formação do professor de Letras da Unimesb. A elas cabe a função de articular e orientar o graduando nas tarefas que enfrentará na graduação e na prática cotidiana.

Dentre as disciplinas¹⁹ estão “Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio e Metodologia do Estudo e da Pesquisa”.

As disciplinas Estrutura do Ensino Fundamental e Estrutura do Ensino Médio são compostas por um módulo cada. Conforme os documentos, o seu papel é articular o sistema educacional frente à realidade social do país, buscando dar subsídios ao futuro professor buscando compor uma formação balizada do profissional competente.

Com o propósito de discutir as políticas educacionais, as disciplinas abordam temas como os aspectos culturais, sociais e políticos que permeiam a educação nacional; a função social da escola; a organização curricular e administrativa da escola; as reformas; os dispositivos legais que orientam o sistema brasileiro de ensino fundamental e médio etc. A nosso ver, a discussão desses temas auxiliará o profissional de Letras a conhecer as características do meio em que vai exercer sua docência, orientando-o quanto à preparação ética e profissional.

Do mesmo modo, entendemos que a aquisição dessas informações dará ao futuro docente mais segurança no ambiente profissional, consciência de seu papel e, conseqüentemente, liberdade para planejar e desenvolver sua prática pedagógica. Nesse contexto, o documento assevera a intervenção do professor como agente transformador.

Destacamos também o papel da disciplina Metodologia do Estudo e Pesquisa, em seus dois módulos aplicados no primeiro e segundo semestres. O primeiro módulo ocupa-se em orientar o graduando na execução das tarefas trabalhadas nas outras disciplinas, como por exemplo, na elaboração de um resumo, uma resenha ou fichamento. Para tal, seu papel será auxiliá-lo no tratamento com textos teóricos, na redação de textos científicos e no manuseio dos recursos da informática para pesquisas na internet, bem como para utilização de recursos audiovisuais.

O segundo módulo objetiva permitir que o graduando tenha a oportunidade de conhecer alguns princípios nocionais que orientam a elaboração de trabalhos científicos,

¹⁹ Os conteúdos referentes às disciplinas analisadas nesse item encontram-se nos anexos.

bem como introduzem as noções sobre as pesquisas em iniciação científica, tomando por base a formação de um leitor crítico em todo processo. Para isso, a abordagem dos conteúdos contempla, conforme o documento, a pesquisa, a escolha do tema, a problematização, o levantamento do material para pesquisa, as hipóteses, os procedimentos de pesquisa, a elaboração do projeto de pesquisa e a elaboração do trabalho acadêmico.

Diante disso, entendemos que essas disciplinas deveriam, de modo especial, propor em seus módulos as noções de professor como profissional reflexivo e pesquisador. Essa colocação remete-nos a Perrenoud (1993: 78), que aponta um dos princípios que norteia a concepção de professor pesquisador “o método ativo de apropriação do conhecimento a que se configura a pesquisa”. No entanto, apropriar-se desses conhecimentos significa munir o graduando de ferramentas indispensáveis para o início de suas pesquisas. Contudo, entendemos que, do ponto de vista da EL e da formação de um profissional reflexivo, é preciso acondicionar no corpo teórico-metodológico das disciplinas em questão, a noção da reflexividade. Desse modo, inserir o paradigma da formação reflexiva e da prática reflexiva, aproximando o professor das situações das situações que ele vivenciará na escola.

Na EL, o professor reflexivo é em tese um pesquisador. Conforme Figueiredo (2004), o professor de formação inicial deve procurar ser um “empreendedor”, ou seja, deve procurar realizar tarefas tendo em vista sempre aprender a desenhar modelos de prática de aula.

Essa concepção de professor considera que ele trabalhe sob o método de *investigação-em-ação*. Esse método, conforme o item 2.3, instiga o futuro professor diante do trabalho que está sendo problematizado, de forma a motivá-lo a procurar e adquirir saberes, por em práticas ações, observá-las, como também refletir, rever e avaliar sobre elas. Depois, esse método junta-se às preocupações praxeológicas do método de *investigação-sobre-a-ação*.

A nosso ver, a concepção de professor reflexivo coopera não só para formação de um professor pesquisador, como também para um modelo de profissional capaz

procurar respostas e soluções para os problemas que surgem na prática, além de auxiliar na construção de novos conhecimentos e propiciar condições para o surgimento de inovações didáticas para a prática pedagógica em sala de aula.

Portanto, as disciplinas articuladoras desempenham um papel fundamental no curso de Letras da Unimesb. Por meio delas o graduando deve receber os subsídios essenciais que servem de suporte na execução das tarefas trabalhadas nas outras disciplinas, bem como no auxílio ao início às pesquisas de iniciação científica. Contudo, para uma formação mais aprimorada, com vistas à construção de competências e habilidades, elas precisam estar amparadas em um sólido referencial teórico.

3.8.5 Das Competências e Habilidades

A análise realizada até aqui, possibilitou-nos enxergar de forma ampliada a ponto de conhecer alguns aspectos do PPC e de verificar sua sintonia com a proposta curricular de um curso de formação de professores. Nesse contexto, torna-se fundamental a importância que deve ser dada ao tratamento adequado dos conteúdos.

Nesse item, objetivamos, a partir das dissonâncias postas em discussão em nossa análise, entre o que está proposto no discurso oficial da Instituição e o que está previsto em sala de aula, estabelecer a correlação entre competências e habilidades elencadas no PPC da Unimesb e os conteúdos analisados, a fim de verificarmos a congruência entre ambos.

Para isso, retomamos as principais competências e atitudes da relação das CCE, que se espera que o egresso desenvolva em Língua Portuguesa durante sua graduação:

- a. domínio dos componentes fonológico, morfossintático, léxico, semântico e pragmático da língua portuguesa;
- b. domínio de diferentes noções de gramática e reconhecimento de variantes linguísticas em todas as suas ocorrências;
- c. conhecimento das relações históricas e sociais que marcam o funcionamento e a evolução das línguas;
- d. capacidade de analisar criticamente diferentes teorias que fundamentam as investigações de língua e discurso;
- e. capacidade de utilização do padrão culto das línguas portuguesa e inglesa;

Assim, por meio de nossa análise e observação dos CPLP constatamos que **a**, **c**, **e**, são realmente exploradas ao longo do curso, sobretudo pelo favorecimento dos conteúdos, priorizando o trabalho com gramática e a aquisição do padrão culto da língua. Importante frisar que, para o desenvolvimento de **a**, toma-se por auxílio o módulo IV²⁰ dos conteúdos de Linguística, que tratam da Pragmática e da Semântica.

Em **b**, entendemos que somente em “domínio das diferentes gramáticas” pode, com ressalvas, ser contemplada no curso, visto que, para “reconhecimento de variantes linguísticas em todas as suas ocorrências” não há dados suficientes que ratifiquem o desenvolvimento dessa competência, uma vez que os estudos sobre variações linguísticas não são assinalados nos conteúdos com a devida relevância.

Em **d**, entendemos que o graduando esteja apto ao reconhecimento superficial das teorias que fundamentam a língua, especialmente do ponto de vista gramatical. No entanto, o mesmo não ocorre do ponto de vista discursivo, uma vez que os CPL concentram-se mais nos estudos da língua e não da linguagem.

As competências a serem desenvolvidas no NDP²¹ são as seguintes:

- f. capacidade de leitura crítico-interpretativa de textos das mais diversas naturezas discursivas, pela identificação dos elementos envolvidos no seu processo de significação, desde as suas condições de produção, até a sua recepção junto ao leitor.
- g. capacidade de desempenhar papel de multiplicador, formando leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de diferentes naturezas discursivas, fomentando o desenvolvimento da consciência linguística, cultural e estética;
- h. atitude investigativa que favoreça processo contínuo de construção do conhecimento na área e utilização de novas tecnologias;
- i. consciência do papel da educação na formação do sujeito;
- j. competência de avaliar criticamente as diferentes concepções do processo educativo;
- k. discriminação para identificar a ideologia presente nas diversas correntes pedagógicas;
- l. conhecimentos sólidos do processo ensino/aprendizagem;
- m. reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas;

²⁰ Os conteúdos programáticos da disciplina Linguística encontram-se nos anexos.

²¹ Núcleo das Disciplinas Pedagógicas.

- n. capacidade de propor soluções inovadoras para seu fazer docente;
- o. competência para distinguir as qualidades e defeitos da produção de seus alunos;
- p. aplicação de práticas pedagógicas criativas tanto para o ensino de línguas como de suas respectivas literaturas;
- q. condições para elaborar planos de ensino e de aula que envolvam pesquisa bibliográfica;
- r. familiaridade com os recursos da informática.

Assim, consideramos que em **g**, as competências são tratadas pela disciplina Metodologia da Leitura e Produção de Textos, sobretudo pelo suporte teórico da Pedagogia da Leitura, com ressalvas. Em relação a **h, i, j, q, r**, podemos verificar que são tratadas nas disciplinas Estrutura e funcionamento do Ensino Fundamental, Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio, disciplinas articuladoras do curso.

Há dificuldades de serem concretizadas as competências propostas em **f, l, k**. Os CPLP, bem como a maior parte das disciplinas do NPD, não dispõem ainda de um sólido referencial teórico que enfatize um trabalho coerente, visando à formação do usuário no âmbito dos gêneros do discurso, muito embora, os CPMLPT tratem das práticas de letramento. Do mesmo modo, também há carência de uma base linguístico-pedagógica do ponto de vista das pedagogias do oral, escrita e do léxico-gramatical, e, de modo particular, de trabalhos efetivos com a oralidade e com as questões metodológicas do ensino da gramática.

Já em **l, m, o, p**, a nosso ver, as três últimas são subsidiárias da primeira. Com base na análise dos documentos, essas competências podem até ser desenvolvidas nos moldes da proposta de ensino dos módulos, mesmo que ainda não tenham por elemento central a reflexão. Muito embora, para essas três últimas competências é preciso levar em consideração uma série de fatores que envolvem características pessoais, motivacionais etc.

De modo geral, o que se pode prever é que, se em **l**, se não houve a aplicação da noção de reflexão como elemento central, ou seja, uma formação focada no professor como profissional reflexivo, **m, o, p**, serão cerceadas e/ou limitadas. Assim, teremos professores destituídos de capacidade de reflexão na prática e sobre a prática,

consequentemente, donos de uma prática pedagógica desprovida de criatividade, com o referencial de prática baseado em simulacros.

Em síntese, das competências e habilidades analisadas, cerca de 50% podem efetivamente ser construídas a partir da aplicabilidade dos conteúdos. Outras 27% atendem parcialmente ao desenvolvimento das competências, dependendo de fatores de ordem como prioridade, seleção do objeto de aprendizagem como elemento central do processo, e as que são competências subsidiárias de outra mais relevante.

Por fim, constatamos que 23% das competências analisadas não obtiveram índices qualificativos favoráveis. Interpretamos que esse último resultado deve-se à ausência de conteúdos específicos para formar as competências pretendidas.

Concluindo, o curso de Letras da Unimesb, de modo geral, adota na matriz curricular um conteúdo centralizado ainda na metalinguagem, muito embora, compreendamos que tais estudos também sejam de grande relevância e que os profissionais de Letras devam conhecê-los.

Por fim, convém ressaltar que toda análise feita, bem como os resultados não são decisivos, nem servem para qualificar ou desqualificar o curso de Letras em questão, afinal essa não é a nossa pretensão; mas, servem, sim, como elemento reflexivo para tomada de novos caminhos e decisões.

3.8.6 Discussão dos Resultados

Neste capítulo, buscamos, por meio dos documentos que regem a educação nacional e de documentos institucionais que orientam os cursos de formação de professores de língua materna, expor aspectos político-ideológicos que auxiliam na estruturação de um curso de Letras.

São muitos os indicadores que integram a proposta e estruturam o curso de Letras, na qual, dentre as muitas finalidades, talvez a principal delas seja a de oferecer um padrão competente de formação de professor. Nesse sentido, as Instituições estabelecem em seus PPCs um perfil profissional a ser construído, conforme o estabelecido pelos documentos oficiais da educação.

Tal como expõem as Diretrizes Curriculares dos cursos na área, espera-se que o curso de Letras prepare um profissional de perfil interculturalmente competente, capaz de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. É nesse prisma que os esforços das pesquisas e estudos da EL têm se dedicado.

Nessas considerações, entendemos que o perfil do curso de Letras da Unimesb apresenta nas entrelinhas do PCC um discurso coerente com os documentos oficiais que regem a Educação nacional, em termos de competências e habilidades a serem desenvolvidas no futuro professor de língua materna.

No entanto, os resultados da análise evidenciam que a opção conteudística adotada nas disciplinas de um modo geral, não cria as condições ideais para que se construam as competências e habilidades propostas. Como consequências, a preparação dos professores de língua materna poderá ficar comprometida e tornar-se inconsistente, como também, os egressos terão dificuldades para exercerem em sua completude seu papel profissional.

Consideramos que, para se atingirem os objetivos previstos nos documentos legais quanto à formação de professores preparados para atuar na atual realidade educacional do país, haja, de fato, a necessidade de mudanças dos conteúdos de algumas disciplinas. Dessa maneira, propomos a formação de professores com base nos preceitos da EL, tendo em vista, a construção de um perfil profissional dotado de múltiplas competências, apto a suprir com mão de obra qualificada as necessidades do mercado de trabalho. Assim, poder-se-á, também, estabelecer um diálogo entre os discursos da legislação, da Instituição e o conteúdo posto em ação.

CAPÍTULO IV

CONCLUSÃO

Diante da real situação das questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de língua materna, constata-se uma enorme lacuna deixada por fatores de natureza política, social e administrativa. Assim, nosso trabalho tematizou a Educação Linguística e a formação de professores na proposta curricular de um curso Letras. Nossa análise ateve-se aos documentos institucionais da Unimesb e aos documentos oficiais que regem a Educação superior, tendo em vista a formação de professores.

Nessa parte, retomamos as questões que nortearam essa pesquisa, considerando, que, elas foram discutidas e também respondidas na análise do capítulo III:

- a) Os conteúdos propostos nos programas de ensino possibilitam o desenvolvimento das competências e habilidades estabelecidas no Projeto Pedagógico de Curso da Instituição?
- b) A proposta de ensino e aprendizagem da Unimesb forma o profissional reflexivo e crítico, capaz de, na atualidade, formar o poliglota na própria língua, na Educação Básica, tal como propõe a EL?

Em síntese, os conteúdos dos programas de ensino analisados, em parte, demonstram-se insuficientes para realizar o que a Instituição expõe em seu PPC sobre o egresso, evidenciando ausência de sintonia entre as competências e habilidades que se objetiva desenvolver e os conteúdos programáticos contemplados nas disciplinas.

Ademais, a proposta curricular da Unimesb não trata o conceito de reflexão com a devida relevância. Dessa maneira, torna inviável a formação do professor como profissional crítico-reflexivo e, conseqüentemente, a formação de políglotas na própria língua.

O presente trabalho teve por objetivo analisar o curso de Letras da Unimesb e discorrer sobre a EL, expondo algumas de suas particularidades. Além disso, evidenciou seu caráter sócio-discursivo e interacional enquanto área de pesquisa em ascensão, como também sua relevância no contexto dos cursos de formação de professores.

Buscamos mostrar a EL como processo de ensino e aprendizagem da língua materna, que visa a tornar o indivíduo capaz de usar a língua de forma consciente, em diferentes contextos da comunicação, com a finalidade de permitir seu desenvolvimento integral e o exercício pleno de sua cidadania.

Na contramão dos sistemas de ensino que privilegiam o ensino científico, sua proposta para os cursos de formação de professores de português está assentada em dois aspectos: os saberes científicos e os saberes ensinados, isto é, os saberes que o profissional deve saber para poder fazer e aqueles que possibilitam ao profissional o fazer. Ademais, a EL deverá, com desvelo, tratar da questão da transposição didática, o movimento do saber sábio ao saber ensinado.

Como bem assinalam Bastos & Vasconcelos (2009), a Educação Linguística deverá conscientizar-se do cuidado necessário para a realização da transposição didática que é um instrumento, por meio do qual analisamos o movimento do saber sábio para o saber a ensinar, e por meio deste, ao saber ensinado. Nesse sentido, defendemos a transposição didática como objeto de saber que precisa ser ensinado, e não apenas aprendido por imitação.

Nesses moldes, entende-se que as propostas de aprendizagem devem ser planejadas, de forma consciente, sistemática, definindo o quê, o porquê, o para quê ensinar, para, depois, criar atividades e estratégias didáticas tendo em vista o alcance dos objetivos.

Tratamos de uma EL que, conforme Bechara (1985), busca respeitar o saber linguístico próprio de cada um e de garantir-lhe a inserção na intercomunicação social, não lhe furtando o direito de ampliar, enriquecer e variar esse patrimônio. Dessa

maneira, não se dissocia dos pactos culturais que constroem a identidade do brasileiro (Bastos & Vasconcelos, 2009).

No cenário atual dos cursos de formação de professores de língua portuguesa, a EL se apresenta como um novo modelo educacional que objetiva o desenvolvimento de competências linguística/gramatical, estratégica, semiológica, textual/discursiva, sociolinguística e literária nos aprendentes, privilegiando não só uma formação do professor como profissional reflexivo, mas também um aprendente poliglota na mesma língua.

Essa concepção de professor diz respeito a um docente capaz de exercer uma prática, de criticar e examinar sua própria prática. Além disso, seu perfil de profissional estimula-o a esboçar hipóteses e a tentar solucionar os dilemas do cotidiano da prática. Um profissional reflexivo deve tomar parte no desenvolvimento curricular e se envolver buscando mudanças, quando necessário. Ainda, deve buscar sempre um contínuo desenvolvimento e aperfeiçoamento de sua profissão. Esse perfil de professor é capaz de observar minuciosamente sua prática, evitando, dessa maneira, por meio da consciência crítica, acomodar-se a metodologias retrógradas e infundadas de ensino.

A EL propõe também uma nova concepção de ensino alicerçada em pedagogias basilares e em saberes que o professor deve dominar. Como também sugere o desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico por intermédio das sequências didáticas, pois elas permitem vivências, visando a aspectos conceituais e procedimentais, fundamentais para a aprendizagem do aluno e para o desenvolvimento de sua autonomia e consciência crítica (Bastos & Vasconcelos, 2009).

Valoriza as práticas de letramento, enfatizando que elas devem ser inseridas na proposta curricular, visto que concederão ao aprendente a possibilidade de ter contato com a língua em suas várias acepções. Assim, permitirá ao aprendente (re) conhecer as diversas práticas inseridas no convívio social e experienciar o trabalho com a língua em uso. Sobretudo, possibilitará desenvolver práticas de letramento, ao mesmo tempo, em que se trabalharão os gêneros textuais. Também possibilitará ao aprendiz o contato

com várias práticas sociais de leitura e escrita com vistas a desenvolver um grande número de competências linguísticas. Contudo, convém ressaltar, que o letramento que propomos situa-se na base do conjunto coerente de princípios teóricos e metodológicos da EL.

Em suma, o aprendente formado em Letras nas perspectivas da EL deve, portanto, ser capaz de não só atuar usando bases sólidas das áreas do conhecimento, mas também deve dominar os saberes, as competências e habilidades linguísticas e pedagógicas que possibilitam uma atuação profissional eficaz, condizente com aquilo que se espera de um professor de língua portuguesa.

Nesse sentido, a EL apresenta-se como uma área de ensino e aprendizagem com suporte teórico-metodológico bem fundamentado para de fato acrescentar modificações aos cursos de formação de professores, à proposta curricular e aos programas das disciplinas, tendo em vista um ensino de qualidade e a formação de professores políglotas, posicionando-se, assim, contra as deficiências na formação profissional.

Finalizando, na elaboração desse trabalho ficou-nos claro quão grande responsabilidade repousa sobre um curso de Letras, cuja proposta pedagógico-científica deve, conforme estabelecido nos documentos oficiais, permitir ao futuro professor que, no decorrer de sua formação acadêmica, construa uma série de competências e habilidades que o capacitem para um modelo de aprendizagem e de ensino de língua materna consciente e autônomo.

Mas para que isso de fato ocorra, as instituições de um modo geral precisam romper com velhos paradigmas que ainda permeiam a estrutura dos programas curriculares dos cursos de Letras. Além disso, precisam definir em suas propostas o objeto de ensino a ser estudado, e, com frequência rever de forma refletida as propostas inseridas no PPC, adaptando-as às diversidades sociais e culturais do qual o aprendente está inserido, respeitando o saber próprio de cada um, de modo a assegurar condições que ele amplie e aperfeiçoe esse saber.

BIBLIOGRAFIA

ABRÃO, Laura Garcia. *Propostas para a transposição didática: o grande desafio da educação linguística*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto, 6ª ed., 1996.

_____. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 6ª ed., 2008.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português; encontro & interação*. São Paulo, Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. 3ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 2000.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua Materna – letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BASTOS, Neusa Maria Oliveira B.; VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes C.. *A Educação Linguística e a Formação de Professores*. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê Difusão da Língua Portuguesa, nº 39, 2009, p. 273-283.

BECHARA, Evanildo. *Ensino de Gramática. Opressão? Liberdade?* 1ª ed., São Paulo: Ática, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 14ª ed., 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa 1o e 2o ciclos*. Brasília: 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília, 2005. Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP 2*. Brasília, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2002. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP 9*. Brasília, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2001. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>>

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino do português*. São Paulo: Contexto, 7ª ed., 2006.

COLL, Cesar. *Psicologia e Currículo*. São Paulo: Ática, 2ª ed., 1997.

CONTRERAS, José. *La autonomia del profesorado*. Madri: Ed. Morata, 1997: 76-141.

DAMM, Regina Flemming. *Registros de representação*. In: MACHADO, S. de A. et al. *Educação matemática: uma introdução*. São Paulo: Educ, 3ª ed, 2008. p. 167-188.

DIRETRIZES Curriculares para os Cursos de Graduação Superior. Disponível na Internet: www.mec.br/sesu/diretriz.htm Acesso em 02 de março de 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY,

Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

FIGUEIREDO, Olívia. *Didáctica do Português; Língua Materna*. 1ª ed., Portugal: Asa, 2004.

FRANCHI, Anna. *Considerações sobre a teoria dos campos conceituais*. In: MACHADO, S. de A. et al. *Educação matemática: uma introdução*. São Paulo: Educ, 3ª ed., 2008. p. 189-232.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, José Luiz Magalhães. *Situações Didáticas*. In: MACHADO, Silvia Dias A. *Educação Matemática: uma introdução*. 3ª ed., São Paulo: Educ, 2008, 77-112

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto, Editora, 1999.

_____. A formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 2ª ed., 1995, p. 51-76.

GARRIDO, Elsa – PIMENTA, Selma Garrido – MOURA, Manoel Orisvaldo de. “*A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor*” in: MARIN, Alda Junqueira (org.). *Educação Continuada*. Campinas, SP: Papyrus, 2000: 89-112.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984.

Gil, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos e pesquisa*. 3ª ed., São Paulo: Atlas, 1995.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Teoria crítica e resistência em educação. Para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOMES, Claudia Santos do N. *A formação de professores de língua portuguesa e a educação linguística*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

GÓMEZ, Angel Pérez. *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In: NÓVOA, António. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

HABERMAS, Jürgen. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo e Presença, 1990.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo (Tomo I e II)*. Petrópolis: Vozes, 1988.

HOUAISS, Antônio. *Enciclopédia e dicionário digital 2001*.

IGLIORI, S. B. C. *A noção de obstáculo epistemológico e a educação matemática*. In: MACHADO, S. de A. et al. *Educação matemática: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 1999. p. 113-142.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola*. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOMAS, Carlos. *O Valor das Palavras. Falar, Ler e Escrever nas Aulas*. 1ª ed., Porto: Asa, 2003.

MACHADO, Lucília. *A institucionalização da lógica das competências no Brasil*. Pro-Posições, Campinas. Vol. 13, nº 1 (37) – p. 92-110, 2002. Disponível em <http://www.inep.gov.br/pesquisa/> . Acesso em 02 de abril de 2010.

MACHADO, Sílvia Dias Alcântara. *Engenharia Didática*. In: MACHADO, Sílvia Dias A. *Educação Matemática: uma introdução*. 3ª ed., São Paulo: Educ, 2008, 233-248.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. *Por uma pedagogia do oral*. Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, n.11/2., 2008, p.137-153. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3053/4671> Acesso em 30 de julho de 2010.

MARANHÃO, Maria Cristina S. de A. *Dialética Ferramenta Objeto*. In: MACHADO, Sílvia Dias A. *Educação Matemática: uma introdução*. 3ª ed. São Paulo: Educ, 2008, 143-166.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A P. MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros Textuais e Ensino*, Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2001.

MELO, Shirlei Barbieiro. *A educação linguística e a formação inicial de professores de língua portuguesa*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MILANEZ, Wânia. *Pedagogia do oral: condições e perspectivas para sua aplicação*. Campinas: Sama, 1993.

NÉRICI, Imideo Giuseppe. *Introdução à Didática Geral. Científica*. 13ª ed., p. 10-12, 1985.

PALMA, Dieli; TURAZZA, Jeni; NOGUEIRA JUNIOR, José Everaldo. *A Educação Linguística e seus desafios*. Anais do 12º Congresso Nacional de Língua Portuguesa, PUC/SP, 2008.

PAIS, Luiz Carlos. *Transposição Didática*. In: MACHADO, Silvia Dias A. *Educação Matemática: uma introdução*. 3ª ed. São Paulo: Educ, 2008, 11-48.

_____. *Didática da Matemática; uma análise da influência francesa*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PERRENOUD, Phillipe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. “Formação de Professores: identidade e saberes da docência” in: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes Pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo: Cortez, 2000: 15-34.

_____. PIMENTA, Selma Garrido.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas/São Paulo: ALB, Mercado de Letras, 2004.

QUEIROGA, Carlos M. Freitas. *Supervisão Pedagógica: Supervisão e/ou reflexão*. Dissertação (Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação) –

Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, 2007. Disponível em <<http://repositorio.uportu.pt/dspace/>> Acesso em 16 de julho de 2009.

RIOS, Terezinha. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Milton. “*O professor como intelectual na sociedade contemporânea*” in: Anais do IX ENDIPE, volume III, Águas de Lindóia-SP, 1998

SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 6ª ed., São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1986.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 2ª ed., 1995, p. 77-91.

SPOLSKY, Bernard. (1978). *Educational Linguistics: An Introduction*. Rowley, MA: Newbury House.

_____. Spolsky, Bernard & Hult, Francis M. *Handbook of Educational Linguistics*. Malden, MA: Blackwell, 2008.

SILVA, Benedito Antonio. *Contrato Didático*. In: MACHADO, Silvia Dias A. *Educação Matemática: uma introdução*. 3ª ed., São Paulo: Educ, 2008, 49-76.

SILVA, Sandro. *A Leitura e sua Avaliação na formação inicial de professor de Língua Portuguesa: contraste e confrontos*, 2008. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOARES, Magda Becker. Org BASTOS, Neusa Barbosa. *Língua Portuguesa História, Perspectivas, Ensino*. São Paulo: Educ, 1998.

_____. *Português: uma proposta para letramento*. Manual do professor, São Paulo, Moderna, 1999.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Autêntica/CEALE, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. *Escola: Espaço do projeto político pedagógico*. Campinas-SP: Papyrus, 2001.

YIN, Roberto K. (2005). *Estudo de Caso – Planejamento e Métodos*. 3 ed. Porto Alegre: Bookman.

ZEICHNER, Ken. Novos Caminhos para o *Practicum*: Uma Perspectiva para os Anos 90. In: NÓVOA, António. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 2ª ed., 1995, p. 115-138.

ZEICHNER, Kenneth. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

Curso: LETRAS **Série:** 5º SEM
Disciplina: ESTRUTURA DO ENSINO FUNDAMENTAL
C/Horária total: 36 **C/Horária sem.:** 02
Departamento: LETRAS **Período:** MAT/NOT

JUSTIFICATIVA

Considerando o professor como sujeito – agente das transformações sociais e a importância na sua formação, justifica-se esta disciplina no conjunto do curso, no sentido de proporcionar ao futuro mestre, conhecimentos básicos referentes à realidade educacional brasileira para que possa situar-se no contexto escolar e de ensino e atuar de forma responsável e competente.

EMENTA

Trata-se de estudos sobre: a realidade educacional brasileira e seus valores; objetivos da educação e do ensino; função social da escola; organização curricular e administrativa da escola; as reformas e os dispositivos legais que orientam o sistema brasileiro de ensino fundamental e médio.

OBJETIVOS GERAIS

- Conhecer e compreender os fundamentos históricos, culturais e sócio- políticos que regem a educação brasileira, a estrutura administrativa e pedagógica da Educação Básica no Sistema Educacional Brasileiro.
- Analisar e interpretar os dispositivos legais que orientam a Estrutura do Sistema de Ensino.
- Desenvolver uma atitude de reflexão sistemática e permanente sobre os problemas organizacionais do Sistema Escolar Brasileiro.
- Preparar o futuro professor para uma ação responsável no sentido da democratização da sociedade brasileira.

UNIDADES TEMÁTICAS

- A) A realidade educacional hoje.
- B) A função social da escola.
- C) O professor como sujeito de transformações na escola.
- D) Panorama da História da Educação e a Legislação.
- E) As Constituições e as Leis básicas da educação.
- F) A organização formal da escola
- G) Estrutura administrativa do ensino brasileiro.
- H) O currículo escolar. O significado das Propostas e Parâmetros Curriculares.
- I) O Estatuto da Criança e do Adolescente.

METODOLOGIA

- Leituras
- Aulas expositivas
- Resumos
- Seminários
- Debates a partir de vídeos

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento*. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire, 1998 (cap. 4)
- GADOTTI, Moacir. A formação do educador e a Nova L.D.B.. In: GADOTTI, Moacir e outros. *Perspectivas atuais da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000
- SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- Estatuto da criança e do adolescente*. Lei 8.069. São Paulo, Cortez, 1994.

COMPLEMENTAR

- BRZEZINSKI, I. (org.) *L.D.B. interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo, Cortez, 1997.
- GADOTTI, Moacir. Desafios da educação básica.. In: GADOTTI, Moacir e outros. *Perspectivas atuais da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000
- GARCIA, Regina Leite. A educação escolar na virada do século. In: Costa, M.V. *Escola básica na virada do século*. São Paulo: Cortez, 1996.
- GHIRALDELLI, Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos e outros. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003

MENESES, J. G. C. (org.) *Estrutura e funcionamento da educação básica*. São Paulo: Pioneira, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido e GONÇALVES, Carlos Luiz. *Revendo ensino de 2º grau. Propondo a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 1990.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia* São Paulo: Cortez, 1985. (1ª parte)

VASCONCELLOS, Celso. *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. São Paulo: Libertad, 1995.

XAVIER, M. Elisabete e outros. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

Leis, Resoluções, Pareceres, Deliberações

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Lei 9394/96 de 20/12/1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Imprensa Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, Seção I, 23/12/1996.

BRASIL, Assembléia Nacional Constituinte. Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 05/10/1988. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1988.

Lei 8069 de 13/07/90. Estatuto da Criança e do Adolescente

Curso: LETRAS **Série:** 6º SEM

Disciplina: ESTRUTURA DO ENSINO MÉDIO **C/Horária total:** 36

C/Horária sem.: 02

Departamento: LETRAS **Período:** NOT

JUSTIFICATIVA

Considerando as reformas do ensino e a importância da preparação dos profissionais da educação, é imprescindível que o futuro professor saiba articular conhecimentos relativos à realidade brasileira, seu sistema educacional e seus problemas, de modo a situar-se em seu contexto profissional, atuando de forma responsável e competente.

EMENTA

Trata-se de estudos e de análises sobre a realidade educacional brasileira, os objetivos da educação e do ensino, a função social da escola, a organização curricular e administrativa da escola, as reformas e os dispositivos legais que orientam o sistema brasileiro de ensino fundamental e médio.

OBJETIVOS GERAIS

Conhecer e compreender os fundamentos históricos, culturais e sócio-políticos que regem a educação brasileira. a estrutura administrativa e pedagógica da Educação Básica no Sistema Educacional Brasileiro. Analisar e interpretar os dispositivos legais que orientam a Estrutura do Sistema de Ensino. Desenvolver uma atitude de reflexão sistemática e permanente sobre os problemas organizacionais do Sistema Escolar Brasileiro. Preparar o futuro professor para uma ação responsável no sentido da democratização da sociedade brasileira.

UNIDADES TEMÁTICAS

A. O Ensino Médio no Brasil: histórico e legislação.

B. A Educação Profissional.

C. A formação do professor para o Ensino Médio

D. O Estatuto do Magistério

E. As instâncias democratizantes:

• Conselho de Escola.

• Associação de Pais e Mestres.

• Grêmio Estudantil.

F. A organização da Instituição Escolar:

• Projeto Pedagógico.

• Regimento Escolar

• Conselho de Classe/Série.

• Currículo Escolar.

G. A avaliação no cotidiano escolar

• Progressão continuada.

• Recuperação paralela.

• Recuperação contínua.

• Recuperação intensiva.

METODOLOGIA

- Leituras
- Aulas expositivas
- Resumos
- Seminários
- Debates a partir de vídeos

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

LIBÂNEO, José Carlos e outros. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003

MENESES, J. G. C. (org.) Estrutura e funcionamento da educação básica. São Paulo: Pioneira, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido e GONÇALVES, Carlos Luiz. Revendo ensino de 2º grau. Propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1990

COMPLEMENTAR

FRANCO, Maria Laura. O Ensino Médio no Brasil e a nova L.D.B. Revista de Educação. São Paulo: APEOESP. 10:38-42. Abril, 1999.

OLIVEIRA, Zilma R. Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para a construção de uma nova escola. In Revista de Estudos da Avaliação Educacional nº 18. São Paulo: F. Carlos Chagas, 1998.

SANTOS, Regina P.B. A formação dos professores para o ensino médio in Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Editora da UNESP. V.3, 1996, p.49-55.

SAVIANI, Nereide. Bases legais e conceituadas da Reforma Curricular do Ensino Médio no Estado de São Paulo. Revista de Educação. São Paulo: APEOESP 11:14-25. Agosto, 2000.

Leis, deliberações, resoluções e indicações

Lei 9394/96 de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Resolução SE – 7/98. Estabelece diretrizes para a reorganização curricular dos Cursos de ensino médio da rede estadual de ensino.

Resolução SE-10/98. Estabelece matriz curricular básica para o ensino médio.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio

Lei 1.603/96 dispõe sobre a Educação Profissional.

Resolução SE-12/98. Estabelece normas para a reorganização curricular da rede estadual que mantém cursos de educação profissional técnica.

Indicação CEE nº 22/97 Progressão Continuada.

Indicação CEE nº 8/97. Regime de Progressão continuada

Resolução 3 e Resolução 15. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Indicação CEE nº 9/2000. Diretrizes para Implementação do Ensino Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo

Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais. Aprovadas pelo Parecer CEE nº 67 de 18/03/98.

Lei Complementar nº 444 de 27/12/85. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e da providências correlatas.

Lei Complementar nº 836 de 30/12/97. Institui Plano de Carreira, vencimentos e salários para os Integrantes do Quadro do Magistério.

Curso: LETRAS **Série:** 1º SEM

Disciplina: METODOLOGIA DO ENSINO, DO ESTUDO E DA PESQUISA I

C/Horária total: 36 **C/Horária sem.:** 02

Departamento: LETRAS **Período:** NOT

JUSTIFICATIVA

A disciplina pretende fornecer orientação ao estudante no seu processo de estudo e aprendizagem, fornecendo recursos para que ele possa desenvolver o conteúdo transmitido pelas outras disciplinas do currículo do seu curso.

EMENTA

Exposição abordando a Metodologia do ensino, do estudo e da pesquisa como parte do

conhecimento voltado para a formação do professor pesquisador, tendo como instrumento processual a leitura de textos teóricos, a consulta a sites universitários de pesquisa, a redação de textos científicos ou acadêmicos (resumos, resenhas) e a elaboração de seminários. Pretende-se, também, introduzir o uso de recursos didáticos-tecnológicos como retroprojeto, data-show, power-point (micro-computador) como ferramentas complementares das exposições em sala de aula.

Interdisciplinaridade:

A disciplina fornece subsídios para as diversas disciplinas do curso como aquelas da área de Língua Portuguesa, Lingüística e Estudos literários.

OBJETIVOS GERAIS

- Capacitar o aluno no sentido de torná-lo um leitor crítico, capaz de apreender o nível informativo e polissêmico do texto.
- Capacitar o aluno no sentido de torná-lo produtor de textos informativos e críticos como resumos, resenhas, fichamentos, etc.
- Iniciar o aluno na pesquisa científica.
- Iniciar o aluno na elaboração de uma monografia científica.

UNIDADES TEMÁTICAS

I. Estratégias de Estudo

- 1) Orientação de leitura
- 2) Fichamento
- 3) Resumo
- 4) Resenha

II. Elaboração do Trabalho Acadêmico

METODOLOGIA

Leitura e análise de texto (individual e em grupo). Análise de texto com o professor. Produção de textos informativos e críticos (individual e em grupo). Exercícios. Orientação de pesquisa

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 1995.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 6ª ed. São Paulo, 2004.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22ª edição revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2005.

COMPLEMENTAR

BAKHTINE, M. **Questões de literatura e estética**. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1998.

DIETZSCH, Mary Julia Martins (Org.) **Espaços da linguagem na educação**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2005.

D'Onofrio, Salvatore. **Teoria do texto**. São Paulo: Ática, 1995.

Curso: LETRAS

Disciplina: METODOLOGIA DO ENSINO, DO ESTUDO E DA PESQUISA II

C/Horária total: 36 **C/Horária**

Série: 2º SEM

sem.: 02 **Departamento:** LETRAS **Período:** MAT/NOT

JUSTIFICATIVA

A disciplina pretende fornecer orientação ao estudante no seu processo de estudo e aprendizagem, fornecendo recursos para que ele possa desenvolver o conteúdo transmitido pelas outras disciplinas do currículo.

EMENTA

Exposição abordando a Metodologia do ensino, do estudo e da pesquisa como parte do conhecimento voltado para a formação do professor pesquisador. Introdução de conceitos relativos ao conhecimento científico tendo como instrumento processual a leitura crítica de textos teóricos, a pesquisa científica e a elaboração/redação de um trabalho de graduação conforme as normas acadêmicas. Comunicação oral das pesquisas com auxílio de recursos didático/tecnológicos.

Interdisciplinaridade:

A disciplina fornece subsídios para as diversas disciplinas do curso como aquelas da área de Língua Portuguesa, Lingüística e Estudos literários.

OBJETIVOS GERAIS

- Capacitar o aluno no sentido de torná-lo um leitor crítico, capaz de apreender o nível informativo e polissêmico do texto.
- Capacitar o aluno no sentido de torná-lo produtor de textos informativos e críticos como resumos, resenhas, fichamentos, etc.
- Iniciar o aluno na pesquisa científica.
- Iniciar o aluno na elaboração de uma monografia científica.

UNIDADES TEMÁTICAS

I. Seminários

II. Pesquisa

6) A escolha do Tema

7) Problematização

8) Levantamento do material para pesquisa

9) Hipóteses

10) Procedimentos da pesquisa

11) Elaboração do projeto de pesquisa

12) Elaboração do Trabalho Acadêmico

METODOLOGIA

Leitura e análise de texto (individual e em grupo). Análise de texto com o professor. Produção de textos informativos e críticos (individual e em grupo). Exercícios. Orientação de pesquisa

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ANDRÉ, Marli Elisa D. A . de. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 1995.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese. São Paulo: Perspectiva, 2003.**

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 6ª ed. São Paulo, 2004.

COMPLEMENTAR

BAKHTINE, M. **Questões de literatura e estética**. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1998.

DIETZSCH, Mary Julia Martins (Org.) **Espaços da linguagem na educação**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto**. São Paulo: Ática, 1995.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2005.

SALOMON, Délcio Vieira. **Como fazer uma monografia**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Disciplina: LINGÜÍSTICA IV **C/Horária total:** 36

C/Horária sem.: 02

Departamento: LETRAS

Período: NOT

JUSTIFICATIVA

A disciplina justifica-se pelo fato de tratar os fatos da língua de modo científico e crítico, permitindo aos alunos uma visão mais abrangente dos fenômenos lingüísticos, procurando aplicar os ensinamentos adquiridos e perceber a linguagem e o jogo da linguagem em contexto de realização.

EMENTA

O estudo da semântica sob a ótica da Lingüística será um dos pontos apresentados; A significação das construções gramaticais, a significação das palavras, as relações entre significação e contexto. Outro ponto a ser trabalhado será o discurso e as diferentes visões, procurando estudar suas articulações lingüísticas e lógicas e enfocando as relações entre textos com o contexto, as modalidades do texto, as formações discursivas e ideológicas, ressaltando a diferença entre o Discurso Oral eo Discurso Escrito e, ainda, mostrar como, através do discurso, chega-se à conscientização crítica da linguagem.

OBJETIVOS GERAIS

1. Mostrar que os fatos da língua podem ser tratados de modo crítico e científico;
2. Incentivar a reflexão sobre o fenômeno lingüístico, em especial quando ele se organiza sob a forma de texto;

3. Revelar o modo como se estrutura o texto: texto e tecitura.

4. Observar a linguagem como objeto de pesquisa e ciência, procurando perceber, através da análise discursiva, a preciosidade e riqueza dos elementos lingüísticos que operam nos mais variados discursos.

UNIDADES TEMÁTICAS

A) Semântica

- Conceito de Semântica: as estruturas cognitivas: “Frames” / a teoria dos esquemas / planos e script;
- Posto / pressuposto / implicatura
- O processo semântico:
- Polissemia das palavras em contexto;
- Sinonímia / Antonímia / Paronímia / Contradição / Ambigüidade / Co-extensão / Complementaridade e reciprocidade
- / Polifonia
- Elementos de Reiteração e Substituição: hiperonímia e hiponímia
- Análise dos elementos semânticos acima aplicados no texto.
- Aspectos semânticos e pragmáticos considerados no texto: uma análise

B) Estudo Analítico do Texto

- Conceituação:
- As pessoas do discurso: enunciador / enunciado / enunciação
- A textualidade:
- Intencionalidade / aceitabilidade / situacionalidade / informatividade / intertextualidade (ampla e restrita).
- Procedimentos responsáveis pela organização interna do texto:
- Anáfora / catáfora / Dêxis.

C) As teorias do Discurso:

- Análise do Discurso;
- Os aspectos pragmáticos no discurso;
- As visões mais importantes atualmente: A Linha Francesa e a Linha Anglo-Saxônica
- A questão da argumentação e do propósito comunicativo;
- As modalidades lingüísticas no discurso: importância
- Rudimentos de análise semiótica: introdução
- Obs.: Far-se-á uma interdisciplinaridade com a Língua Inglesa, na modalidade de textos publicitários.

METODOLOGIA

- Aulas expositivas. Explicação teórica. Exercícios. Fichamento de artigos. Análise textual. Leituras. Trabalhos em equipe. Uso de: lousa, televisor, vídeo cassete, retroprojeter.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CITELLI, Adilson. Linguagem e persuasão. 15 ed. São Paulo: Ática, 2000-2.

FÁVERO, L. L. Coesão e coerência textuais. 9 ed. São Paulo: Ática, 2002-3.

FIORIN, José Luiz. Linguagem e ideologia. 8 ed. São Paulo: Ática, 2005.

COMPLEMENTAR

BORBA, Francisco da Silva. A Semântica: In: *Introdução aos Estudos Lingüísticos*. 12 ed. Campinas – SP., Pontes, 12ª edição, 1998.

BRANDÃO, Helena Nagamine. Introdução à análise do discurso. 7 ed. Campinas, UNICAMP. 1995.

DUCROT, O. Princípios de semântica lingüística: dizer e não dizer. São Paulo: Cultrix, 1977.

EPSTEIN, Isaac. Gramática do Poder. São Paulo, Ática. 1993.

FÁVERO, L.L.; KOCH, I. Lingüística textual: introdução. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GERALDI, João Wanderlei & ILARI, Rodolfo. Semântica. São Paulo, Ática. 6ª edição, 1994.

GUIMARÃES, E. A articulação do texto. 3 ed. São Paulo: Ática, 1993.

KOCH, I. Coesão textual. 15 ed. São Paulo, Ática, 2001.

KOCH, I.; TRAVAGLIA, L. C. Texto e coerência. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LYONS, John. Semântica. Cambridge: University Press, 1977.

MAINGUENEAU, D. Análise de textos de comunicação. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002

MARCUSCHI, L. A. Análise da conversação. 2 ed. São Paulo: Ática, 1991.

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

MATRIZ CURRICULAR – UNIMESB - 2006

<p>1º Semestre Língua Portuguesa I Língua Inglesa I Língua Latina I Historia da Educação Brasileira Linguística I Teoria Literária Metodologia do Ensino, do Estudo e da Pesquisa I</p>	<p>4º Semestre Língua Portuguesa IV Língua Inglesa IV Linguística IV Literatura Brasileira III Literatura Portuguesa III Literatura da Língua Inglesa I Psicologia da Educação II Metodologia da Leitura e da Produção de texto – Língua Portuguesa II Didática Metodologia da Leitura e da Produção de texto – Língua Inglesa II</p>
<p>2º Semestre Língua Portuguesa II Língua Inglesa II Língua Latina II Linguística II Teoria Literária II Literatura Brasileira I Literatura Portuguesa I Metodologia do Ensino, do Estudo e da Pesquisa II</p>	<p>5º Semestre Língua Portuguesa V Literatura Brasileira IV Literatura Portuguesa IV Língua Inglesa V Literatura da Língua Inglesa II Prática de Ensino de Língua Portuguesa I Prática de Ensino de Língua Inglesa I Estrutura do Ensino Fundamental</p>
<p>3º Semestre Língua Portuguesa III Língua Inglesa III Língua Latina III Literatura Brasileira II Literatura Portuguesa II Psicologia da Educação I Linguística III Teoria Literária III Metodologia da Leitura e da Produção de texto – Língua Portuguesa I Metodologia da Leitura e da Produção de texto – Língua Inglesa I</p>	<p>6º Semestre Língua Portuguesa VI Língua Inglesa VI Literatura Brasileira V Literatura Angolana e de outros Países Lusófonos Literatura da Língua Inglesa III Prática de Ensino de Língua Portuguesa II Proposta de Trabalho - Supervisão de Estágio para o 6º Semestre Prática de Ensino de Língua Inglesa II Proposta de Trabalho - Supervisão de Estágio – Língua Inglesa Estrutura do Ensino Médio</p>