



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

CRISTINA VALÉRIA BULHÕES SIMON

**RECIPROCIDADES ENTRE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA:  
O PROJETO DISQUE-GRAMÁTICA**

---

Londrina  
2010

CRISTINA VALÉRIA BULHÕES SIMON

**RECIPROCIDADES ENTRE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA:  
O PROJETO DISQUE-GRAMÁTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Maria Gregório.

Londrina  
2010

CRISTINA VALÉRIA BULHÕES SIMON

**RECIPROCIDADES ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E  
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: O PROJETO DISQUE-GRAMÁTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Maria Gregório.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Angelica Ehara Watanabe  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eiko Nakagawa Itano  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Célia Poli-Frederico  
Universidade Norte do Paraná

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

## **DEDICATÓRIA**

Luiz, companheiro, entusiasta do meu trabalho, da minha tese, do meu ser.  
Maurício, filho amado, a quem desejo ser exemplo, mas que sempre me surpreende  
como pessoa correta, íntegra, especial. E ele só tem dezoito anos!  
Edgar, filho amado, esperto, inteligente, boa gente. Grande sofredor nesses anos de  
confinamento para o doutorado, mas, ao mesmo tempo, maior estímulo para a  
consecução deste trabalho.  
Ester, mãe muito querida, que, aos 88 anos, poderá assistir a mais um produto da  
filha que, com muito sacrifício e dedicação, educou e formou.  
Eduardo, pai sempre presente, exemplo de que a morte não invalida os anos de  
ensinamento e de exemplos.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, colega e amiga, professora Regina Gregório, modelo de profissional sempre atenta, disposta e viva.

Ao professor Joaquim Carvalho da Silva, coordenador do projeto de extensão Disque-Gramática e colega em quem procuro me espelhar todos os dias.

Aos professores da área de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa da UEL, que me deram suporte para que me afastasse por dois anos para o término da tese.

Às funcionárias da UEL Rosely Fernandes Lopes, Dorvalina Dias de Santana e Maria Masako, que me auxiliaram nos dados aos quais, de outro modo, não poderia ter acesso.

Ao professor Luiz Carlos Simon, que, na condição de colega e não de marido, leu as versões deste texto e trouxe significativas contribuições.

Aos alunos e ex-alunos participantes do Disque-Gramática – os “disquetes” – pessoas maravilhosas, que, em maior ou menor grau, contribuíram e ainda contribuem para o sucesso do projeto. Agradecimento especial àqueles que responderam ao questionário e, com isso, enriqueceram sobremaneira o trabalho.

À minha mui querida irmã, Carmen Dolores Rosa Bulhões, que possibilitou maior tranquilidade para o término desta tese.

SIMON, Cristina Valéria Bulhões. **Reciprocidades entre formação de professores e extensão universitária**: o projeto Disque-Gramática. 2010. 312f. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

## RESUMO

Esta pesquisa procura verificar as reciprocidades entre a formação de professores de língua portuguesa e a extensão universitária presentes no projeto de extensão Disque-Gramática, da Universidade Estadual de Londrina. A base metodológica deste trabalho é a pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, na qual são investigados os elementos componentes da extensão como parte do tripé formado pelo ensino-pesquisa-extensão. Sobre o projeto sob análise, observam-se o espaço, o tempo, a linguagem e o relacionamento, assim como se atenta para o papel do aluno participante do projeto e os professores que dele fazem parte. Como instrumentos metodológicos, são utilizados o questionário (para os alunos), a entrevista (para o professor coordenador do projeto e para o pró-reitor de extensão em atividade durante o período analisado) e a análise documental (pareceres, relatórios, leis, anotações etc.). A intenção é lançar um olhar mais atento a um projeto em vigor desde 1995 e do qual já fizeram parte cerca de setenta alunos. Como se trata de projeto da área de língua portuguesa, este trabalho reflete acerca das concepções dos alunos e do projeto em torno da língua e da gramática. Os resultados dão conta que atividades como as propiciadas pelo projeto Disque-Gramática são fundamentais para a formação acadêmico-profissional do futuro professor, uma vez que nelas este aluno-professor constrói o seu percurso, por meio do conhecimento transformado em saber, das relações interpessoais, da ética e da postura didática a ser adotada quando do atendimento aos consulentes do projeto.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Gramática da língua portuguesa. Extensão universitária.

SIMON, Cristina Valéria Bulhões. **Reciprocities between teacher education and university extension projects:** the “Disque-Gramática” project. 2010. 312f. Thesis. (Doctorate in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

### **ABSTRACT**

This research aims to verify the reciprocities between teacher education and the existing university extension in the “Disque-Gramática” extension project, of the State University of Londrina. The methodological basis of this study is the interpretative nature of qualitative research, in which the composing elements of the extension, as part of the triad formed by teaching-research-extension, were investigated. Regarding the project under analysis, its space, time, language and relationship are observed, as well as the role of the participating students in the project and the teachers who belong to it. As methodological tools, the questionnaire (for students), the interview (for the teacher coordinating the project and the Director of extension during the period analyzed) are used. Another tool used was documental analysis, so as to give an account of the various documents, such as opinions, reports, laws, notes etc. The intention is to take a closer look at a project that has been in place since 1995 and has had about seventy participating students. Because this is a project on the Portuguese language field, this research reflects the students’ and the project’s conception around the language and grammar. The results show that activities such as the ones provided by the “Disque-Gramática” project are fundamental to the academic-professional development of the future teacher, since it is in these activities that this student-teacher will build his journey: through knowledge transformed into wisdom, interpersonal relationships, ethics and didactics position to be adopted when providing the services of the project to the community.

**Keywords:** Teacher education. Grammar of Portuguese. University extension projects.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Projetos de pesquisa e de extensão, ambos em andamento, presentes nos centros de estudo e nos órgãos da UEL .....	64
<b>Quadro 2</b> – Lista com as 10 primeiras perguntas de 2007 .....	106
<b>Quadro 3</b> – 15 edições do programa Fala Brasil: abril e maio de 2010 .....	110
<b>Quadro 4</b> – Alunos participantes do Disque-Gramática – 1995 a 2009 .....	121
<b>Quadro 5</b> – Concepções de língua e gramática antes e depois da participação no DG .....	150
<b>Quadro 6</b> – Contribuições do Disque-Gramática para: sociedade, universidade e futuros professores .....	158
<b>Quadro 7</b> – Trechos de respostas com pontos positivos sobre o projeto DG .....	184

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	–	Projetos de pesquisa e extensão nos centros de estudo da UEL.....	65
<b>Gráfico 2</b>	–	Participação dos alunos em outros projetos .....	136
<b>Gráfico 3</b>	–	Participação dos alunos em projetos .....	137

## LISTA DE FIGURAS

<b>Fotografia 1</b> – Antiga sala do DG: computadores e mesa do coordenador (2008).....	87
<b>Fotografia 2</b> – Nova sala do DG: prof. Joaquim Carvalho da Silva em atividade (2010).....	87
<b>Fotografia 3</b> – Alunas Viviane Pinheiro e Pâmela Toneto em atividade no Disque-Gramática (2008).....	89
<b>Fotografia 4</b> – Sala antiga: aluna atendendo por telefone; à esquerda, parte do acervo do projeto (2008).....	105
<b>Fotografia 5</b> – Sala antiga: aluna anotando a pergunta feita por telefone (2008).....	105
<b>Fotografia 6</b> – Sala antiga: aluna revisando textos (2008).....	113
<b>Fotografia 7</b> – Sala nova: parte do acervo do projeto (2010).....	114
<b>Fotografia 8</b> – Sala nova: parte do material de trabalho do projeto: computadores, telefone, livros. Em primeiro plano, pasta para anotar telefonemas; ao fundo, o coordenador do DG (2010).....	115

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	15
2.1 A ABORDAGEM ETNOGRÁFICA.....	17
2.2 O ESTUDO DE CASO.....	18
2.2.1 As Três Fases do Estudo de Caso .....	19
2.2.2 A Prática do Estudo de Caso .....	20
2.3 ESTA PESQUISA.....	20
2.3.1 A Observação Participante, Naturalista e Sistemática .....	22
2.3.2 Entrevista .....	26
2.3.3 Questionário .....	31
2.3.4 A Análise Documental .....	33
<b>3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	36
3.1 LETRAMENTO DO PROFESSOR.....	41
3.2 COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR .....	47
3.3 SABERES DOS PROFESSORES .....	49
<b>4 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA</b> .....	51
4.1 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL .....	51
4.2 DESCREVENDO A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	53
4.3 A EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA .....	59
4.3.1 Entrevista com o Pró-Reitor de Extensão Paulo Bassani (2006-2010) .....	66
4.3.2 O Curso de Letras da UEL e suas Atividades de Extensão .....	73
<b>5 O PROJETO DE EXTENSÃO DISQUE-GRAMÁTICA</b> .....	84
5.1 BREVE HISTÓRICO DO PROJETO.....	92
5.2 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA LÍNGUA PORTUGUESA .....	94
5.3 PÚBLICO ATENDIDO.....	102
5.4 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PROJETO .....	104
5.4.1 Atendimentos .....	104
5.4.2 O Programa <i>Fala Brasil</i> .....	107

5.4.3 Revisões de Texto.....	112
5.5 ACERVO DO PROJETO .....	114
5.6 PARTICIPAÇÃO DOCENTE.....	118
5.7 PARTICIPAÇÃO DISCENTE .....	119
5.7.1 Análise das Respostas ao Questionário.....	120
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>194</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>197</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>207</b>
ANEXO A – Íntegra da Entrevista com o Prof. Dr. Joaquim Carvalho da Silva ...	208
ANEXO B – Íntegra da Entrevista com o Prof. Dr. Paulo Bassani.....	216
ANEXO C – Respostas dos Alunos Participantes do <i>Disque-Gramática</i> .....	231
ANEXO D – Normas Para a Digitação Das Dúvidas .....	308
ANEXO E – Lista de Palavras-Chave Para o Disque-Gramática .....	309

## 1 INTRODUÇÃO

Como professora, educadora e formadora de professores, tenho me preocupado com a qualidade da educação brasileira e com o tipo de professor formado nas universidades. Para falar de assunto tão complexo, decidi descrever a realidade mais próxima, a Universidade Estadual de Londrina – UEL, direcionando o olhar para o projeto de extensão Disque-Gramática (doravante referido por DG), coadjuvante no processo de formar futuros professores de língua portuguesa e literaturas nessa língua, dentro do Curso de Letras. Porém, uma simples descrição não daria conta de captar aquilo que, intuitivamente, percebia no cotidiano desse projeto. Era preciso também refletir sobre como o crescimento do aluno acontecia, de que modo uma atividade considerada Formação Livre ou Atividade Acadêmica Complementar (AAC) poderia compor o conjunto de elementos formadores de um profissional de tão grande relevância, mas por outro lado tão desvalorizado: o professor.

Essa realidade precisava ser descortinada para se tornar visível um espaço normalmente invisível, mas que, num trabalho de “formiguinha”, pode ser capaz de abrir caminhos, apontar direções.

É claro que, ao fazer referência a um projeto especificamente, refiro-me, de certa forma, a vários outros: inicialmente, aos demais projetos de extensão do Departamento de Letras Vernáculas da UEL, mas depois, ou concomitantemente, a todos os projetos universitários que, independentemente de serem denominados de extensão, ensino ou pesquisa, trazem a preocupação com a produção de conhecimentos e com o desenvolvimento dos graduandos em sua formação inicial de professores.

Percebi que, se de um lado se estudam os currículos dos cursos, as salas de aula, a história dos professores, de outro, ficam no anonimato as iniciativas de professores comprometidos com a educação nacional.

Nesta tese, meu objetivo geral será investigar o papel do projeto de extensão Disque-Gramática na formação do graduando de Letras, futuro professor de língua portuguesa. Em outras palavras, como ocorrem (e se ocorrem) as reciprocidades entre formação de professores e extensão na universidade.

Para isso, alguns objetivos específicos se colocam como necessários:

- descrever os elementos que fazem parte do cotidiano dos alunos participantes do projeto e refletir sobre ele;
- analisar o relacionamento desses alunos com o cotidiano do projeto;
- refletir sobre o papel da extensão universitária nas universidades em geral e, em particular, na Universidade Estadual de Londrina;
- observar o desenvolvimento do saber técnico e da consciência crítica dos alunos envolvidos;
- refletir sobre as reciprocidades entre a área da formação de professores – muito ampla e com diferentes caminhos – e a área da extensão universitária, percurso fundamental para uma formação profissional mais humana e atenta.

O texto está dividido em seis capítulos: introdução, metodologia, formação de professores, extensão universitária, o projeto Disque-Gramática e considerações finais.

O capítulo referente à extensão universitária a situa como parte do tripé ensino-pesquisa-extensão que sustenta a universidade brasileira. As políticas voltadas para a extensão, o breve retrato da situação e a realidade da UEL serão pontos abordados para que seja possível resgatar a relevância desse “pé” na sustentação das instituições de ensino comprometidas com a sociedade. Como instrumentos metodológicos, serão feitas a análise de alguns documentos, bem como entrevista com o ex-pró-reitor de extensão universitária da UEL, professor Paulo Bassani.

Para o capítulo referente à formação de professores, a divisão será feita em cima de três bases: letramento, competências e saberes. Essa divisão se justifica pelo que este trabalho pretenderá atentar: como se dá o processo de formação de um profissional único e especial? O que se espera dele? O que concorre para o seu forjar? No caso do professor de língua portuguesa, o que se espera desse profissional? Quais as especificidades de sua formação e de seu trabalho? Como a Linguística pode relacionar-se com o ensino?

No capítulo concernente ao projeto Disque-Gramática, serão apresentados os seus elementos – história, espaço, atividades, corpo docente e corpo discente. Nesta última, serão dedicadas considerações a respeito das possíveis contribuições do projeto para a formação do professor de língua portuguesa: o papel dos conteúdos do projeto e das relações humanas presentes naquela realidade. Além disso, refletirei sobre a relevância de iniciativas acadêmicas como a dos projetos, de modo geral, e do Disque-Gramática, em especial. Uma entrevista com o coordenador do projeto, professor Joaquim Carvalho da Silva, será apresentada para melhor entender a dinâmica e a filosofia que perpassam aquele projeto.

## 2 METODOLOGIA

Segundo Lüdke e André (1986), a palavra “pesquisa” tem sido aplicada com o seu significado distorcido: pesquisa de opinião, política; pesquisa escolar. No primeiro caso, a pesquisa corre o risco de ser tendenciosa; no segundo, ainda que possa despertar a curiosidade da criança, aproxima-se mais da atividade de consulta. Para essas autoras, se a intenção é fazer pesquisa, é necessário “promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.” (p. 1). Parte-se de um problema, o qual desperta o interesse do pesquisador e o faz querer construir um saber a partir daquele momento. Reúnem-se, então, o pensamento e a ação de uma pessoa ou de um grupo no sentido de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade capazes de solucionar esse problema.

Esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. Tanto pode ser confirmado como negado pela pesquisa o que se acumulou a respeito desse assunto, mas o que não pode é ser ignorado. ((LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26)

O pesquisador serve de veículo inteligente e ativo entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que se estabelecem a partir da pesquisa. Seu trabalho vem carregado e comprometido com todas as suas peculiaridades, inclusive suas definições políticas, o momento em que vive, as circunstâncias sociais que o rodeiam e que situam a realidade a ser examinada. A neutralidade científica é, pois, um mito, pois suas escolhas – desde o objeto de estudo até o arcabouço teórico definido e acessado – e as suas conseqüências sempre deixarão entrever um sujeito: “[...] como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3)

A respeito da pesquisa qualitativa em educação, Lüdke e André (1986) citam Bogdan e Biklen, os quais apresentam cinco características básicas para esse novo pesquisador: 1) a relação do pesquisador com a sua fonte de dados

se dá de forma direta, natural e intensa; 2) o pesquisador deve estar sempre atento aos detalhes da situação estudada e promover descrição detalhada dos dados da realidade observada; 3) o pesquisador está mais focado no processo do que no produto, isto é, como o problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas; 4) o pesquisador tenta sempre captar a perspectiva dos participantes, de modo a compreender melhor o “dinamismo interno das situações”, com o cuidado de checar a acuidade de seus pontos de vista; 5) o pesquisador tende a guiar-se pelo método indutivo, uma vez que não existem hipóteses definidas *a priori*, mas os dados inspecionados levam a abstrações.

O desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 28)

O estudo dos fenômenos educacionais também sofre as influências das evoluções ocorridas nas ciências humanas e sociais. Durante muito tempo, buscou-se decompor os fenômenos educacionais em suas variáveis básicas, na busca do controle da pesquisa, da cientificidade da chamada “pesquisa experimental”. Acreditava-se ser possível separar o sujeito da pesquisa, do pesquisador e do seu objeto de estudo. Na busca de objetividade, era preciso que o pesquisador se afastasse o mais possível dos elementos da pesquisa de modo que suas crenças, seus valores, enfim, sua subjetividade não “contaminasse” a própria pesquisa. Outra crença: a imutabilidade dos fenômenos estudados. A complexa realidade educacional nos leva hoje a rever essa postura, com a necessidade de se buscarem métodos de pesquisa afinados com essa dinamicidade. A causalidade, isto é, a relação causa e efeito, base das pesquisas positivistas, também não tem mais espaço, uma vez que a área educacional tem se mostrado “uma teia quase inextricável de variáveis”, que agem e interagem ao mesmo tempo. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5)

Segundo Lüdke e André (1986), é justamente da insatisfação com o paradigma positivista que surgem novos métodos de investigação e diferentes abordagens, mais aptos a dar conta das complexas questões educacionais e afinados com “uma nova atitude de pesquisa, que coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça.” (p. 7): são eles a pesquisa participante, a pesquisa-ação, a pesquisa etnográfica, o estudo de caso.

Lüdke e André (1986) passam então a refletir sobre a abordagem etnográfica e o estudo de caso, como duas formas possíveis de pesquisa qualitativa.

## 2.1 A ABORDAGEM ETNOGRÁFICA

A etnografia é a descrição de um sistema de significados culturais de determinado grupo. Um estudo dessa natureza necessita ser claro para quem lê, como se esse leitor fizesse parte do grupo estudado. Há uma grande preocupação em situar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo. Numa pesquisa sobre a escola, o estudo vai além, relacionando o que é aprendido dentro dela com o que está fora.

Seus pressupostos são: a hipótese naturalista-ecológica, que leva em grande conta o papel do contexto/ambiente natural no comportamento humano, e a hipótese qualitativo-fenomenológica, a qual afirma ser fundamental compreender o significado dos comportamentos humanos à luz do quadro referencial em que estão situados.

O método será determinado em função do problema. Em geral, o pesquisador primeiramente explora, depois decide e por fim descobre. Em outras palavras, inicialmente o pesquisador seleciona e define os problemas a estudar, faz as primeiras observações, selecionando o que será sistematicamente investigado. Uma série de hipóteses é levantada, com a possibilidade de mudança tanto nas hipóteses quanto nos problemas. O segundo estágio da pesquisa consiste em maior sistematização na busca dos dados, os quais compreendem: forma e conteúdo da interação verbal dos participantes; forma e conteúdo da interação verbal com o pesquisador; comportamento não-verbal; padrões de ação e não-ação; traços, registros de arquivos e documentos. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 16) Finalmente, a terceira etapa diz respeito à “explicação da realidade”, “tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo. Nessa fase, é que se desenvolvem teorias.

Quanto ao papel do observador, algumas características são esperadas como: capacidade de tolerar ambiguidades, de trabalhar autonomamente, de inspirar confiança, de ser autodisciplinado, comprometido e sensível aos outros,

maduro e consistente. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17) É preciso, ainda, que seja bem fundamentado em termos teóricos e que conheça e selecione adequadamente a melhor metodologia para empreender da melhor forma possível a sua pesquisa.

## 2.2 O ESTUDO DE CASO

Trata-se do estudo de *um* caso, simples e específico. Busca-se a singularidade do caso, entendendo-se que se está diante de algo único dentro de um sistema mais amplo, porque interessa essa particularidade. O estudo de caso “naturalístico”, ou seja, aquele desenvolvido em um ambiente natural, caracteriza-se: a) pela busca da descoberta, pela postura sempre atenta do pesquisador quanto à emergência de novos elementos; b) pela ênfase na “interpretação em contexto”, já que para melhor apreensão do objeto, há que se levar em conta o contexto em que se situa; c) pela busca de retratar a realidade de forma completa e profunda, revelando a multiplicidade de dimensões presentes numa situação ou problema; d) pela utilização de várias fontes de informação: variedade de dados, de momentos de coleta dos dados, de informantes; e) pela possibilidade de haver, por parte do leitor, uma identificação com o estudo, porquanto poderá, esse leitor, fazer “generalizações naturalísticas”, ou associar os dados presentes no estudo com os que lhe são próximos devido as suas experiências pessoais; f) pela presença de pontos de vista conflitantes, aliado à própria posição do pesquisador, de modo a deixar o leitor livre para tirar suas conclusões; g) pela linguagem que apresentam: mais acessível do que outros relatórios de pesquisa, porque busca a clareza e a aproximação com o leitor.

As autoras assim resumem o estudo de caso:

A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. Desse modo, a questão sobre o caso ser ou não “típico”, isto é, empiricamente representativo de uma população determinada, torna-se inadequada, já que cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21)

### 2.2.1 As Três Fases do Estudo de Caso

Para Lüdke e André (1986), três fases compõem o estudo de caso, sem que tenham de estar numa seqüência linear:

#### a) A fase exploratória

Fase fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo. Nesse momento, são especificadas as questões, estabelecidos os contatos para a entrada em campo, localizados os informantes e as fontes necessárias. “Essa visão de abertura para a realidade tentando captá-la como ela é realmente, e não como se quereria que fosse, deve existir não só nessa fase, mas no decorrer de todo o trabalho, já que a finalidade do estudo de caso é retratar uma unidade em ação.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 22) As questões iniciais podem originar-se no exame da literatura, nas observações e depoimentos feitos por especialistas do assunto, no contato inicial com a documentação e com as pessoas ligadas ao fenômeno em estudo ou podem ser baseadas na experiência pessoal do pesquisador.

#### b) A delimitação do estudo

Momento da coleta sistemática de informações, com instrumentos adequados ao objeto estudado. “A importância de determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 22) Daí a necessidade de fazer um recorte, com o foco nos aspectos mais relevantes.

#### c) A análise sistemática e a elaboração do relatório

Momento em que se elaboram rascunhos de relatório trazendo a análise de determinado fato, o registro de uma observação, a transcrição de uma entrevista, com o propósito de aferir a relevância e a acuidade de seu estudo.

## 2.2.2 A Prática do Estudo de Caso

Dois problemas se destacam no planejamento ou desenvolvimento do estudo de caso: escolhe-se o típico ou o atípico? Como generalizar os resultados? Como cada caso é visto e tratado como único, singular, nem sempre importa se será representativo de uma realidade. Aliás, caberá ao leitor a generalização, a associação que fará daquele estudo com outros semelhantes. No âmbito profissional ou acadêmico, a generalização “vai permitir [...] uma ampliação e maior solidez no conhecimento do objeto estudado”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 23)

## 2.3 ESTA PESQUISA

O paradigma adotado nesta pesquisa é o de tipo qualitativo e interpretativo (MOURA; FERREIRA, 1999), conquanto a realidade sob exame contenha muitos dados numéricos, como, por exemplo, a expressiva quantidade de atendimentos feitos ao longo da existência do projeto de extensão Disque-Gramática, um dos “atores” desta tese. Minha intenção não era, entretanto, lançar luz sobre essas informações, pois isto seria outra tese, com objetivo diverso. Para o presente propósito, valem mais a percepção quanto ao perfil dos alunos participantes, sua trajetória acadêmica dentro do projeto, seu amadurecimento, questões mais bem tratadas em uma abordagem qualitativa.

O contexto a ser analisado é natural, ou seja, pretendo descrever uma realidade: a dos universitários participantes do projeto de extensão Disque-Gramática, verificando seu desempenho, suas dúvidas, suas concepções. Além disso, levo em conta a sua interação com os professores, com as pessoas que o projeto atende, bem como com o restante do grupo discente.

Por entender que, para essa reflexão, se faz necessário um mergulho na realidade do projeto, pela observação do comportamento de seus atores, recorri ao método etnográfico de pesquisa. Trata-se de uma metodologia científica capaz de dar conta das subjetividades envolvidas no contexto em que são vivenciadas, já que “a abordagem etnográfica se constrói tomando como base a

idéia de que os comportamentos humanos só podem ser devidamente compreendidos e explicados se tomarmos como referência o contexto social onde eles atuam.” (VÍCTORA; KNAUTH; HASSEN, 2000, p. 53)

Esta pesquisa busca entender como se forja<sup>1</sup> o futuro profissional das Letras, notadamente o professor de língua portuguesa, fora das disciplinas curriculares, mas ainda dentro dos muros da universidade, nos chamados projetos. Para isso, o olhar voltou-se para o projeto de extensão mais longo do curso de Letras da Universidade Estadual de Londrina, o Disque-Gramática, em funcionamento desde 1995. Por lá, já passaram cerca de setenta graduandos de Letras, muitos dos quais, portanto, já formados e atuando no mercado de trabalho; outros, ainda, conciliando sua participação no projeto com as disciplinas, regulares ou não, do curso.

Recorri, pois, ao trabalho de campo: há o encontro com os sujeitos, no local onde as práticas a serem observadas ocorrem, com vista a uma visão mais naturalista dessa realidade, de seu cotidiano. (BOGDAN; BIKLEN, 1994) Vale ressaltar, entretanto, que minha participação como investigadora do dia a dia do projeto não se deu de forma totalmente neutra: faço parte do DG desde 2004 e me ausentei, por dois anos (2008 e 2009), da universidade onde trabalho como docente e onde está instalado o projeto, por conta de uma licença integral requerida para o término do meu doutoramento. Essa solicitação foi feita, dentre outros motivos, por saber da necessidade de afastamento daquele cotidiano, das atividades e das

peças envolvidas, visto que o pesquisador “precisa estar próximo do grupo pesquisado e, ao mesmo tempo, dele distanciar-se para não ser excessivamente impregnado pela problemática e pelo ponto de vista do grupo pesquisado” (VÍCTORA; KNAUTH; HASSEN, 2000, p. 55), além, é claro, de não influenciar os atuais participantes do projeto.

Refletindo na prática e sobre ela, a pesquisa recorreu às seguintes técnicas de coleta de dados: observação participante, naturalista e sistemática, entrevista, questionário e análise de documentos. Observei o cotidiano do projeto; entrevistei o professor coordenador do projeto, Joaquim Carvalho da Silva, e o professor Paulo Bassani, Pró-Reitor de Extensão da UEL; para os alunos ex-

---

<sup>1</sup> O verbo forjar apresenta várias acepções, umas contrárias a outras. Aqui, uso essa forma verbal com o sentido de fabricar, fazer, como o ato dos ferreiros sobre uma espada, em que se evidencia o trabalho demorado, cuidadoso, paciente, e não na sua acepção negativa, de inventar, maquiavar. (FORJAR. In: FERREIRA, 1999, p. 928)

participantes e para os atuais integrantes, elaborei um questionário. A idéia era trazer um leque bastante variado de depoimentos e de visões acerca do projeto, da graduação, da profissão, da língua e da gramática e de outros temas afins.

### 2.3.1 A Observação Participante, Naturalista e Sistemática

Moura e Ferreira (1999) assim definem a técnica de coleta de dados conhecida como “observação”:

A observação pode ser considerada uma técnica para colher impressões e registros sobre um fenômeno por meio do contato direto com as pessoas a serem observadas ou de instrumentos auxiliares (câmeras de vídeo, filmadoras etc.), de modo a abstraí-lo de seu contexto para que possa ser analisado em suas diferentes dimensões. Tal procedimento é útil não somente à obtenção de informações a serem fornecidas em resposta a questões de pesquisa, mas também ao desenvolvimento de hipóteses a serem testadas em estudos futuros. (MOURA; FERREIRA, 1999, p. 55)

Para Lüdke e André (1986), a observação é uma forma pessoal de apreender o que nos rodeia e, para tal, trazemos nossa história de vida, nossa bagagem cultural. Para que se revele um método confiável de investigação científica, é preciso que haja “um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25) Planeja-se com antecedência o que e como observar. Quanto ao observador, é preciso que tenha preparo material, físico, intelectual e psicológico, que saiba não só fazer registros descritivos como também separar o que é relevante do que é secundário. Deve usar métodos rigorosos e fazer anotações organizadas. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26)

A observação possibilita um contato direto e estreito do pesquisador com o objeto/fenômeno estudado, cuja compreensão será facilitada por seus conhecimentos e experiências pessoais. Quando feita *in loco*, a observação permite um acompanhamento das experiências diárias dos sujeitos de forma a “descobrir” sua realidade, suas ações.

Técnicas de observação são extremamente úteis para “descobrir” novos aspectos de um problema. Ademais, a observação traz a vantagem de se

coletarem dados em situações onde outras formas de comunicação se revelam inviáveis.

Há, porém, algumas desvantagens no contato direto e prolongado com a situação: sua presença pode provocar alterações no ambiente pesquisado e esse método assentar-se na interpretação pessoal, subjetiva. Tais críticas não procedem, segundo Guba e Lincoln (apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986), uma vez que nem a presença do pesquisador é tão nociva a ponto de alterar a realidade estudada nem o subjetivismo é um problema em si, salvo para aqueles adeptos do positivismo.

Algumas decisões quanto à observação são ainda importantes: qual será o grau de participação do observador? Em que medida explicitará seu papel e os propósitos de seu estudo?

Ele poderá ir da total imersão na realidade até a um completo distanciamento. Esse *continuum* compreende: o participante total; o participante como observador; o observador como participante; e o observador total. Para a tese, entendo ter atuado como *participante observador*, que omite alguns pontos de sua pesquisa aos pesquisados a fim de evitar alterações no comportamento desse grupo observado. Há, aqui, questões éticas envolvidas: deixar de revelar certos dados da pesquisa e intenções pode suscitar sentimentos de traição no referido grupo, entretanto, se mais tarde tudo for esclarecido, se houver um retorno quanto aos resultados obtidos, principalmente com a colaboração desses indivíduos, creio que cessem as desconfianças e os sentimentos negativos.

Para a tese, não pude revelar aos alunos os meus objetivos mais específicos, mas a idéia geral, a concepção do projeto/tese, que era descrever o projeto e relacioná-lo com a formação, para o magistério, de seus participantes. Uma forma de obter dados sem que houvesse excessivo comprometimento da minha relação amistosa com os alunos, como se poderá conferir, foi a aplicação de questionário, em vez de entrevista. O questionário distancia o inquiridor do sujeito pesquisado, o que, naquelas circunstâncias, pareceu-me mais apropriado. Obviamente, o número de alunos envolvidos era demasiado grande para empreender uma entrevista e esta foi mais uma razão pela opção pelo questionário.

Outra questão importante diz respeito à duração da permanência do observador em campo. Os estudos na área da educação tendem a ser mais curtos do que aqueles desenvolvidos na sociologia ou na antropologia. Às vezes, é

interessante haver períodos curtos de observação intensiva, outras vezes, vale mais concentrar as observações em períodos específicos, não necessariamente curtos. “A decisão sobre a extensão deve depender, acima de tudo, do tipo de problema que está sendo estudado e do propósito do estudo.” (p. 29)

Na pesquisa ora apresentada, o período de observação mais sistemática ocorreu durante os anos de 2006 e 2007, quando já havia delineado os objetivos e os objetos a observar. Antes desse período, já fazia parte do DG, convivendo com parte dos alunos respondentes ao questionário. Todo esse tempo foi importante, pois era a oportunidade de conviver com os sujeitos, de vê-los atuar, de partilhar com eles experiências, atividades, momentos ímpares, como inscrição em eventos científicos, elaboração de artigos, viagens para congressos e seminários, atendimentos telefônicos, revisões, montagem de painéis, pesquisa bibliográfica, comparação das fontes, alegrias e decepções relacionadas aos atendimentos, compartilhamento de saberes, assinatura de revistas especializadas, idealização de meios de tornar o projeto mais vigoroso e produtivo, processo de digitação/digitalização das dúvidas manuscritas, confraternizações, enfim situações que somente poderiam ser captadas na sua plenitude se o tempo de convivência fosse mais longo<sup>2</sup>.

Eis algumas sugestões de conteúdo das observações propostas por Bogdan e Biklen (apud LÜDKE ; ANDRÉ, 1986):

- 1) Descrição dos sujeitos – aspectos físicos, maneirismos, modos de agir, de vestir-se, de falar.
- 2) Reconstrução de diálogos – deve-se dar ênfase às citações.
- 3) Descrição de locais – o ambiente deve ser descrito.
- 4) Descrição de eventos especiais – deve-se incluir: o que ocorreu, quem participou, como foi esse envolvimento.
- 5) Descrição das atividades – atividades gerais, comportamento das pessoas e a seqüência em que ambos ocorrem.
- 6) Os comportamentos do observador – descrever as suas atitudes, ações e conversas com os participantes durante o estudo.

Possíveis reflexões presentes nas anotações:

---

<sup>2</sup> Algumas das atividades e das experiências citadas serão descritas detalhadamente nos capítulos subsequentes.

- 1) Reflexões analíticas – o que está sendo “aprendido” no estudo.
- 2) Reflexões metodológicas – procedimentos e estratégias metodológicas utilizadas, decisões quanto ao design do estudo, problemas encontrados e a forma de resolvê-los.
- 3) Dilemas éticos e conflitos – durante o relacionamento com os informantes (conflitos entre a responsabilidade profissional do pesquisador e o compromisso com os sujeitos).
- 4) Mudanças na perspectiva do observador – anotar as expectativas, opiniões, preconceitos e conjeturas do observador.
- 5) Esclarecimentos necessários – registrar os pontos a serem esclarecidos, elementos que carecem de maior exploração.

De acordo com o grau de intervenção do pesquisador na situação sob exame, com a forma de registro das técnicas observacionais e com o tipo de interação estabelecido entre pesquisador e pesquisado, a observação pode ser respectivamente: observação artificial e naturalista, sistemática e assistemática, e participante e não-participante. (MOURA; FERREIRA, 1999)

Na observação artificial, o pesquisador intervém na situação, manipula as variáveis: tudo acontece de acordo com uma preparação prévia do ambiente a ser pesquisado; já na observação naturalista, o ambiente é real, os comportamentos e as interações ocorrem como sempre ocorreram, não há a intervenção do pesquisador-observador.

Denominam-se sistemáticas e assistemáticas as técnicas de observação de acordo com a sua forma de registro. As primeiras consistem na pré-especificação dos aspectos a serem observados. Previamente, adotam-se decisões sobre os elementos e situações a observar, o que proporciona, segundo Moura e Ferreira (1999), maior validade e fidedignidade aos resultados, se comparados aos da técnica assistemática, em que, devido ao não estabelecimento de critérios prévios para o que observar, se ganha em “profundidade e abrangência”. (MOURA; FERREIRA, 1999, p. 58)

O tipo de interação que ocorre entre o observador e os sujeitos observados pode variar de não-participante – quando não há o envolvimento do observador no contexto a ser observado, sendo suas ações realizadas à distância – a participante, na qual há grande interação entre o observador e os sujeitos da pesquisa. Esse tipo de observação “tem como objetivo conhecer e compreender a realidade” a ser investigada; o pesquisador-observador participa da vida daqueles que observa, tornando-se parte desse contexto. “A definição do objeto, técnicas e

análise dos dados estão centradas no pesquisador.” (VÍCTORA; KNAUTH; HASSEN, 2000, p. 64)

Nesta pesquisa, optei por uma observação participante, naturalista e sistemática. A observação consistiu em analisar minuciosamente indivíduos dentro de um contexto específico: o projeto de extensão Disque-Gramática, da Universidade Estadual de Londrina, no Paraná. Antes de proceder de forma sistemática a tal exame, já era integrante do referido projeto, logo já examinava a sua rotina, como se dava a participação dos alunos nas atividades de atender aos telefonemas, aos *e-mails*, às pessoas que procuravam pessoalmente o projeto para solucionar suas dúvidas quanto ao uso da língua materna, como procediam com as revisões, com a busca de informações, como se relacionavam entre si, qual era a sua relação com os professores do projeto etc. Finalmente, por estar sempre muito ligada às questões do ensino – sou professora da área de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, trabalhando com atividades teóricas e práticas, como os estágios –, detive o olhar na relação entre a participação desses alunos no projeto e a sua formação como professores. Foi então que me dei conta da relevância de investigar essa relação, não apenas como forma de descrever uma realidade, fosse ela positiva ou não para esse propósito, mas também como meio de repensar as atividades extensionistas como contribuição para a construção de um profissional ao mesmo tempo técnico e humano, com base teórica e prática.

Segundo Víctora, Knauth e Hassen (2000, p. 63), na observação participante, alguns elementos devem ser observados: a) o(s) ambiente(s) (interno e externo); b) o(s) comportamento(s) das pessoas no grupo; c) a(s) linguagem(s); d) o(s) relacionamento(s); e) o(s) tempo(s) em que ocorrem os processos observados. No capítulo 5, sobre o projeto de extensão Disque-Gramática, esses elementos serão retomados.

### 2.3.2 Entrevista

Na pesquisa qualitativa, a entrevista é importante estratégia de coleta de dados. Víctora, Knauth e Hassen (2000) salientam

a importância de ter-se clareza dos objetivos da pesquisa, porque são eles que vão definir *quem* entrevistar, o *conteúdo* das entrevistas, o *número de pessoas* entrevistadas, o *número de entrevistas* com cada informante e, finalmente, o *tipo de entrevista* apropriada para cada caso – semi-estruturada, com ou sem roteiro. (VÍCTORA; KNAUTH; HASSEN, 2000, p. 64)

Segundo Bogdan e Biklen (1994), nesse tipo de pesquisa, há duas formas de usar as entrevistas: como “estratégia dominante para a recolha de dados” ou “em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134)

Quando o pesquisador já conhece o entrevistado, a entrevista tende a ocorrer de modo bastante informal, sem que haja necessidade obviamente de “quebrar o gelo”. A estrutura das entrevistas varia de acordo com os seus objetivos: há aquelas relativamente abertas, em que o entrevistado se sente mais à vontade para responder às perguntas apesar de haver um roteiro a orientar o pesquisador para que não se perca na demasiada amplitude das questões; por outro lado, há as entrevistas muito abertas, nas quais se encoraja o sujeito a falar sobre uma área de seu interesse e onde esse entrevistado é quem define o conteúdo da entrevista e conduz o estudo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 135) Para estes autores, uma “boa entrevista” deixa “os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista [...] produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136)

Há que ouvir com atenção o entrevistado, ser paciente com os silêncios (as pausas) que possam surgir; recomenda-se evitar avaliar o caráter do entrevistado durante o evento, ainda que isso lhe custe engolir sentimentos como indignação, repulsa, revolta: “seu papel, enquanto investigador, não consiste em modificar pontos de vista, mas antes compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 138)

Quando se vai entrevistar mais de uma pessoa, o ideal é que se ajuste a entrevista (suas perguntas, a abordagem do entrevistado, o grau de familiaridade com ele) de acordo com o perfil de cada um. Devem-se elaborar questões em que “sim” e “não” sejam evitados, uma vez que nem sempre propiciam o detalhamento esperado nas respostas.

Para esta pesquisa, duas entrevistas foram realizadas: uma<sup>3</sup>, com o professor coordenador do projeto de extensão Disque-Gramática, Joaquim Carvalho da Silva, pela relevância de sua função no referido projeto, porquanto foi ele quem o idealizou e o criou; outra, com o professor Paulo Bassani, ex-pró-reitor de extensão da UEL<sup>4</sup>, que pode trazer para a pesquisa não somente a fala institucional, mas igualmente a do professor ligado à extensão universitária.

O professor Joaquim está na função de coordenador do Disque-Gramática desde o seu início: é a memória viva dessa experiência e ao mesmo tempo aquele que poderá justificar a própria existência do projeto, retratando, segundo sua visão, está claro, o cotidiano do Disque-Gramática. Interessa acrescentar que sua experiência de muitos anos de magistério (somente na UEL são mais de quarenta anos), assim como sua lida como professor nas disciplinas que ministra, revela-se indispensável para dar conta da possível contribuição do projeto para a formação de professores de Letras daquela universidade. A entrevista com o professor foi do tipo estruturada, ou seja, nela, as 21 perguntas já estavam prontas, assemelhando-se a um questionário, obviamente verbalizado e com a previsão de ajustes quando e se necessário, de acordo com a relação face a face estabelecida. A análise das perguntas e de suas respostas será realizada no capítulo referente ao projeto.

O professor Paulo Bassani foi pró-reitor da UEL de 2006 a 2010, logo seu depoimento e suas informações constituem importante cabedal de dados necessários ao detalhamento do quadro da extensão universitária desenvolvida naquela universidade. Convém esclarecer que, em virtude da saída prematura do professor da Pró-Reitoria, a entrevista foi adiada. Entretanto, o referido roteiro foi-lhe entregue anteriormente e com ele ficou até o dia 9 de abril deste ano (2010), quando a entrevista finalmente se deu. Assim, o professor sentiu-se mais à vontade para o evento e iniciou o seu texto sem que houvesse a introdução seguida da pergunta inicial.

Sua entrevista foi elaborada nos moldes das entrevistas semi-estruturadas, em que há um roteiro a ser seguido, o qual não impede o acréscimo de novas questões “com o intuito de aprofundar pontos considerados relevantes aos propósitos do estudo”. (MOURA; FERREIRA, 1999, p. 67) A reflexão sobre essa

---

<sup>3</sup> A entrevista com o professor Joaquim Carvalho da Silva foi filmada e sua transcrição (ou retextualização) poderá ser conferida nos Anexos da tese.

<sup>4</sup> O professor Paulo Bassani antecipou em cerca de dois meses sua saída do cargo de pró-reitor de extensão da UEL. A entrevista, já retextualizada, encontra-se nos Anexos da tese.

entrevista poderá ser conferida no capítulo referente à extensão universitária na Universidade Estadual de Londrina.

Para a versão escrita de tais entrevistas, busquei alterar sua forma (estrutura pergunta-resposta), de modo a apresentar um texto fluido e, por vezes, recorri aos discursos direto e indireto. Para o discurso direto, no qual é relevante apresentar a voz dos entrevistados, procedi ao que Marcuschi (2001) denomina de “retextualização”, uma espécie de tradução, não de uma língua para outra, mas, no interior de uma mesma língua, a passagem de uma modalidade a outra. Segundo o autor,

trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita. (MARCUSCHI, 2001, p. 46)

Marcuschi destaca o que seria o primeiro passo para o processo de retextualização: a compreensão, já que é preciso que se compreenda o texto original ou texto-base para que se parta para a sua “adaptação” à nova modalidade. O autor aponta, então, quatro possibilidades de retextualização (MARCUSCHI, 2001, p. 48): 1) da fala para a escrita; 2) da fala para a fala; 3) da escrita para a fala; 4) da escrita para a escrita. Ocupa-se, na obra, do primeiro item – da fala para a escrita – apresentando possíveis operações de retextualização realizadas justamente sobre uma entrevista.

Consciente de que, nessa retextualização, diferentemente do que ocorre com a transcrição, “a interferência é maior e há mais mudanças sensíveis” (p. 49), tomei o cuidado de proceder às alterações mínimas concernentes à mudança apenas de uma modalidade a outra, já que o nível de formalismo é o mesmo, assim como o gênero (entrevista). Marcuschi aponta que a passagem de um gênero de uma modalidade a outra, como acontece neste trabalho, sugere que as modificações sejam menos drásticas. (MARCUSCHI, 2001, p. 54)

Ele apresenta, então, os aspectos envolvidos nos processos de retextualização: a idealização (eliminação, completude e regularização), a reformulação (acréscimo, substituição e reordenação), a adaptação (tratamento da sequência dos turnos) e a compreensão (inferência, inversão e generalização). (MARCUSCHI, 2001, p. 69) Os três primeiros estão situados no nível lingüístico-

textual-discursivo, ao passo que o último se caracteriza por fazer parte do domínio do cognitivo. De acordo com esse autor, o “fluxo das ações” se daria da seguinte maneira: primeiramente, tem-se a produção oral (representação sonora), que passa a ser o texto-base; em seguida, compreende-se esse texto, condição para que as transformações menores (transcrição) ou maiores (retextualização) ocorram. Nesse processo, há adaptações e perdas até que se chegue a uma representação escrita, ou texto-alvo (texto final). (MARCUSCHI, 2001, p. 72)

As operações efetivamente realizadas na retextualização são: 1) eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras; 2) introdução da pontuação; 3) retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (“eu”); 4) introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos; 5) introdução de marcas metalingüísticas para referenciação de ações e verbalização de conteúdos expressos por dêiticos; 6) reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos; 7) tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas; 8) reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa; 9) agrupamento de argumentos condensando as idéias. (MARCUSCHI, 2001, p. 75)

Para as entrevistas apresentadas nesta tese, foram empreendidas as seguintes operações:

- Eliminação de marcas interacionais, de hesitações e de partes de palavras: a) hesitações, b) elementos do tipo “né”, “claro”, “viu”, c) segmentos de palavras iniciadas e não-conclusivas e d) sobreposições e partes transcritas como duvidosas (MARCUSCHI, 2001, p. 77);
- Introdução da pontuação, sugerida pela entoação da fala (MARCUSCHI, 2001, p. 77);
- Introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos;
- Introdução de marcas metalingüísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos;
- Condensação de ideias;
- Eliminação de repetições de palavras e expressões.

### 2.3.3 Questionário

Esse instrumento de coleta de dados constitui-se de “um conjunto de perguntas elaboradas, em geral, com o intuito de reunir informações sobre as percepções, crenças e opiniões dos indivíduos a respeito de si mesmos e dos objetos, pessoas e eventos presentes em seu meio”. (MOURA; FERREIRA, 1999, p. 70)

Pode ser aplicado pessoalmente, por telefone, via correio ou por meio eletrônico, como o *e-mail* ou um *site* de relacionamentos, como o *Orkut*, o *Facebook*, o *Twitter*.

Quanto a sua estrutura, pode apresentar questões: abertas, em que o pesquisado tem liberdade para discorrer sobre a questão, sem limites impostos; fechadas, com um número limitado de alternativas, o que facilita o trabalho de tabulação dos resultados, mas cerceia a voz do entrevistado; de múltipla escolha, onde há questões com várias opções de respostas, detalhadas para que possam contemplar as diferentes possibilidades de opinião dos respondentes (MOURA; FERREIRA, 1999, p. 73)

Sobre a redação das perguntas do questionário, Moura e Ferreira (1999) listam oito recomendações:

- 1) Formular questões tão curtas quanto possível [...]
- 2) Formular perguntas claras e compreensíveis [...]
- 3) Formular questões que se refiram a um único tema. [...]
- 4) Evitar o uso de perguntas a que as pessoas podem não estar em condições de responder. [...]
- 5) Evitar o uso de perguntas tendenciosas [...]
- 6) Evitar o uso de perguntas de elevada carga emocional. [...]
- 7) Evitar o uso de construções na forma negativa. [...]

No que se refere à estrutura do questionário, as autoras lembram a necessidade de atentar para os seguintes passos: planejar as instruções aos respondentes (explicitando os objetivos do questionário, garantindo a confidencialidade, orientando a confecção das respostas) e ordenar as perguntas (seguindo uma sequência lógica, agrupando aquelas relacionadas a um mesmo tópico, indo do mais geral para o mais específico).

Esta pesquisa recorreu à técnica do questionário para obter informações dos (ex) alunos do projeto Disque-Gramática, por entender que, assim, teria acesso a dados que, de outra forma, seriam difíceis de obter, seja pela distância geográfica de alguns ex-alunos, seja pela necessidade de afastamento daqueles com quem convivia regularmente no projeto. Nesse caso, essa proximidade poderia influenciar respostas, proporcionando a tais alunos uma situação especial que os demais não teriam. Optei, então, por fazer um primeiro contato e enviar os questionários via meio eletrônico – *e-mail* ou *scrap* (recado) no *site* de relacionamentos *Orkut*. Moura e Ferreira (1999) lembram que essa forma de aplicação do questionário vem ganhando popularidade entre os pesquisadores nacionais e estrangeiros, pois “oferecem maior garantia de anonimato e são capazes de atingir um grande número de pessoas de diferentes regiões geográficas num curto espaço de tempo e a um custo bastante baixo.” (MOURA; FERREIRA, 1999, p. 72). Atentam, por outro lado, para alguns problemas no uso desse meio: nem todos têm acesso a computadores e à internet. Além disso, é preciso

cercar-se de cuidados (como o uso de *softwares* que controlem o recebimento de apenas uma resposta proveniente de cada e-mail ou de cada máquina) destinados a impedir que uma mesma pessoa responda mais de uma vez ao questionário. (MOURA; FERREIRA, 1999, p. 72)

As perguntas foram formuladas de modo que se adequassem ao momento de participação de cada aluno, pois do começo até o presente momento já se passaram quinze anos e naturalmente a configuração do projeto mudou. Diferentes professores já dele fizeram parte, o espaço é outro, assim como os recursos. O advento do computador (especialmente da internet) possibilitou o acesso a fontes diversificadas, bem como o atendimento a distância, da forma mais rápida e eficaz possível, além de gratuita para quem procura o DG. Diante dessas inovações, é impossível que nada pudesse se alterar. Vale lembrar que as pessoas são diferentes e determinadas equipes se mostram às vezes mais empenhadas do que outras, mais motivadas, enfim. Outro ponto a ser destacado é que esses anos também testemunharam situações e práticas diferenciadas: em 2001, por exemplo, houve greve na UEL por seis meses, o que dificultou o trabalho do projeto, pois os alunos se ausentaram e o trabalho não pôde continuar normalmente. No ano de 2005 e em parte de 2006, o professor Joaquim esteve envolvido na confecção do

livro em homenagem aos cinquenta anos dos Cursos de Letras da Universidade e, para tal empreitada, contou com o apoio da equipe de alunos do projeto, a qual o auxiliou na digitação, revisão e organização dos dados. Já em 2007, partiu-se para a digitação (e digitalização) das anotações referentes às ligações recebidas ano a ano, como forma de tornar o acesso aos dados mais rápido e preciso. Além disso, seria uma forma de perenizá-los, deixando-os disponíveis a quem os procurasse, garantindo ainda a sua segurança. A ideia surgiu de um dos alunos integrantes do DG o qual criou uma tabela específica, a qual será reproduzida no capítulo referente ao projeto Disque-Gramática.

As respostas ao questionário proposto aos alunos (ex) integrantes do DG encontram-se em dois locais nesta tese: no capítulo 5, Seção Participação Discente, e nos Anexos. Para aquela parte, recorri tanto ao uso do discurso indireto como do discurso direto, nos momentos em que senti ser necessária a reprodução da voz dos alunos; para os Anexos, manteve-se a forma original, conforme me foi enviado cada um dos *e-mails*.

#### 2.3.4 A Análise Documental

A análise documental constitui técnica de grande valia na pesquisa qualitativa, pois compreende a coleta e o exame de documentos, isto é, de materiais escritos como “leis, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários oficiais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38)

Segundo Caulley, a função desse tipo de análise é buscar “informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Trata-se de captar apoio em documentos sem os quais certas afirmações presentes nas pesquisas se mostrariam carentes de comprovação.

Lüdke e André (1986, p. 39) enumeram algumas vantagens no uso desse tipo de técnica. Os documentos são: a) fonte estável e rica, servindo de base a diferentes estudos, “o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos”; b) fonte natural de informação, porque “surgem num determinado contexto e fornecem

informações sobre esse mesmo contexto”; c) fonte confiável de informações, uma vez que o pesquisador parte de evidências que “fundamentem [suas] afirmações e declarações”; d) fonte não-reativa, já que se podem obter dados “quando o acesso aos sujeitos é impraticável (pela sua morte, por exemplo) ou quando a interação com os sujeitos pode alterar seu comportamento ou seus pontos de vista”; e) custam pouco: “seu uso requer apenas investimento de tempo e atenção por parte do pesquisador para selecionar e analisar os mais relevantes”; f) apontam problemas “que devem ser mais bem explorados através de outros métodos”.

Lüdke e André apontam, com base em Holsti (apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39), três situações básicas para o uso da análise documental: 1) quando o pesquisador encontra problemas no acesso aos dados: limitações de tempo ou de deslocamento, morte do sujeito da investigação, para evitar causar alterações no ambiente ou nos sujeitos estudados; 2) quando interessa, ratifica informações obtidas por outras técnicas de coleta, como a entrevista, o questionário, a observação; 3) quando busca trazer a própria voz dos sujeitos (redações de alunos, dissertações, diários pessoais etc.).

Há que se destacar, porém, que a análise documental também apresenta críticas: a) são amostras não-representativas dos fenômenos estudados; b) falta-lhes objetividade (crítica daqueles que preferem a perspectiva objetivista) e validade (principalmente se se tratar de única técnica de coleta de dados); c) representam escolhas arbitrárias por parte dos seus autores.

Quanto aos procedimentos metodológicos a serem seguidos, as autoras apontam: primeiramente, a caracterização do tipo de documento (de natureza oficial, técnica ou pessoal? etc.); em seguida, a seleção de acordo com os objetivos, as ideias ou as hipóteses. Por fim, a análise propriamente dita.

Sobre a análise dos documentos, Lüdke e André (1986), com base em Krippendorff, observam que não só o conhecimento formal e lógico são ativados, mas também o conhecimento experiencial “onde estão envolvidas sensações, percepções, impressões e intuições” e acrescentam: “o reconhecimento desse caráter subjetivo da análise é fundamental para que possam ser tomadas medidas específicas e utilizados procedimentos adequados ao seu controle”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 41)

A análise de dados qualitativos não requer uma fórmula pronta, mas criatividade, rigor intelectual e dedicação. Parte-se, então, para as anotações, as

quais, depois de organizadas, serão vistas e revistas de modo que surjam categorias ou tipologias. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 43) Tais categorias, segundo as autoras, vão-se modificando ao longo do estudo, “num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42)

Para a criação de categorias, separam-se os aspectos recorrentes, base para um primeiro agrupamento em categorias; dados não agregados são classificados em um grupo à parte para serem examinados depois. Para Guba e Lincoln (apud LÜDKE ; ANDRÉ, 1986), as categorias devem: refletir os propósitos da pesquisa, apresentar internamente homogeneidade nos seus itens; ser mutuamente exclusivas, isto é, com os limites entre uma e outra categoria bem claros; ser validados por outro juiz, a fim de verificar se há uma concordância com os procedimentos adotados. Por fim, o esquema de categorias deve ser submetido à apreciação dos informantes os quais poderão aprová-lo, criticá-lo e, em função disso, reformulá-lo. (LÜDKE ; ANDRÉ, 1986, p. 43)

### 3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A questão da boa ou má remuneração atribuída a uma área profissional levanta, não raramente, discussões sobre a relação entre essa realidade e a ética profissional. Não seria possível fazer um bom trabalho ainda que as condições financeiras não fossem as ideais? Um professor, um médico, um dentista que trabalhem para instituições privadas e públicas não deveriam trabalhar diferentemente, com maior responsabilidade e dedicação em uma do que em outra. E o seu compromisso social? Alunos de escolas públicas, em virtude do perfil de grande parte dessa clientela, necessitam muito mais da escola para poderem cogitar uma ascensão social do que aqueles cujos pais já estejam lhes proporcionando uma vida com conforto. A realidade desses grupos é diferente também no que tange à sua variedade linguística: sabendo que uma divisão dicotômica dessa natureza atropela qualquer nuance presente no interior desses grupos (afinal, a escola pública abrange segmentos sociais variados, a depender da localização e dos investimentos públicos, o mesmo ocorrendo com as particulares, sem os referidos investimentos, é claro), é possível afirmar que, de modo geral, os alunos das escolas públicas hoje, no Brasil, tendem a apresentar variedades do português mais distantes da variedade culta, tida como a língua portuguesa. Em contrapartida, nas escolas privadas, o alunado (e seus professores) está mais perto de um ideal escolar de língua, isto é, da variedade de prestígio.

Por outro lado, trabalhadores são trabalhadores e precisam ser (bem) remunerados. No caso dos profissionais citados, seus cargos implicam também um compromisso social. É senso comum que professores não deveriam fazer greve, afinal seu ofício exige abnegação e desprendimento financeiro. Deveriam sentir-se recompensados com o crescimento de seus alunos. Um discurso corrente voltado para a carreira de professor é associar a profissão ao sacerdócio. E, em sendo “disseminadores de uma doutrina, formadores de seres humanos”, não precisariam ter preocupações materiais. E é em função dessa cobrança de responsabilidade para com a sociedade que alguns desses profissionais vivem o conflito de dedicar-se mais ou menos conforme a remuneração que recebem. Diniz (2000) aponta para mais uma forma de o professor e a sociedade como um todo verem o magistério, além de uma suposta vocação ao sacerdócio e da crença no

dom: a noção de docência como “bico”, isto é, sem grande comprometimento por parte do profissional.

Se há elementos capazes de formar um professor, há também os que os deformam. Miguel Arroyo (apud DINIZ, 2000, p. 21) crê na existência desses elementos:

O peso desmotivador não apenas da falta de condições de trabalho, da instabilidade no emprego, das relações hierárquicas, do universo burocrático, da condição de simples assalariado a que vem sendo submetido o profissional do ensino, nada de tudo isso é levado em conta quando se identificam as determinantes do fracasso escolar.

Arroyo afirma que há o mito de que a melhor qualificação dos educadores resolverá os problemas da educação. As condições materiais são esquecidas ou marginalizadas. Para Diniz (2000), há uma relação mecânica entre o preparo do professor e o seu êxito ou fracasso no processo. Segundo Arroyo:

Se é importante, pois, insistir na falta de preparo dos profissionais de ensino e na desfiguração sofrida pelos centros de formação, não é de menor importância insistir nessas transformações ocorridas na organização do trabalho a que são submetidos esses profissionais. Nossa hipótese é que essas transformações estão na raiz do despreparo profissional e na desfiguração dos cursos que deveriam formá-lo.” (apud DINIZ, 2000, p. 22)

Reconhecendo que se trata de dilemas sérios e legítimos, uma vez que todos precisam viver e, se possível, bem, com o fruto de seu trabalho, de sua profissão, ao mesmo tempo em que não têm como ignorar seu papel na sociedade, seu quinhão de responsabilidade e de altruísmo, não há como negar que, se as causas da má remuneração são mais ou menos conhecidas – desprestígio com a educação, ganância, “descompromisso” social, desrespeito com as pessoas (professores e alunos, seus familiares), falta de visão etc. – as consequências vão além de um trabalho mal feito em sala de aula. Se se puser o foco sobre o impacto dessa situação sobre as escolhas profissionais dos estudantes do Ensino Médio, poder-se-á constatar que poucos optam pela profissão de professor. Algumas pesquisas recentes vêm apontando o que já muitos perceberam: alunos com menos chances de ingressar nos cursos mais concorridos – e estes não incluem as licenciaturas – seguem as carreiras para as quais necessariamente não estariam

preparados ou com as quais não têm afinidade. Duas matérias publicadas na *Folha de São Paulo*, em 2009, e uma reportagem na revista *Nova Escola* deste ano (2010) descrevem e discutem o problema.

Na matéria intitulada “Participação da rede pública é maior em biblioteconomia”, discute-se o fato de que, no curso de biblioteconomia da USP – que não é licenciatura, mas é pouco concorrido – aproximadamente 70% sejam alunos provenientes de escolas públicas. Sabe-se que o vestibular dessa universidade, por ser uma instituição de excelência, é muito concorrido. Talvez seja essa realidade que explica também o fato de o número de egressos das escolas públicas chegar a apenas cerca de 30% dos cursos da USP. Entretanto, caso sejam consideradas as suas oito licenciaturas (cursos de “pouco prestígio”, segundo as palavras de Eunice Duhram, do Núcleo de Políticas Públicas da USP), constatar-se-á que esses alunos são maioria. (PARTICIPAÇÃO, 2009)

Outra consequência para o modo como a questão salarial dos professores é tratada vem apontada na reportagem “Com esse salário, quem quer ser professor?” Nela, alerta-se para uma constatação feita pelo Conselho Nacional de Educação (CNE): há um percentual alto de professores que dão aulas de Física, Matemática e Química no Ensino Médio, sem formação nessas áreas. Isso revela que há dificuldades no preenchimento de vagas com os professores com essa formação específica. Outro dado preocupante: dentre as trinta ocupações que exigem nível superior, cinco são de menor rendimento médio e todas elas são relacionadas ao magistério. Por fim, numa comparação com outras profissões, como enfermeiros, jornalistas e médicos, o salário do professor é o mais baixo. Se, por um lado, não se pode fazer uma relação determinista entre baixos salários e notas dos alunos, por outro, sabe-se que “os países com melhor desempenho educacional são os que selecionam para suas escolas os profissionais mais bem capacitados. Para isso, não há dúvida de que a remuneração é um fator essencial.” No Brasil, alunos mais pobres, de famílias menos escolarizadas e que mais estudaram em escolas públicas, segundo a reportagem, fazem cursos para a formação de professores. (GOIS, 2009)

A revista *Nova Escola* (2010) apresenta, na seção Políticas Públicas, duas matérias sobre a formação de professores. Na primeira, traz dados obtidos a partir de um estudo encomendado pela Fundação Victor Civita à Fundação Carlos Chagas. Nele, buscavam-se dados concretos a respeito da escolha dos cursos. Para

isso, foram entrevistados 1.501 jovens de 3º. ano de escolas públicas e privadas de oito cidades brasileiras. Os resultados são preocupantes embora não surpreendentes:

- Apenas 2% dos entrevistados pretendem cursar Pedagogia ou alguma Licenciatura contra 83% que buscam cursar disciplinas desvinculadas da carreira docente.
- Do lado das escolas públicas, Direito, Administração e Engenharia ocupam os primeiros lugares; Pedagogia está em 16º. seguido das Licenciaturas, em 24º.
- Entre as particulares, novamente Direito lidera, seguido de Engenharia e Medicina. Pedagogia ocupa o 36º. lugar, seguido de perto pelas Licenciaturas, em 37º.
- Do lado dos professores, há um déficit de 710 mil professores nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio no Brasil.
- O percentual de vagas ociosas nos cursos de Pedagogia e formação de professores supera os 50%.
- Chega a 34% a estimativa de evasão nesses cursos.
- Entre os entrevistados que optaram pela docência, 87% são da escola pública e 77% são mulheres.
- 32% dos entrevistados cogitaram ser professores em algum momento da decisão pelo curso superior, mas alegaram que fatores como baixa remuneração, desvalorização social da profissão e o desinteresse e o desrespeito dos alunos (nesse caso, talvez por experiência própria ou por testemunharem essa realidade nas situações relatadas por pessoas próximas, pais, por exemplo) os afastaram da idéia e os levaram a buscar cursos mais rendosos ( seria sinônimo de maior respeito?).

Alguns depoimentos reproduzidos na matéria são importante fonte

de reflexão:

- “Se por acaso você comenta com alguém que vai ser professor, muitas vezes a pessoa diz algo do tipo: ‘Que pena, meus pêsames!’”

- “Se eu quisesse ser professor, minha família não ia aceitar, pois investiu em mim. É uma profissão que não dá futuro.”
- "Hoje em dia, quase ninguém sonha em ser professor. Nossos pais não querem que sejamos professores, mas querem que existam bons professores. Assim, fica difícil". (SALLA; RATIER, 2010)

A segunda matéria publicada naquela revista (PAGANOTTI, 2010) enumera oito proposições práticas de 17 especialistas de diversas áreas da Educação, visando solucionar os problemas levantados pela pesquisa apresentada no artigo anterior. São elas:

- 1) Oferecer salários iniciais mais altos.
- 2) Propor bons planos de carreira.
- 3) Melhorar as condições de trabalho.
- 4) Focar a formação em serviço nas dificuldades em sala.
- 5) Oferecer uma boa experiência escolar.
- 6) Melhorar a formação inicial.
- 7) Resgatar o valor do professor na sociedade.
- 8) Tratar o professor como profissional.

Todas as propostas são de fato pertinentes se se quer resolver os problemas apontados. No entanto, destacam-se, para efeito desta tese: a importância de acenar com salários atraentes para o início de carreira bem como propiciar aos alunos, ainda na escola, experiências positivas, para que vislumbrem, naquela profissão com a qual convivem desde a infância, uma hipótese profissional a ser considerada. O sexto item, que prega a necessidade de melhorar a formação inicial, informa que, segundo a pesquisa já citada, apenas 28% das disciplinas da grade curricular das Licenciaturas são destinadas à formação específica. Por fim, o oitavo item faz lembrar que docência não é sacerdócio nem fruto de um dom, porque se assim pensarmos, deixaremos de investir na profissionalização do aluno, que começa desde a sua graduação.

Tais questões, seja advindas de observação mais assistemática do cidadão comum, seja fruto de pesquisa elaborada, trazem à tona uma realidade que os candidatos à docência não podem ignorar, pois é a consciência de um estado de coisas que permite a busca da mudança. Afastar esses jovens é consequência inevitável, ainda mais se se leva em consideração o momento por que passam as

sociedades: mais egoísmo do que altruísmo, maior apego aos bens materiais, descrença na possibilidade de mudança, pressa etc.

Para Ortenzi, Mateus e Reis (2002), a formação apenas começa na graduação e não tem prazo para acabar: “Pensar a formação de professores como uma experiência limitada aos anos da graduação é negar a base sobre a qual professores constroem sua compreensão do ensino.” (ORTENZI, MATEUS, REIS, 2002, p. 143)

Para Andrade (2007), “os sujeitos, professores ou pesquisadores, devem se colocar na posição de formandos continuamente.” (p. 158)

Em pesquisa realizada sobre a leitura destinada a professores, Andrade se propôs avaliar as condições de produção do conhecimento presentes nos livros analisados, com o foco no “endereço dos autores aos seus leitores professores, o que permitiu conceber o campo da formação como dependente especificamente dos funcionamentos dos campos científico e escolar.” (p. 33) Segundo ela, “não podemos considerar a formação docente como um estoque de informações necessárias e suficientes para que o professor realize sua tarefa de ensino.” (p. 11). É preciso que se pense no letramento do professor, ao qual Kleiman e Matencio (2005) também fazem referência.

### 3.1 LETRAMENTO DO PROFESSOR

Andrade (2007) se apoiará no tripé (ou “triângulo”) leitura, formação docente e práticas pedagógicas. Ao articular a leitura com a formação docente, a autora destaca que tem havido uma ampliação na visão que se tem da leitura, não mais exclusivamente pelos processos internos e individuais, mas segundo uma perspectiva social, em que se focalizam os suportes, os gestos de leitura e as situações pragmáticas onde ela ocorre. Do lado da formação docente, destaca uma significativa transformação, a partir, sobretudo, da década de noventa do século XX. Novamente, o percurso de reflexão caminho de fora para dentro, isto é, passa-se a valorizar a experiência individual do professor, sua singularidade, seu percurso. As medidas advindas da LDB de 1996 (Lei n. 9.394/96) propuseram um afastamento entre a pesquisa e a formação docente.

Pela assunção de que o saber docente é importante, nota-se uma aproximação da leitura com as práticas pedagógicas. Contudo, o conhecimento dos professores não se restringe à leitura de teorias. Para que essa aproximação ocorra, faz-se necessário que os conteúdos a ensinar sejam vivenciados por tais profissionais, como é o caso do professor de língua materna, para quem ensinar a leitura e a escrita será tanto mais eficiente quanto mais fizerem parte de sua própria formação essas duas práticas. Em outras palavras:

Tratando-se de ensino de leitura e escrita, para que esse planejamento ocorra com maior autonomia, é desejável que o professor tenha tais práticas incorporadas em seu horizonte de experiências cotidianas. Um bom professor de língua deveria ser um bom leitor, de modo que a experiência da leitura, o conhecimento e o prazer da literatura constituíssem a experiência docente e, assim, lhe permitissem a realização de sua autonomia. (ANDRADE, 2007, p. 11)

Para a última articulação do triângulo – formação docente e práticas pedagógicas –, Andrade nos lembra do equívoco que é apontar estas últimas como consequência direta daquelas, já que “não podemos considerar a formação docente como um estoque de informações necessárias e suficientes para que o professor realize sua tarefa de ensino.” (ANDRADE, 2007, p. 11) Ao contrário disso, a boa formação do docente implica dar-lhe segurança para que busque com autonomia os meios, via leituras, de superar os obstáculos da profissão. Nesse sentido, é preciso que se leve em conta o seu letramento, “que ele tenha acesso aos meios de publicação (bibliotecas, livrarias, internet ou outros).” (ANDRADE, 2007, p. 12) Será, enfim, a sua experiência de leitor, de alguém que busca informação e sabe onde procurar, que o habilitará a desenvolver, em seus alunos, a curiosidade, a busca autônoma pelo saber.

Andrade empreende uma pesquisa cujo *corpus* era composto de 46 livros presentes na bibliografia da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, nos anos 80 do século XX, a fim de verificar que tipo de leitura era destinado aos professores cariocas. A autora não se propôs discutir a validade dos livros para o ensino, mas avaliar as condições de produção do conhecimento presente nos livros analisados, com o foco no “endereço dos autores aos seus leitores professores, o que permitiu conceber o campo da formação como

dependente especificamente dos funcionamentos dos campos científico e escolar.” (ANDRADE, 2007, p. 33)

A autora percebeu que a maioria dessas obras era de professores da UNICAMP e que apresentavam características que ela reuniu em seis grupos e que formavam um *continuum*, que ia da difusão do conhecimento científico e da linguagem acadêmica a um polo oposto, mais próximo do professor-leitor e suas dificuldades no contexto escolar.

Nesses textos, a figura do professor se dividia em professor-praticante e professor-leitor, em geral incompatíveis. A autora questiona: professor e leitor devem ser/são duas figuras diferentes?

A estrutura, composta de apresentação didática, descrição e argumentação, conduz o leitor a duas direções de sentido: a prática docente é criticável e precisa de mudanças a fim de melhorar e é necessário adquirir conhecimento científico sobre a língua como tal.

Na didatização dos conteúdos linguísticos, esses autores mostram-se produtores desses conhecimentos; são os seus proprietários; estão autorizados para isso. Porém, quando se desprendem desses saberes e enveredam pelo caminho da formação docente, ainda se mostram como autoridades para tratar do assunto. Vale lembrar que os dois tipos de conteúdos são distintos. Portanto, o papel dos conhecimentos linguísticos é o de “imbuir de autoridade necessária aquele que os mobiliza, inclusive para apresentar falhas da prática.” (ANDRADE, 2007, p. 56-57)

Andrade conclui: “[...] trata-se de construir certas figuras de professor que no fundo reforçam, sobretudo, uma imagem de autor daqueles que escrevem” (ANDRADE, 2007, p. 57), mais do que alterar a prática desse professor.

Outra função desse conhecimento científico sobre a língua: remédio para os problemas constatados. Há, no entanto, uma “discrepância”.

Quando se aborda a *língua*, definem-se conceitos com a finalidade da didatização desse objeto de estudo. Por outro lado, quando partem para o ensino, isto é, para as críticas ao ensino,

os autores pesquisadores não utilizam mais modos de discurso acadêmico e passam a analisar as práticas linguísticas da escola respaldando-se em modos de abordagem bem menos exigentes, próximos ao senso comum. (ANDRADE, 2007, p. 57-58)

Nas críticas, há forte presença de elementos negativos, mas não há qualquer referência teórica ou científica que sustente tais críticas. Deixa-se de lado uma posição “neutra” para enveredar-se pelo “senso comum”.

Para os autores linguistas e teóricos da literatura, “deve-se transmitir os conhecimentos mais importantes do ponto de vista do sistema teórico em que foram concebidos”: o conhecimento científico “salva” a prática escolar. Bastaria conhecer as boas concepções de língua e de literatura para efetuar a transformação desejada. Para Tardif (2002), “[...] a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes.” (apud ANDRADE, 2007, p. 237)

Andrade cita trecho de autor pesquisador, em que são apresentados três perfis de professor de acordo com as suas diferentes concepções de língua. É como se a aquisição dos conceitos fosse uma via para se chegar a efetuar uma boa prática, por permitirem ao professor fazer uma escolha consciente. (p. 62)

Anne Marie Chartier (apud ANDRADE, 2007) divide em duas tendências os modelos de formação de professores:

- 1) As teorias que devem servir diretamente ao professor.
- 2) As teorias que ambicionam dar conta dos “saberes da ação” dos professores.

As tendências predominantes do professor hoje seriam, segundo a autora, o professor “prático reflexivo” e o “professor-pesquisador”. As aprendizagens da prática docente são consideradas um saber legítimo. Há o estímulo à voz do professor, o desejo de um espaço de interlocução. Espera-se encontrar referências aos conhecimentos teóricos utilizados pelos professores práticos, ainda que indiretamente. Isso leva a um redimensionamento do papel superior antes atribuído aos conhecimentos oferecidos pelas pesquisas, os quais deixam de ter uma posição menos central.

Sobre a recente tendência de valorização da experiência docente, Andrade acredita que há, por outro lado, “certo exagero na valorização da experiência”, que poderia ser vista “como fonte exclusiva de saberes”. (ANDRADE, 2007, p. 86) Na verdade,

[...] o saber docente não se produz espontaneamente a partir do professor-praticante. A autoria de um saber próprio ao professor é determinada também pelo que é produzido externamente, à sua volta. Não há um saber que nasce espontaneamente do sujeito, pois este último não é a fonte exclusiva de seu próprio saber. (ANDRADE, 2007, p. 86)

O saber docente seria constituído, pois, de retomadas de saberes com origens diversas, além da escolar, em outras instâncias formadoras nas quais os sujeitos já se encontraram anteriormente. A identidade docente se constrói a partir da relação única que estes têm com essas instâncias. A reorganização dos saberes por parte do professor é que é singular. “Esse movimento ativo é o que de mais próprio de cada sujeito podemos encontrar, embora haja recorrências entre sujeitos.” Não há propriedade dos saberes, mas há diferentes formas de apropriação: “Somente nesta junção entre conhecimento disciplinar e uma certa atitude de formador é que se pode vislumbrar um resultado efetivo sobre a formação.” (ANDRADE, 2007, p. 87)

A autora cita alguns estudiosos da área de formação de professores: de um lado, António Nóvoa (*Profissão professor e Vidas de professores: enfoque nas histórias de vida pessoal ou profissional dos professores*): a voz dos professores analisada a partir da mobilização de saberes provenientes de experiências singulares. Valorizam-se as experiências familiares, as escolares, sua emoção, suas crenças e seus valores. Destaca-se a participação do professor em sua própria formação e, para isso, é necessário que haja espaço para a escuta desse profissional. De outro, autores cuja preocupação central é a proposta do professor-reflexivo: Stenhouse, Schön, Zeichner. No Brasil, Corinta Geraldi. Perrenoud (2002) adverte que é preciso distinguir a *postura reflexiva do profissional* da *reflexão episódica* de todos nós sobre o que fazemos. “Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*.” A concepção de professor como um profissional que reflete, que inventa, que pesquisa, que improvisa não é recente. Schön, o nome mais associado a esse paradigma, revitaliza a ideia do profissional reflexivo, ainda que não tenha se detido nas questões relativas ao ensino. Nesse ponto, Perrenoud critica Schön quando este não especifica as profissões e, portanto, deixa de levar em conta as características de cada uma delas. Em termos de ensino, a referência ao profissional reflexivo pode parecer *insólita*: além de a profissionalização estar inacabada, sua relação com os saberes científicos

necessários à ação profissional é muito diferente. Schön nos mostra o paradigma do profissional reflexivo como reação à maneira de se conceber o papel da ciência na formação profissional. Antes, achava-se que a formação científica seria suficiente para uma ação racional, isto é, os problemas que surgissem na profissão seriam resolvidos unicamente pelos saberes teóricos acumulados, ignorando-se o lugar da experiência nas situações complexas. Segundo Perrenoud, “no âmbito da educação, as bases científicas e técnicas da ação educativa raras vezes ocuparam uma posição de destaque.” (apud ANDRADE, 2007, p. 15). E conclui:

A (re)descoberta da complexidade do ofício de professor está menos ligada à crítica à ilusão cientificista do que à descoberta dos *limites do bom senso* no que se refere a prescrições metodológicas, sobretudo quando as condições e as ambições da prática se transformam. [...] Em outros termos: em certas profissões consideradas integrais, baseadas em saberes científicos “sólidos”, a referência ao profissional reflexivo é uma forma de *reabilitação* da intuição e da inteligência prática, de sua reintegração ao seio da competência profissional. Na educação, o profissional reflexivo é o emblema de um desejado acesso ao *status* de profissão de pleno direito, o que ainda não é atribuído socialmente à profissão de professor nem reivindicado por todos os que a exercem. (apud ANDRADE, 2007, p. 15-16)

Na educação, segundo Perrenoud, o desafio está em ampliar as bases científicas da prática, lutar contra a ignorância das ciências humanas, da psicologia e das ciências sociais, e desenvolver formações “que articulem racionalidade científica e prática reflexiva, não como irmãs inimigas, mas como duas faces de uma mesma moeda.” (ANDRADE, 2007, p. 16)

A proposta de Andrade (2007) consiste em articular os conteúdos divulgados aos professores, tidos como os que constituem a boa concepção de língua materna, e os modos de difusão adotados na área da formação. “Com esse caminho, buscamos realizar em nossa relação docente de formadores, na qual aos professores cabe a posição de ‘alunos’, os mesmos objetivos que preconizamos como pertinentes para que eles realizem com seus alunos. Acreditamos que esse caminho conduz a uma relação de ensino e pesquisa coerente, na qual o que apregoamos estará em sintonia com nossas próprias práticas de pesquisadores desenvolvidas.” (ANDRADE, 2007, p. 87) Ela conclui que professores deveriam se ver como formadores de si mesmos e pesquisadores-formadores deveriam perceber o quanto sua função consiste em ser professor (de professores). Sua concepção de

formação docente: os processos são próprios dos professores. Não há prescrição, mas deve haver “espaços discursivos” onde possa expor suas reflexões, cabendo, pois, produzi-los na universidade. Deve haver uma conscientização do professor em formação, que passe a ter claro para si as escolhas que efetua em seu percurso de leitura. Do mesmo modo, o pesquisador deve ter claro de onde fala, como forma de se autorizar a fazê-lo.

### 3.2 COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR

Vários autores se debruçam sobre as competências do professor a fim de saber, afinal, do que o professor precisa para atuar eficientemente.

Fregonezi (1999) aponta algumas posições presentes nos cursos de treinamento, as “reciclagens” (então no auge no final da década de noventa) ministradas aos professores:

- a) os professores de Língua Portuguesa podem e devem conscientizar seus alunos de que, mediante o curso de língua, se rompem as barreiras sociais;
- b) por meio da leitura, o aluno aprende a ver o mundo e a questionar sua organicidade;
- c) o uso do livro didático anula o papel do professor.

Ele argumenta que não é contrário a tais posições, mas que “são da competência política do professor e devem ser apresentadas **depois** de esgotadas as questões relativas às competências científica (técnica) e pedagógica”. (FREGONEZI, 1999, p. 101)

Para ele, a competência técnica de um professor de língua portuguesa diz respeito ao

conhecimento do processo de variação do código lingüístico dos diversos que a linguagem assume e, conseqüentemente, das diversas funções da linguagem, para poder colocar-se adequadamente diante da linguagem de seus alunos, diante da linguagem do organismo escolar e, finalmente, diante das diversas linguagens com as quais o homem se relaciona no seu dia-a-dia. (FREGONEZI, 1999, p. 103)

Já a competência pedagógica discute, segundo o autor, os caminhos para as dificuldades encontradas no cotidiano escolar.

A competência política, tão evidente nos cursos de reciclagem, de acordo com Fregonezi (1999), “permite que o professor se coloque como um ser dentro da sociedade a que pertence, como um agente de transformação dentro do organismo escolar e, conseqüentemente, dentro da própria sociedade”. (FREGONEZI, 1999, p. 105)

Ao enumerar essa três competências, o autor destaca a necessidade de proporcionar aos professores – e aqui se podem acrescentar os graduandos – o desenvolvimento das competências teórica e política, já que estas são, não raro, falhas, devido à má qualidade de muitas instituições de ensino superior voltadas para o Curso de Letras.

Segundo Diniz (2000), foi na primeira metade dos anos 80 que se deu a discussão sobre as relações entre competência técnica e compromisso político. Para a maior parte dos autores, a formação do *educador* era essencial. Depois dos primeiros anos da década de 80, retorna a preocupação com a formação técnica do professor.

[...] sem desconsiderar a questão da formação política do futuro docente, enfatizava-se a necessidade de uma formação técnica que envolvesse tanto o conhecimento específico de determinado campo quanto o conhecimento pedagógico. O *educador*, então, deveria ser formado sob dois aspectos distintos e dissociáveis: a competência técnica e o compromisso político. (SANTOS apud DINIZ, 2000)

Segundo essa autora, “foi colocada a questão da competência técnica como *condição necessária para o educador assumir um compromisso político.*” (grifo nosso)

Para Mello (apud DINIZ, 2000), a função política da educação escolar se cumpre pela mediação da competência técnica. Trata-se de “condição necessária, embora não suficiente, para a plena realização desse mesmo sentido político da prática docente para o professor.” Entre os autores de tendências marxistas e gramscianas, como Nosella (1983), havia o temor de que as ideias propostas no livro de Mello (1982) fossem, na verdade, “um novo e disfarçado tecnicismo pedagógico”. Segundo ele, “a competência técnica não é jamais um momento prévio para o engajamento político, ela já é um engajamento político”. Para

ele, “haveria a necessidade do rompimento com a velha competência técnica que implicava em um compromisso político reacionário ou conservador e no surgimento de uma nova competência técnica comprometida com as massas trabalhadoras.” Saviani (1983) escreve artigo em que procura “romper a vinculação entre a técnica e competência de um lado, e política e compromisso, de outro.”

### 3.3 SABERES DOS PROFESSORES

Tardif (2006) e colaboradores discriminaram quatro tipos de saberes:

- 1) saberes da formação;
- 2) saberes das disciplinas;
- 3) saberes dos currículos;
- 4) saberes da experiência.

A produção dos três primeiros é regulada por funcionamentos institucionais (aquilo que é produzido *fora* do contexto escolar); já o quarto tipo marca a identidade do professor, o seu ponto de vista sobre os outros saberes. Tais saberes da experiência estão relacionados às teorias que buscam dar conta dos saberes da ação dos professores. Há a valorização e a pluralização dos saberes da prática.

Para Tardif, “[...] a prática deles [dos professores] não é somente um espaço de *aplicação* de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de *produção* de saberes específicos oriundos dessa mesma prática.” (p. 234 grifo nosso). O trabalho do “professor de profissão” é o espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. O professor é sujeito do conhecimento, ator que desenvolve e produz teorias, conhecimentos e saberes de própria ação. Segundo a visão tradicional de teoria e de prática, a teoria diz respeito ao local do saber, já a prática é desprovida de saber ou portadora de um falso saber. A relação do saber com a prática só pode ser uma relação de aplicação.

Professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, desenvolvida, na maioria das vezes, fora da prática de professor. Essa concepção tradicional, além de redutora, é contrária à

realidade: a teoria, o saber ou o conhecimento só existe por meio de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem. Esses atores são bem reais: administradores da pesquisa, dirigentes políticos e financeiros, pesquisadores de carreira, editores, leitores.

A principal ilusão que parece dominar esse sistema [de práticas e de atores], e que, ao mesmo tempo, serve para fundamentá-lo dentro das universidades, é justamente o fato de levar a acreditar que nelas podem ser produzidas teorias sem práticas, conhecimentos sem ações, saberes sem enraizamento em atores e em sua subjetividade. (p. 236)

“Teoria sem prática e saber sem subjetividade” gera “prática sem teoria e sujeito sem saberes”. É como se o trabalho dos professores fosse permeado por diferentes saberes, mas estes não pudessem nem devessem ser produzidos pelos próprios professores:

[...] não existe trabalho sem um trabalhador que saiba fazê-lo, ou seja, que saiba pensar, produzir e reproduzir as condições concretas de seu próprio trabalho. O trabalho – como toda práxis – exige, por conseguinte, um sujeito do trabalho, isto é, um ator que utiliza, mobiliza e produz os saberes de seu trabalho. (p. 236)

## 4 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

### 4.1 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

O termo “extensão” já provocou e ainda provoca certo desconforto e confusão. O dicionário Michaelis (1998, p. 925) lhe atribui dezoito acepções, sendo que a primeira é “Ato ou efeito de estender ou estender-se”. Logo, para definir melhor esse termo, faz-se necessário buscar os significados do verbo “estender”. Das quinze acepções listadas, parece serem mais adequadas ao contexto da extensão universitária – embora nenhuma faça menção a isso: “2. Desdobrar, desenrolar, desenvolver. 3. Oferecer, apresentando. 4. Alastrar, espalhar. [...] 10. Entrar, internar-se, prolongar-se. 12. Tornar mais amplo. 13. Fazer chegar; levar.” (MICHAELIS, 1998, p. 891)

No Brasil, os primeiros registros oficiais sobre a extensão universitária datam de 1931, ano de publicação do Decreto-Lei n. 19.851, que dispunha sobre a organização do ensino superior no Brasil. (BRASIL, 2007)

De acordo com Sebinelli (2004), em dado momento da história do Brasil, nos idos de 50 e 60, era forte a influência norte-americana no modo de agir extensionista das nossas universidades. E é Paulo Freire (1983), exilado no Chile, que vem criticar o extensionismo então realizado no Brasil: a extensão era, para ele, antidialógica e autoritária, uma vez que impunha conhecimentos letrados (dos agrônomos, representantes da academia) aos “iletrados” (os camponeses) das comunidades rurais, cujo conhecimento milenar era simplesmente ignorado pela academia. Naquela obra, Freire propôs, então, que se tomasse o processo educativo como interativo e não unilateral: enfim, que se substituísse a “extensão” pela “comunicação”, isto é, pela troca de experiência e de saberes.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024 estabelecia que a extensão deveria situar-se na modalidade de transmissão de conhecimentos e assistência: era a Missão Social das universidades. Pouco tempo depois, em 1968, a Reforma Universitária (lei n. 5.540) tornou a extensão obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino superior e nas universidades. (BRASIL, 2007)

Com o fortalecimento da sociedade civil, conquistado pela lenta, mas firme, abertura política, durante os anos 80, discute-se um novo paradigma para o ensino superior brasileiro, sua relação com a sociedade e o papel da extensão. Na universidade, ela ainda significa relações individualizadas e não projetos próprios ou nacionais. É uma fase muito motivada também pela escassez de recursos dedicados pelo Estado ao ensino superior, quando se sobressaem os convênios com instituições públicas e privadas. Nesse movimento, é criado em 1987, em reunião na UnB, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, que expressa um novo conceito para a extensão universitária, no qual se destaca a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão<sup>5</sup> como forma de “viabilizar a relação transformadora entre universidade e sociedade” (NOGUEIRA, 2000):

A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmicos e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade (NOGUEIRA, 2000, p.11).

A esse Fórum seguiram-se muitos outros, o que mostra a força da mobilização e as consequentes mudanças para a atuação das universidades fora de seus muros. Trata-se de uma mudança de foco: de parte menos valorizada no ambiente acadêmico, a extensão passa à condição de base sobre a qual devem assentar-se a pesquisa e o ensino, porquanto o compromisso social das universidades já não é mais posto em dúvida.

Sabe-se que, em termos de extensão universitária, não apenas o que é realizado tem importância, como também o é o que está por trás dessas atividades.

Em outras palavras, as ações revelam o conceito da instituição sobre a comunidade com a qual se relaciona: se se mostra paternalista, superficial, alienada, engajada etc.

---

<sup>5</sup> Em 1988, é aprovada, na Constituição da República Federativa do Brasil, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme o seu Artigo 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (BRASIL, 2005)

## 4.2 DESCREVENDO A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Na publicação intitulada *Institucionalização da Extensão nas Universidades Públicas Brasileiras: estudo comparativo 1993/2004* (BRASIL, 2007a), a Comissão Permanente de Avaliação da Extensão Universitária (CPAE) faz um balanço do percurso da extensão universitária no país, comparando dados de 1993 – obtidos no *Perfil da Extensão Universitária no Brasil*, de 1995 – com dados de 2004, coletados e apresentados no *Diagnóstico da Extensão Universitária no Brasil*, de 2005. Os objetivos desse estudo comparativo são:

analisar comparativamente categorias avaliadas em 1995 [...] com categorias correspondentes com a pesquisa [...] realizada em 2005, bem como indicar ao FORPROEX e aos gestores da extensão universitária ações necessárias para a completa institucionalização da extensão nas instituições públicas de ensino superior no país.

Os dados foram coletados junto às instituições públicas de educação superior (IPES), tanto federais quanto estaduais. De acordo com as dimensões “política de gestão”, “infra-estrutura”, “relação universidade-sociedade”, “plano acadêmico” e “produção acadêmica”, foram criadas, para a avaliação da extensão junto a essas IPES, cinco categorias a partir das quais era possível estabelecer pontos de convergência entre os dois estudos:

- Concepção de extensão universitária
- Função prioritária da extensão nas universidades
- Formas de operacionalização das ações de extensão
- Instâncias responsáveis pela política e execução da extensão universitária
- Dificuldades para o desenvolvimento da extensão universitária

Dos quadros alusivos aos dois períodos na publicação, serão aqui considerados os dados mais recentes (2004). O quadro referente à função “Concepção de Extensão Universitária” nos instrumentos legais nas instituições públicas de educação superior apresenta os seguintes resultados:

- a articulação entre universidade e sociedade (98,6%);
- a articulação do ensino (91,6%);

- a articulação da pesquisa (90,3%);
- a promoção de interdisciplinaridade (80,6%);
- a transmissão do conhecimento produzido pela universidade (80,6%);
- a prestação de serviços (76,4%);
- o cumprimento da missão social da universidade (88,9%).

A categoria “Função Prioritária da Extensão nas Universidades” divide cada função em: alta prioridade, média prioridade e baixa prioridade. Eis os resultados:

- a articulação entre universidade e sociedade foi considerada de alta prioridade (80,3%), mas também obteve resultado expressivo como baixa prioridade (18,3%);
- o cumprimento da missão social da universidade também foi considerado de alta prioridade (66,2%), com 26,8% de baixa prioridade;
- a articulação com o ensino foi avaliada como de alta prioridade (68,6%);
- a articulação com a pesquisa obteve 57,1% para alta prioridade, mas também 28,6% como média prioridade;
- a promoção da interdisciplinaridade foi dada como de alta (50,7%) e de média prioridade (31,9%);
- a transmissão do conhecimento produzido pela universidade equilibrou-se nos três níveis de prioridade, respectivamente: 45,7%, 31,4% e 22,9%;
- finalmente, a prestação de serviços teve seus resultados bem equilibrados com maior tendência para uma avaliação negativa: 36,2%, 21,7% e 42,0%, respectivamente.

Sobre as “Ações de Extensão” regulamentadas nas IPES, as informações obtidas apontam os seguintes resultados:

- a) projetos<sup>6</sup>: “Ação processual e contínua de caráter educativo , social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico e

<sup>6</sup> Disponível em: <[http://www.renex.org.br/documentos/COOPMED/05\\_Acoes\\_Extensao\\_COOPMED.pdf](http://www.renex.org.br/documentos/COOPMED/05_Acoes_Extensao_COOPMED.pdf)>. Acesso em: 22 set. 2009.

- prazo determinado”. Pode ser vinculado ou não-vinculado a um programa e, neste caso, tratar-se de projeto isolado: 97,2%;
- b) cursos<sup>7</sup>: “Ação pedagógica de caráter teórico e/ou prático, presencial ou a distância, planejada e organizada de modo sistemático, com carga horária mínima de 8 horas e critérios de avaliação definidos.”: 94,4%;
- c) eventos<sup>8</sup>: “Ação que implica na apresentação e/ou exibição pública, livre ou com clientela específica, do conhecimento ou produto cultural, artístico, esportivo, científico e tecnológico desenvolvido, conservado ou reconhecido pela Universidade.” Os eventos incluem: congresso, seminário, ciclo de debate, exposição, espetáculo, evento esportivo, festival ou outros (ação pontual, como uma campanha, por exemplo): 93,1%;
- d) programas<sup>9</sup>: “Conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão (cursos, eventos, prestação de serviços), preferencialmente integrando as ações de extensão, pesquisa e ensino. Tem caráter orgânico-institucional, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, sendo executado a médio e longo prazo.”: 88,9%;
- e) prestação de serviços<sup>10</sup>: “Realização de trabalho oferecido pela Instituição de Ensino Superior ou contratado por terceiros (comunidade, empresa, órgão público, etc.); a prestação de serviço se caracteriza pela intangibilidade, inseparabilidade processo/produto e não resulta na posse de um bem.” A prestação de serviço pode ser oferecida como curso ou projeto e, assim, deverá ser registrada. Exemplos de prestação de serviço: espaços e museus culturais, cineclubes, consultoria, curadoria, assessoria, registro de marcas e *softwares*, registro de direitos autorais, laudos técnicos, atendimentos jurídicos e judiciais, consultas ambulatoriais, cirurgias, cirurgias veterinárias, internações, internações veterinárias, exames: 72,2%;

---

<sup>7</sup> Idem.

<sup>8</sup> Idem.

<sup>9</sup> Idem.

<sup>10</sup> Idem.

f) produtos acadêmicos (CDs, fitas de vídeo, livros, capítulos de livros etc.): 54,2%.

No que se refere às “Instâncias Definidoras da Política de Extensão da Universidade – IPES – 2004”, têm-se o Conselho Superior (75%), as Pró-Reitorias de Extensão ou equivalentes (73,6%), o Reitor e o Pró-Reitor de Extensão (54,2%), as Unidades Acadêmicas (31,9%), o Reitor e equipe (27,8%) e finalmente o Reitor e os Pró-Reitores Acadêmicos (19,4%).

Ainda em 2004, mais da metade das instituições pesquisadas (61,1%) afirmaram possuir sistema de avaliação das ações de extensão. Nesse caso, os projetos foram os mais avaliados (59,7%), seguidos dos programas (52,8%) e dos cursos (50%). Os eventos, a prestação de serviços e os produtos acadêmicos também foram avaliados: 41,7%, 30,6% e 23,6%, respectivamente.

Para a última categoria, as “Dificuldades para o Desenvolvimento da Extensão Universitária”, em 2004, as questões colocadas referiram-se à suficiência de recursos para o desenvolvimento das ações de extensão. Dos itens listados – salas, veículos, equipamentos de informática e linhas de telefone –, apenas este último é apresentado como suficiente para as atividades de extensão (71,4%). Os veículos (78,6%), os equipamentos de informática (62,9%) e as salas (61,4%) são caracterizados como insuficientes. Sobre os recursos destinados às ações de extensão nas IPES, são citados aqueles advindos tanto do orçamento das IPES quanto de convênios externos. E quanto às bolsas de extensão, cerca de 90% relataram existirem bolsas nas IPES; ainda assim, consideram o número insuficiente para atender à demanda. A maior parte dessas instituições considera os recursos humanos nas pró-reitorias insuficientes para o funcionamento das atividades extensionistas: cerca de dois terços das instituições consideram que a carência se concentra nos técnicos (61,4%) e nos cargos comissionados (67,1%).

A RENEX, Rede Nacional de Extensão, iniciativa do FORPROEX (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras), mantém cadastro atualizado das IPES integrantes, divulga ações extensionistas universitárias e coordena o Sistema Nacional de Informações de Extensão, SIEX/Brasil, banco de dados sobre as práticas de extensão no país. A RENEX propõe algumas estratégias “para o início ou a continuidade à implementação de ações visando à flexibilização curricular nas Universidades Públicas” (BRASIL, 2007):

- 1) As ações de extensão devem ser institucionalizadas, com aprovação nos órgãos acadêmicos e registro em sistema de informação aberto à consulta.
- 2) A política de institucionalização deve estimular a sistematização de ações de extensão em Programas, formato que induz práticas interdepartamentais, interdisciplinares e interinstitucionais; os focos temáticos devem representar linhas de extensão.
- 3) Os Programas e os projetos a ele vinculados, bem como projetos não vinculados, devem ter formalizada, em seu corpo, uma “proposta didático-pedagógica”, que defina:
  - a *potencialidade da ação de extensão para a formação técnica do estudante – relacionada a seu curso de origem – e para o crescimento pessoal e cidadão, pela interação social a ser vivenciada;*
  - *uma programação preliminar de leituras, participação em seminários, grupos de discussão e oficinas;*
  - *o período de tempo que o estudante participará do projeto;*
  - *o sistema de avaliação da participação do estudante, se necessário com a emissão de conceito final (exigência de muitos colegiados de curso); e*
  - a qualificação do professor-orientador.
- 4) Os Programas e Projetos de extensão podem ser formalizados como disciplinas (obrigatórias, optativas ou eletivas) ou atividades secundárias, previamente definidas, ou reconhecidas ao final do tempo de participação.
- 5) A avaliação das ações de extensão deve considerar as categorias e os indicadores destacados no documento de Avaliação Nacional da Extensão Universitária, o conceito de extensão e suas diretrizes como critérios de aprovação, considerando a relevância acadêmica e social, a interdisciplinaridade e a relação dialógica com os setores sociais. (BRASIL, 2007, grifos meus)

Ainda segundo o documento, quando da “implementação da ação de extensão”, devem ser considerados:

a valorização do cenário de aprendizagem sobre conteúdos pré-estabelecidos; a primazia da relação estudante/sociedade; o acompanhamento por professor-orientador; o sistema de avaliação prospectivo, participativo, com enfoque subjetivo e objetivo; e a relação de continuidade pactuada e dialogada eticamente com a comunidade em que se insere a ação de extensão. (BRASIL, 2007)

No que se refere à pesquisa e ao ensino, funções complementares da extensão, pode-se afirmar que a *pesquisa* diz respeito à produção do conhecimento pela comunidade universitária. A universidade necessita atentar para as novas descobertas e, ela própria, produzir saberes, tecer reflexões. Também o estudante universitário pode constituir-se como produtor do conhecimento, uma vez

que tem a oportunidade de conhecer diferentes pontos de vista e confrontá-los, tornando-se crítico – e não passivo – ante a produção já existente.

Cabe ao *ensino* conduzir os avanços da produção intelectual aos graduandos compondo assim a sua formação conteudística. Os projetos de ensino visam ao aprimoramento da competência do estudante, tirando-lhe as dúvidas, ajudando-o a situar-se no universo acadêmico.

Já a *extensão* constitui-se no diálogo entre universidade e comunidade externa, haja vista a possibilidade de troca de saberes e de experiências. Não se trata de uma via de mão única, em que normalmente cabe à universidade a produção e a difusão dos saberes; trata-se, ao contrário, de troca, de permuta de saberes/práticas de natureza diferente, que são positivos para ambos os lados. É, portanto, nas atividades extensionistas, que a comunidade externa pode beneficiar-se da produção técnica e intelectual da Academia, numa aproximação necessária para que a sociedade possa usufruir dos avanços das ciências. Ao mesmo tempo, é a chance que a universidade tem de conhecer a comunidade, saber concretamente qual é a sua realidade e o que faz para viver deste ou daquele modo. Segundo Silva (1997), cursos, colônias de férias, viagens de estudos, associações de ex-alunos, apresentações musicais, teatrais, eventos culturais e esportivos, escolas e hospitais flutuantes, entre outros, compõem algumas das ações que caracterizam a extensão. Ao referir-se às “vantagens da extensão”, Silva enumera:

- 1) Difusão e socialização do conhecimento detido pela área de ensino.
- 2) Difusão e socialização dos novos conhecimentos produzidos pela área de pesquisa.
- 3) Conhecimento da realidade da comunidade em que a universidade está inserida.
- 4) Possibilidade de diagnosticar necessidades de pesquisas e outras ações.
- 5) Prestação de serviços e assistência à comunidade.
- 6) Fornecimento de subsídios para o aprimoramento curricular e criação de novos cursos.
- 7) Fornecimento de subsídios para o aprimoramento da estrutura e diretrizes da própria universidade na busca da qualidade.
- 8) Facilita a integração ensino-pesquisa-extensão.
- 9) Possibilita a integração universidade-comunidade.
- 10) Possibilita a comunidade universitária conhecer a problemática nacional e atuar na busca de soluções plausíveis. (SILVA, 1997, p. 3)

### 4.3 A EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

A Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual de Londrina (PROEX) é responsável por fomentar e apoiar as ações extensionistas nas quais a universidade esteja envolvida. Ao todo, são: 7 programas, 165 projetos, 148 cursos e 281 eventos. Neles, estão envolvidos 718 docentes, 1738 estudantes de graduação e 50 estudantes de pós-graduação. A população atendida por essas ações somam 500.000 pessoas, em 47 municípios<sup>11</sup>.

A PROEX acata o que estabelece o já citado Artigo 207 da Constituição Brasileira, que dispõe sobre a autonomia das universidades e a obediência ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: é o que se pode verificar no Projeto Político-Pedagógico<sup>12</sup> (PPPI), de 2000, da Universidade:

#### a) Definição de extensão universitária:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a *troca de saberes sistematizados*, acadêmico e popular, terá como conseqüências a *produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade*. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um *trabalho interdisciplinar* que favorece a visão integrada do social. (grifos meus)

---

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://www.uel.br/proplan/?content=emdados/primeiro.htm>>. Acesso em: 21 maio 2010.

<sup>12</sup> Conforme o Projeto Político-Pedagógico da UEL, p. 9. Disponível em: <<http://www.uel.br/uel/portal/frm/frmOpcao.php?opcao=/prograd/download/PPPI/PPPI.doc>>. Acesso em: 20 jul. 2007.

## b) Princípios:

[...] as atividades de extensão devem primar por ações que capacitem a comunidade, pois, na medida em que a comunidade se apropria do conhecimento produzido na Universidade, refuta-se uma extensão apenas assistencialista ou de oferecimento de serviços que não promova a articulação entre ensino, pesquisa e a educação da comunidade para autonomia.

[Alguns dos onze princípios da extensão universitária da UEL:]

a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, assegurado seu compromisso social; a interação do ensino, da pesquisa, da extensão e da prestação de serviço, assegurado seu compromisso social; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte, a cultura e o saber; o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; a garantia de qualidade acadêmica.

## c) Finalidades:

gerar, disseminar e socializar o conhecimento em padrões elevados de qualidade e equidade; formar profissionais nas diferentes áreas do conhecimento; valorizar o ser humano, a vida, a cultura e o saber; promover a formação humanista do cidadão, com capacidade crítica perante a sociedade, o Estado e o mercado.

Para a Universidade Estadual de Londrina, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão significa que:

cada atividade de *ensino* envolva a perspectiva da produção do conhecimento e sua contribuição social; que cada atividade de *pesquisa* se articule com o conhecimento existente e seja vinculada com a melhoria da qualidade de vida da população; que cada atividade de *extensão* seja um espaço privilegiado no qual educadores, educandos e comunidade articulam a difusão e a produção do conhecimento acadêmico e do conhecimento popular possibilitando uma percepção enriquecida dos problemas sociais, bem como suas soluções de forma solidária e responsável. (grifo meu)

Assim, a universidade anseia proporcionar uma formação plural, técnica e humana, atenta às necessidades de sua comunidade mais próxima e do contexto maior do qual faz parte. Para isso, suas atividades extensionistas (programas, projetos, cursos etc.) são parte fundamental ao lado da grade curricular de cada curso.

Desde 2001, tais atividades estão divididas em 8 Áreas Temáticas, criadas com o propósito de organizar os relatórios sobre a produção da extensão e facilitar os estudos na área:

- a) Comunicação
- b) Cultura
- c) Direitos Humanos e Justiça
- d) Educação
- e) Meio Ambiente
- f) Saúde
- g) Tecnologia e Produção
- h) Trabalho

Dessas áreas, aquela que mais conta com  *cursos* de extensão cadastrados é a Educação (328), seguida pela Cultura (190); mais adiante, estão: Saúde (79), Tecnologia e Produção (51), Meio Ambiente (23), Comunicação (19), Trabalho (17) e Direitos Humanos e Justiça (9)<sup>13</sup>.

Há, ainda, alguns Programas de Governo:

- a) PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação – política educacional pública que visa contribuir para a formação continuada de professores que estão no último nível da carreira, estabelecendo “o diálogo entre os professores da Educação Superior e os da Educação Básica, através de atividades teóricas-práticas orientadas”. Como resultado, há “a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense”<sup>14</sup>;
- b) Pró-Jovem Urbano, programa que visa qualificar profissionalmente jovens, na faixa etária entre 18 e 29 anos que não tenham completado o Ensino Fundamental, mas que saibam ler e escrever. Desse modo, esses jovens podem finalmente concluir os estudos naquele segmento e qualificar-se profissionalmente<sup>15</sup>;

---

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://www.proex.uel.br/index.php?content=areas-tematicas.htm>>. Acesso em: 12 mar. 2010.

<sup>14</sup> Disponível em: <[http://www.uel.br/pde/?content=o\\_que\\_e\\_o\\_pde.htm](http://www.uel.br/pde/?content=o_que_e_o_pde.htm)>. Acesso em: maio 2010.

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://www.secj.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=313>>. Acesso em: maio 2010.

- c) Universidade sem Fronteiras, “a maior ação de extensão universitária em curso no Brasil”, conta, desde 2007, com equipes multidisciplinares compostas por educadores, profissionais recém-formados e estudantes universitários das IPES do Estado do Paraná. São 122 projetos presentes, hoje, em mais de 200 municípios. O Programa Universidade sem Fronteiras, elaborado e desenvolvido pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná, atende aos municípios socialmente mais críticos, identificados a partir do seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). São oito os subprogramas: Incubadora dos Direitos Sociais, Apoio às Licenciaturas, Apoio à Agricultura Familiar, Apoio à Pecuária Leiteira, Apoio à Produção Agroecológica Familiar, Diálogos Culturais, Ações de Apoio à Saúde e Extensão Tecnológica Empresarial<sup>16</sup>;
- d) Quilombolas, programa idealizado pela Comissão Pró-Índio de São Paulo, a fim de garantir os direitos territoriais, culturais e políticos de quilombolas (comunidades de descendentes de quilombos), “procurando contribuir com o fortalecimento da democracia e o reconhecimento dos direitos das minorias étnicas”.<sup>17</sup>

A PROEX possui um Jornal de Extensão, com três volumes já publicados, e a Rádio Extensão, a qual apresentou, durante o ano de 2008, programas referentes às atividades de extensão, em que cada uma das oito Áreas Temáticas fez parte da programação em um mês diferente. A Revista Estação, periódico semestral indexado, foi criada em 2002. Seu último número foi publicado em dezembro de 2006.

A UEL também oferece à comunidade o Programa de Serviço Voluntário<sup>18</sup>, o qual se destina a qualquer pessoa interessada em prestar serviço voluntário à universidade, sem que se constitua vínculo empregatício. Essa modalidade de participação possibilita-lhe o acesso à Biblioteca Central e ao

---

<sup>16</sup> Disponível em: <<http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=27>>. Acesso em: maio 2010.

<sup>17</sup> Disponível em: <<http://www.cpis.org.br/comunidades/> e <http://www.proex.uel.br/?content=noticias-proex/noticias-da-extensao.htm>>. Acesso em: maio 2010.

<sup>18</sup> Disponível em: <<http://www.proex.uel.br/index.php?content=psv.html>>. Acesso em: maio 2010.

Restaurante Universitário. No Hospital Universitário (HU) de Londrina, o Programa de Serviço Voluntário foi implementado em 2003 e é bastante procurado. Os voluntários desenvolvem atividades como: acompanhamento de pacientes com dificuldade de locomoção, desenvolvimento de atividades de lazer e de entretenimento a pacientes e familiares, orientações quanto à rotina do hospital, visitar pacientes que não recebem visitas, contribuir com a higiene de alguns pacientes etc. O objetivo é ampliar as possibilidades de participação nas atividades da universidade, aproximando, assim, a comunidade externa, da interna.

Cabe destacar também: o projeto INTES – Incubadora Tecnológica de Empreendimentos Sociais Sustentados – cujo objetivo é aproximar a Universidade “dos trabalhadores excluídos do mercado formal de trabalho ou em condições precárias de trabalho, através de apoio técnico a cooperativas, associações, grupos de trabalho coletivo etc.”<sup>19</sup>; o FAEPE – Fundo de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão; o Projeto RONDON; o CBEU – Congresso Brasileiro de Extensão Universitária; o Salão de Extensão, com as mostras das atividades extensionistas desenvolvidas na Universidade; e o FORPROEX<sup>20</sup> – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, “entidade voltada para a movimentação e a definição de políticas acadêmicas de extensão com o comprometimento da transformação da sociedade, exercendo o exercício de cidadania e o fortalecimento da democracia”. Seus objetivos são:

- propor políticas e diretrizes básicas que permitem o fortalecimento de ações comuns das pró-reitorias de Extensão e órgãos das Instituições Públicas de Ensino Superior Brasileira;
- manter articulação permanente com representações dos dirigentes de instituições de educação superior e com os demais fóruns de Pró-Reitores, a fim de desenvolver ações conjuntas que visem à real integração da prática acadêmica;
- manter articulação permanente com instituições da sociedade civil, do setor produtivo e dos poderes constituídos, com vistas à constante ampliação da inserção social das Universidades Públicas;
- incentivar o desenvolvimento da informação, avaliação, gestão e divulgação das ações de extensão realizadas pelas Instituições Públicas de Ensino Superior Brasileiras.

---

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://www.proex.uel.br/index.php?content=psv.html>>. Acesso em: 13 dez. 2009.

<sup>20</sup> Disponível em: <<http://www.proex.uel.br/index.php?content=forproex.htm>>. Acesso em: 13 dez. 2009.

No que diz respeito a *projetos de extensão* em andamento, cabe novamente à Educação o primeiro lugar: 55. As demais Áreas Temáticas estão assim distribuídas: Saúde (50), Tecnologia e Produção (41), Direitos Humanos e Justiça (15), Cultura (13), Trabalho (13), Meio Ambiente (8) e Comunicação (1).

A seguir, observe-se quadro relacionando projetos de extensão da UEL e sua lotação nos cursos e órgãos de apoio e suplementares, além de comparativo com a realidade da pesquisa na Universidade:

CENTRO/ ÓRGÃO	PROJETOS DE EXTENSÃO	Total <sup>21</sup>	PROJETOS DE PESQUISA	Total
	Em andamento		Em andamento	
AINTEC	1	1	---	---
BC	1	1	---	---
CCA	30	45	327	1463
CCB	27	52	350	1413
CCS	21	40	153	993
CCE	17	37	276	1220
CECA	18	35	149	415
CEFE	13	20	65	129
CESA	16	32	74	319
CCH	23	29	192	621
CTU	12	18	75	262
EDUEL	---	1	---	---
FAZESC	1	1	---	---

**Quadro 1** – Projetos de pesquisa e de extensão, ambos em andamento, presentes nos centros de estudo e nos órgãos da UEL.

Fonte: [www.uel.br](http://www.uel.br).

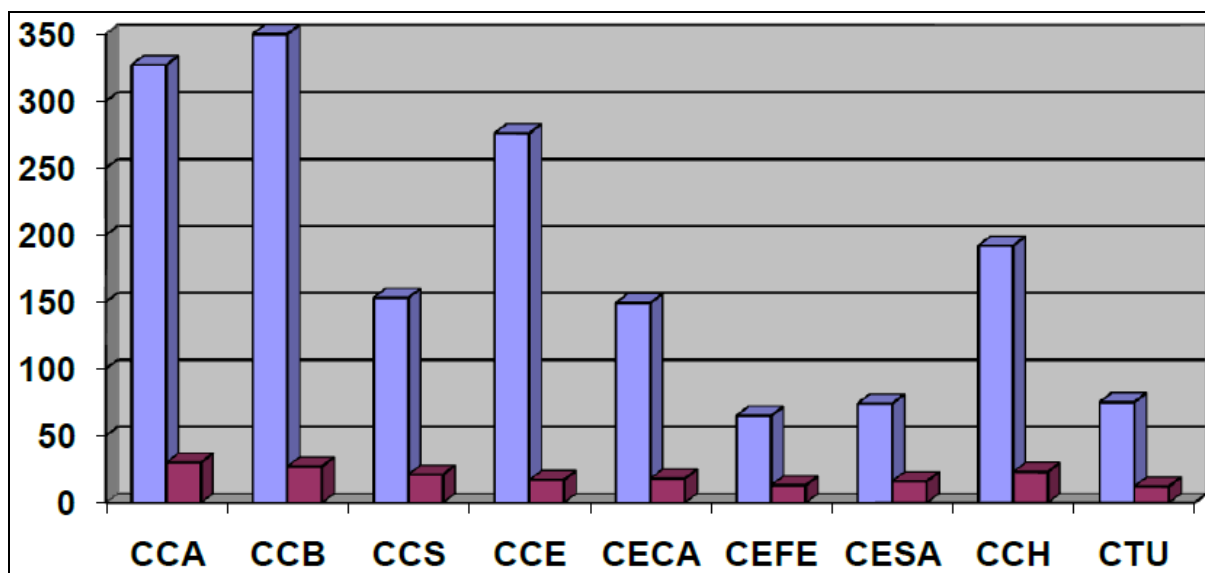
No quadro acima, observa-se que o CCB é o centro com o maior número de projetos no total (52), mas superado pelo CCA no que se refere à quantidade de projetos em andamento (30). Esse total, se considerados todos os centros e órgãos, soma 312 projetos de extensão, dos quais 180 estão em andamento, ou seja, mais da metade dessas atividades funcionam hoje na universidade, aproximando-a da sociedade.

Pelo mesmo quadro, podem-se confrontar esses dados da extensão com aqueles referentes à pesquisa desenvolvida sob a forma de projetos. Os números falam por si: em termos absolutos, novamente o CCB, com os seus três

<sup>21</sup> O total de projetos de extensão e de pesquisa inclui: projetos em andamento, em trâmite, concluídos, interrompidos e desativados, conforme denominação da própria instituição.

curso<sup>22</sup>, apresenta um número maior de projetos: 350. O CCA<sup>23</sup> conta com 327 projetos, o CCE<sup>24</sup> tem, no momento, 276, seguido do CCH<sup>25</sup>, com 192, do CCS<sup>26</sup>, com 153, do CECA<sup>27</sup>, com 149, do CTU<sup>28</sup>, com 75, do CESA<sup>29</sup>, com 74, e do CEFE<sup>30</sup>, com 65. Já em termos percentuais, se tomamos o número de projetos de pesquisa em andamento comparativamente ao seu total, pode-se conferir que o CEFE supera os demais: 50,38%.

Os dados<sup>31</sup> concernentes aos dois tipos de projetos por centro revelam a flagrante preferência pela pesquisa em todos os centros de estudo, conforme o gráfico:



**Gráfico 1** – Projetos de pesquisa e extensão nos centros de estudo da UEL.

Fonte: [www.uel.br](http://www.uel.br).

<sup>22</sup> Ciências Biológicas, Psicologia e Biomedicina.

<sup>23</sup> Agronomia, Medicina Veterinária e Zootecnia.

<sup>24</sup> Química, Matemática (Licenciatura e Bacharelado), Geografia, Física (Licenciatura e Bacharelado) e Ciência da Computação.

<sup>25</sup> Letras Estrangeiras Modernas, Letras Vernáculas e Clássicas, História, Filosofia e Ciências Sociais.

<sup>26</sup> Farmácia, Enfermagem, Fisioterapia, Medicina e Odontologia.

<sup>27</sup> Comunicação Social (Jornalismo), Comunicação Social (Relações Públicas), Pedagogia, Música, Arquivologia, Biblioteconomia, Design Gráfico, Design de Moda, Artes Cênicas e Artes Visuais.

<sup>28</sup> Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil e Engenharia Elétrica.

<sup>29</sup> Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Direito, Secretariado Executivo e Serviço Social.

<sup>30</sup> Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) e Esporte.

<sup>31</sup> Trata-se do número absoluto de projetos de pesquisa e de extensão, ambos em andamento, da Universidade Estadual de Londrina.

A maciça presença da pesquisa nos centros suscita algumas reflexões: a universidade ainda se mostra com forte vocação para a investigação, reforçando a imagem de centro de produção do conhecimento científico dos institutos de ensino superior no país. A via da extensão ainda é tímida: em alguns centros, corresponde a cerca de 10% do total de projetos de pesquisa.

Conquanto forme com a pesquisa e a extensão o tripé acadêmico da universidade, o ensino<sup>32</sup> pode ser resumido em:

- a) 59 projetos
- b) 30 programas de formação complementar

A distribuição de programas e projetos de ensino por centro, ainda que constatada no *síte* da UEL<sup>33</sup>, revelou a inviabilidade separá-los dessa forma, porquanto há, em alguns desses programas e projetos, a participação de docentes de diferentes centros. Assim, um mesmo projeto de ensino tem colaboradores do CCB, do CCE e do CCS, por exemplo.

#### 4.3.1 Entrevista com o Pró-Reitor de Extensão Paulo Bassani (2006-2010)

Esta entrevista foi realizada no dia 9 de abril de 2010, na sala de permanência (sala 14) do professor Dr. Paulo Bassani, no CCH, na Universidade Estadual de Londrina.

A intenção inicial da entrevista era a de dar voz à instituição, saber o que, para além dos documentos oficiais da instituição, faz e pensa a UEL em termos de extensão, sabendo-se já da importância dessa posição para a compreensão da sua ideologia. Acredito que, embora a UEL – assim como outras instituições de ensino – tenha uma identidade para além das gestões políticas, pesa sempre a administração em vigor. Assim, ao procurar o então pró-reitor de extensão, desejava delinear a identidade da UEL em termos da extensão, no período analisado para esta tese.

---

<sup>32</sup> Dados obtidos em: <<http://www.uel.br/proplan/?content=emdados/primeiro.htm>>. Acesso em: maio 2010.

<sup>33</sup> Disponível em: <[http://www.uel.br/prograd/divisao-politicas-graduacao/PROJETOS%20DE%20ENSINO/projetos\\_programas.pdf](http://www.uel.br/prograd/divisao-politicas-graduacao/PROJETOS%20DE%20ENSINO/projetos_programas.pdf)>. Acesso em: maio 2010.

O roteiro a seguir apresenta as questões em torno das quais desejei que se guiasse a entrevista com o professor Bassani. Vale acrescentar que a entrevista durou cerca de 60 minutos.

Roteiro da entrevista:

1. O que é extensão universitária e qual o seu papel no tripé ensino-pesquisa-extensão.
2. Como e quando nasceu a extensão e qual a situação atual da extensão no Brasil.
3. A UEL e a extensão: histórico e momento atual (dados qualitativos e quantitativos). O que é o FORPROEX?
4. Investimentos dos governos (federal e estadual) e da UEL para a extensão.
5. Alguns dados numéricos referentes às entidades financiadoras citadas no site da UEL: ordem decrescente de entidades por área temática: meio ambiente (54), educação (40), saúde (29), cultura (22), direitos humanos (20), tecnologia (120), trabalho (5) e comunicação (3). Explicar esses números.
6. Relações da extensão com a licenciatura e com o bacharelado: diferenças?
7. O que são as oito áreas temáticas e o que promovem no cenário da extensão da UEL? Alguma dessas áreas se destaca? Qual o desempenho da Educação?

Por tratar-se de entrevista guiada por um roteiro, nem as perguntas feitas ao professor Bassani nem suas respostas se encontram necessariamente agrupadas de acordo com a ordem de cada item. Optei por agrupar suas colocações de acordo com três grandes temas a partir dos quais seu texto se construiu: a) o ensino, a pesquisa e a extensão; b) o papel das universidades na extensão; c) a relação da Universidade Estadual de Londrina com a extensão.

### a) Ensino, pesquisa e extensão

A extensão é, para Bassani, uma espécie de “termômetro”, que indica em que “dimensão civilizacional se encontra aquela universidade”, pois esta não pode se fechar, erguer muros; ao contrário disso, deve abrir-se para a comunidade: ser democrática, aberta, solidária.

A extensão é a essência, ela própria resume a ideia de indissociabilidade, pois “ela capacita, ela diagnostica, ela levanta, ela avalia, ela corresponde, portanto, a um fazer ampliado da universidade não só estendendo, mas ela é geradora de conhecimentos”.

Segundo o professor, o desprestígio atribuído à extensão tem sido motivo de discussão de diferentes instâncias, como a ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) e a ABRUEM (Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais), bem como nos fóruns de pró-reitores, com o propósito de pressionar os ministérios em direção às políticas públicas favoráveis à mudança. Ele lembra que já se fala em “pesquisa aplicada”, o que ainda não é extensão, mas um rumo em direção a ela.

Segundo professor Bassani, a aproximação entre a universidade e a comunidade externa leva alunos e professores das universidades ao desenvolvimento do senso de cidadania. Ele acredita que, mais do que formar profissionais, estão-se formando cidadãos. Para esses graduandos, ele crê ser a participação em atividades de extensão a possibilidade de troca de experiências, as quais eles levariam e trariam de volta:

Isso significa amadurecimento, um olhar dialético como método: de ir e vir, da ação e reflexão, como processo histórico, crítico, situando exatamente no momento em que vivemos. As universidades se tornam orientadoras para a construção de novos processos de sociabilidade que emergem da realidade.

Em sua opinião, o ensino, em uma universidade, é quase uma obrigação, não importa se na graduação ou na pós-graduação. Não obstante, o primeiro sonho do professor universitário, segundo ele, é o de ser um pesquisador: “Enche o peito e diz: ‘Meu laboratório...’”. Historicamente, a pesquisa é valorizada, dá *status*. Bassani, no entanto, faz lembrar que a extensão vem ganhando

ultimamente maior visibilidade, devido talvez ao aumento dos recursos para esse campo ou mesmo fruto de uma opção política.

Professor Bassani observa que o modelo em que está assentada a pesquisa tem características europeias e norte-americanas, as quais têm como “princípio básico o academicismo, a visão laboratorial”. “Sem querer generalizar”, Bassani entende que grande parte da pesquisa produzida na academia é resultado da concepção pessoal do docente, “são vontades pessoais para atender a uma demanda da má formação, uma exigência acadêmica que existe”. Ele acredita que uma pesquisa mais atenta na Biblioteca Central (BC) da UEL revelará que “poucas questões vão se preocupar com demandas sociais ou emergiram de problemas da sociedade, de questões colocadas pela sociedade para a universidade”. De acordo com o ex-pró-reitor, a maioria das pesquisas atendem a uma “exigência acadêmica, da titulação, da obtenção de vínculos, inclusive da obtenção de recursos”.

A pesquisa prevalece na Universidade (e não só na UEL), levando as pessoas a crerem que a universidade estaria mais identificada com um instituto de pesquisa do que com um centro de ensino. Entretanto, para esse professor, “a ação universitária [...] tem que ser submetida à crítica das pessoas, [já que] [...] ela [a universidade] é pública”.

Bassani lembra que alguns autores atestam que, se a pesquisa já incluísse um componente extensivo, não seria necessário fazer extensão. Entretanto, a extensão é, também, pesquisa, pois não prescinde desta: produz conhecimento da mesma maneira que a pesquisa o faz. “Fazer extensão permite abrir os olhos, não cair no puro academicismo, também não cair num pragmatismo que leva muitas vezes ao assistencialismo, ao paternalismo”, alerta.

Bassani cita o professor André de Lázaro, ex-sub-reitor de extensão da UERJ, o qual assim se expressa quanto ao ensino, à pesquisa e à extensão:

[...] o ensino mais se preocupa com a transmissão do conhecimento herdado ao longo das gerações; a pesquisa prepara o futuro, prepara visionariamente o amanhã, os processos em construção; mas a extensão não só faz este elo, mas trabalha com o presente, com o cotidiano, com a realidade, faz com que nos atenhamos às realidades que estão a nossa volta, o nosso entorno.

Para ele, “o processo de educação e de investigação terá que ter um vínculo necessário com a sua ação, situado com as questões que emergem da sociedade”.

#### b) O papel das universidades na extensão

Em 1987, o FORPROEX cria o Plano Nacional de Extensão Universitária, “com as dimensões participativas, as dimensões democráticas, a horizontalização da ação universitária”. No ano seguinte, segundo Bassani, a Constituição de 1988 atestou a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, e esta passa a ganhar “visibilidade” importante.

O FORPROEX tem contribuído para situar a extensão como importante instrumento formador de políticas públicas “para que a universidade possa ser não apenas uma prestadora de serviços, no sentido de executora de programas de governo, mas também formuladora”.

As universidades públicas, segundo ele, não devem “virar as costas” para a sociedade “da qual elas fazem parte”: [a universidade] “é geradora e é gerada; é sustentada e sustenta”.

Bassani cita trechos de artigo seu publicado no jornal *Sebastião*, Caderno de Extensão da UEM, publicado em 2009:

Nessa perspectiva de análise que estamos aqui falando, pode-se resumir em três desafios da universidade e da extensão universitária: primeiro: trabalhar e direcionar as coisas para a construção de um mundo melhor; segundo: não abrir mão de bons diagnósticos; terceiro: ter presença social de tudo que gera e produz<sup>34</sup>.

Ele acredita que a universidade esteja se transformando, porque esta passa a conscientizar-se de que não pode virar as costas para a sociedade: é preciso “fazer com que os nossos servidores, nossos alunos, nossos professores tenham essa preocupação” para que, “em parceria com o Estado”, possam pensar

---

<sup>34</sup> Durante a entrevista, professor Bassani leu esse trecho do artigo, entremeando cada um dos desafios enumerados com comentários, os quais passo a relatar: para o primeiro, afirma ser este o grande desafio: “manter o que há de bom, rever o que está equivocado e construir um mundo melhor”. Para o segundo, relaciona os diagnósticos à “excelência na investigação”, ao “olhar crítico, que é típico da universidade”. Finalmente, o terceiro desafio assim resume: trata-se do “compromisso social” da universidade, principalmente da universidade pública, de devolver ao público o que é também público: “do público ao público”.

em novos modelos de sociedade, um novo “ethos civilizatório, quer dizer, uma ética civilizatória que incorpore a dimensão social, a dimensão econômica e a dimensão ambiental”.

### c) A relação da Universidade Estadual de Londrina com a extensão

Segundo o professor Bassani, “a UEL, como universidade estadual situada no interior do Paraná, tem como princípio básico atender pela extensão e também pela pesquisa as características e as demandas que são colocadas em termos do desenvolvimento sustentável local e regional”.

Para ele, o fato de a UEL ser uma universidade do interior constitui sua identidade. É preciso, então, estar atento ao seu entorno e à sua “capacidade institucional de alcance, à sua visibilidade”, em outras palavras, é preciso “saber quem somos e o que queremos”. Parafraseando o antropólogo Roberto DaMatta<sup>35</sup>, Bassani sugere: “a universidade (minúscula) que faz uma Universidade (maiúscula)”. A UEL precisa saber quem é para poder saber para onde quer ir. Conhecer o que está mais próximo permitirá conhecer o que está mais distante. “[...] o exercício extensionista na ação extensionista permite sempre esse refletir: [...] os saberes regionais, os saberes locais, os saberes populares que você resgata e traz para o dia a dia acadêmico”.

Tal preocupação com o que a rodeia a universidade (e aqui não se trata exclusivamente da UEL) se confronta com visão equivocada das instituições de ensino de prescindir da sociedade para construir-se. Há, ainda, a concepção segundo a qual a universidade – assim como a Igreja – é a detentora do saber e, por isso, tende a afastar os “ignorantes” do acesso à informação, ao conhecimento produzido. É preciso que as universidades se manifestem quanto ao que vem ocorrendo em sociedade, como, por exemplo, os problemas ambientais pelos quais passamos. Para Bassani, faz-se necessário que a universidade dê uma resposta a esses problemas, ela não pode ser omissa quanto a essas questões. Seus currículos, seus projetos de ensino, pesquisa e extensão devem contemplar isso.

Contudo, na UEL, a extensão era, segundo ele, tratada como um “patinho feio, uma coisa menor”, pois contava com poucos recursos, humanos e

---

<sup>35</sup> Roberto DaMatta escreveu a obra “O brasil que faz o Brasil”, segundo Bassani, “o brasil (minúsculo) que faz o Brasil (maiúsculo)”.

financeiros. Faltava-lhe visibilidade no espaço universitário. Após a sua [do professor Paulo Bassani] gestão, ela adquiriu “riqueza”, uma vez que “faz parte do fazer universitário como algo importante, fundamental”.

Perguntado sobre o fato de o CCB da UEL ser o centro com o maior número de projetos de extensão, Bassani esclarece que esse centro, bem como o CCA e o CCH concentram projetos e cursos situados justamente nas Áreas mais profícuas historicamente: Saúde e Educação. Segundo ele, os cursos de Agronomia e de Medicina Veterinária, do CCA, têm forte vocação para a extensão. Aliás, conforme suas palavras, “a Agronomia tem essa característica, de tanto pesquisar quanto de fazer extensão”.

Concluo que se trata do perfil dos alunos, com o que o professor Bassani concorda acrescentando: “mas tem uma característica também dos professores: ninguém é obrigado a fazer pesquisa tampouco fazer extensão”.

Segundo ele, novos editais, políticas públicas e um conjunto de professores “abraçam” a causa da extensão e acreditam nela. E, por meio de “seminários, fóruns, salão” [Salão de Extensão], a UEL passa a ganhar legitimidade aos olhos da comunidade, da qual se aproxima. Essa troca com a comunidade “aponta caminhos para as pesquisas, para a reformulação curricular”. Nesse sentido, a universidade se flexibiliza, “porque a realidade às vezes avança muito mais do que a concepção que a universidade tem dela”. A extensão se torna um “alerta” para que a universidade amplie o seu campo de atuação, sempre atenta ao seu redor.

Além dos três tipos de projeto (ensino, pesquisa e extensão), professor Paulo Bassani faz referência aos projetos integrados<sup>36</sup>, modalidade criada em 2005 – portanto, um ano antes de iniciar sua gestão na PROEX – e ferrenhamente defendida por ele, conforme suas palavras: “nós fomos defensores ao longo desse tempo [...] a chegar a níveis de luta mesmo... um embate político interno”, porque acreditava que se tratava de projeto que “iria compor aquela ideia inicial de indissociabilidade, de manter o tripé vivo e ativo, não apenas formal, ou seja, no papel”. Ele se lembra de que houve resistências até da administração,

---

<sup>36</sup> Essa modalidade de projeto acadêmico veio somar-se às demais modalidades: ensino, pesquisa e extensão, a partir da Resolução CEPE no. 274/2005, que estabelece normas e procedimentos específicos para Projetos de Pesquisa em Ensino de Graduação, Pesquisa, Extensão e Integrados: “Projetos integrados são aqueles que contemplam em todas as suas fases ou parte delas, ações conjuntas e inter-relacionadas nas áreas de Ensino/Pesquisa/Extensão, Pesquisa/Extensão, Pesquisa/Ensino ou Ensino/Extensão”. (Título II, Art. 4º.) Disponível em: [http://www.uel.br/prograd/divisao-politicas-graduacao/PROJETOS%20DE%20ENSINO/res\\_cepe\\_274\\_2005.pdf](http://www.uel.br/prograd/divisao-politicas-graduacao/PROJETOS%20DE%20ENSINO/res_cepe_274_2005.pdf). Acesso em: 14 maio 2008.

manifestas em entraves burocráticos e administrativos, devido à concepção ideológica da pesquisa. Segundo ele, a extensão é a única instância a defender a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

No que tange aos investimentos em extensão universitária, de acordo com Bassani, “o elemento financeiro contribui muito para consolidar algumas ações, algumas políticas públicas ou a ação extensionista”. Na Universidade Estadual de Londrina, há uma “luta” junto ao FAEPE (Fundo de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão) com editais específicos para a extensão, pensando nos projetos, na infraestrutura. Ele destaca a necessidade de se rever o Plano Nacional de Extensão, seja partindo para um “princípio filosófico diferente”, seja atualizando o que está em vigor. A ação do FORPROEX se dá na direção dos ministérios – Meio Ambiente, Saúde, Educação, Defesa<sup>37</sup> – pela busca de recursos, de editais, na consolidação e na institucionalização da extensão universitária.

Segundo ele, urge que se construa uma universidade comprometida com “a qualidade, com a excelência e com a pertinência social”.

#### 4.3.2 O Curso de Letras de Letras da UEL e suas Atividades de Extensão

A Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina (FAFILON) foi criada em 1956 pelo então deputado estadual professor Zaqueu de Melo, cuja intenção inicial era, na verdade, criar uma Faculdade particular junto ao Colégio Londrinense, do qual era o seu fundador. Entretanto, naquela época, a comunidade londrinense ansiava mesmo era por uma escola superior estadual, uma vez que “a criação de uma Faculdade particular na cidade dificultaria a criação de

---

<sup>37</sup> Professor Bassani faz referência, nesse momento, ao Projeto Rondon, criado em 1967 por militares durante a ditadura, para proteger as fronteiras brasileiras e fomentar o nacionalismo. O Projeto foi extinto em 1984 e resgatado em 2005, agora, segundo Bassani, com um novo olhar, voltado para proporcionar à comunidade interna (universitários) o contato direto com a realidade do Brasil nas suas regiões mais distantes e carentes, e à comunidade externa, as ações que a universidade pode lhes proporcionar. O ex-pró-reitor acrescenta que até mesmo o Rondon se ajustou ao modelo proposto de Áreas Temáticas: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, e Educação situados no Conjunto A e Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, e Trabalho (Conjunto B). “Conjunto A e Conjunto B” corresponde à denominação original do Projeto Rondon para as suas “dimensões de atuação”, as quais, segundo ele, eram imprecisas: “cidadania”, “bem-estar social”, “desenvolvimento” etc. Seis alunos e dois professores são preparados para atuar em cada Conjunto, não apenas em âmbito nacional, mas também no regional, como é o caso do Vale do Ribeira, região de menor IDH.

uma pública, fato que já ocorria, em parte, com o Curso Técnico Comercial, com sérios prejuízos para os alunos que não podiam pagar seus estudos.” (SILVA, 2006, p. 24)

Surgiram, pois, quatro cursos: História, Geografia, Letras Anglo-Germânicas e Letras Neolatinas. Inicialmente, das 160 vagas abertas, foram efetivadas apenas 40 matrículas, número praticamente inalterado até 1964, quando são realizadas mudanças no vestibular, “que, até então, obedecia a normas extremamente rígidas” (SILVA, 2006, p. 26): eram quatro provas escritas e quatro orais. Silva (2006) aponta as seguintes áreas presentes, em 1958, no primeiro vestibular dos cursos de Letras: Latim, Francês, Inglês, Língua Portuguesa e Literaturas Portuguesa e Brasileira. O autor (SILVA, 2006, p. 31) exemplifica com a ementa de literatura portuguesa e brasileira para aquele primeiro exame:

- Leitura e interpretação de um trecho de Camões
- Leitura e interpretação de um trecho do Pe. Antônio Vieira
- Leitura e interpretação de um trecho de Alexandre Herculano
- Leitura e interpretação de um trecho de Eça de Queirós
- Leitura e interpretação de um trecho de Gonçalves Dias
- Leitura e interpretação de um trecho de Castro Alves
- Leitura e interpretação de um trecho de Machado de Assis
- Leitura e interpretação de um trecho de Rui Barbosa
- Leitura e interpretação de um trecho de Euclides da Cunha
- Leitura e interpretação de um trecho de Olavo Bilac

Para esse primeiro vestibular, apenas quatorze alunos se formaram: nove em Letras Neolatinas e cinco em Letras Anglo-Germânicas, embora houvessem sido ofertadas quarenta vagas. Para atuar como professor, o graduando precisava cursar quatro anos (como agora) dos quais três já o habilitavam ao diploma de bacharel. Findo o quarto ano, recebia o diploma de licenciado<sup>38</sup>. (SILVA, 2006, p. 30)

A criação desses cursos se justificava “pela necessidade premente de se formar profissionais que atendessem ao ensino médio que se alastrava pela região”, pois “raros eram os professores formados em curso superior” (SILVA, 2006, p. 24). O curso de Letras Anglo-Germânicas era o que hoje se conhece por licenciatura dupla (língua portuguesa e sua respectiva literatura e uma língua estrangeira, no caso, apenas o inglês e sua literatura); já o curso de Letras

---

<sup>38</sup> Segundo Silva (2006, p. 30), a Fafilon só passou a oferecer a Licenciatura dois anos após o seu primeiro vestibular, em 1962.

Neolatinas atendia a três disciplinas presentes no currículo do então ginásial: Língua Portuguesa, Língua Latina e Língua Francesa, além de “abrir espaço maior”, também, para o curso colegial: nas Literaturas Portuguesa, Brasileira, Latina e Francesa. (SILVA, 2006, p. 30)

Em outras palavras, os cursos de Letras, assim como o de História e o de Geografia (além do curso de Matemática, criado em 1968), começaram a atender a crescente demanda de uma cidade interiorana que crescia rapidamente. Ao mesmo tempo, o desejo de formar uma universidade, já latente antes mesmo da implantação das faculdades públicas citadas, crescia também.

Hoje, o curso de Letras (vinculado ao departamento de Letras Vernáculas e Clássicas – LET ou LCV) está lotado no Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH ou simplesmente CCH), juntamente com os cursos de Letras Estrangeiras Modernas (departamento LEM), Filosofia (departamento FIL), História (departamento HIS) e Ciências Sociais (departamento SOC). Na *pós-graduação*, o curso de Letras conta com dois cursos de Especialização (*pós-graduação lato sensu*): Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Já no *stricto sensu*, existem o mestrado e o doutorado em Estudos da Linguagem e em Estudos Literários<sup>39</sup>.

A título de exemplo, vejamos o perfil dos candidatos ao exame vestibular 2009 para o curso de Letras<sup>40</sup>:

- SEXO: fem. (71,08%) / masc. (28,92%).
- FAIXA ETÁRIA: 16 a 18 anos (39,71%); 19 a 21 anos (25,49%); 22 a 25 anos (11,76%); mais de 30 anos (11,76%); 26 a 30 anos (9,80%); menos de 16 anos (1,47%).
- COR ou RAÇA: branca (74,02%); parda (17,16%); preta (5,88%); amarela (2,94%); indígena (zero).
- ESTADO CIVIL: solteiros (86,76%); casados (9,80%); separados legalmente (2,45%); outro (0,98%).
- NÚMERO DE FILHOS MENORES DE 6 ANOS: não possui filhos (88,73%); 1 filho (7,84%); 2 filhos (1,96%); 3 filhos (0,49%); 4 filhos ou mais (0,98%)

<sup>39</sup> Disponível em: <<http://www.uel.br/cch/?content=apresenta.htm>>. Acesso em: 13 maio 2010.

<sup>40</sup> Disponível em: <[http://www.uel.br/prograd/perfil\\_candidatos\\_vestibular\\_2009/documentos/letras.pdf](http://www.uel.br/prograd/perfil_candidatos_vestibular_2009/documentos/letras.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2010.

- ESTADO ONDE NASCEU: PR (68,63%), SP (25%); Outro (5,39%); RS (0,49%); SC (0,49%).
- CIDADE ONDE MORA: Londrina (56,37%); outras cidades do PR (26,47%); cidades do estado de SP (16,18%); cidades da região Sul, menos PR (0,49%); cidades da região Centro-Oeste (0,49%).
- ATIVIDADE PRATICADA PARA OCUPAÇÃO DA MAIOR PARTE DO TEMPO LIVRE: leitura (37,25%); internet (19,12%); música (12,75%); TV (11,76%); religião (8,82%); esportes (7,35%); teatro (1,47%); cinema (1,47%).
- MEIO QUE UTILIZA PARA MANTER-SE INFORMADO: internet (34,80%); TV (34,80%); jornal escrito (17,16%); revistas (5,88%); rádio (5,39%); nenhum (1,96%).
- NÍVEL DE INSTRUÇÃO DO PAI: 1º. grau incompleto (30,39%); 2º. grau completo (23,04%); 1º. grau completo (11,76%); superior completo (11,76%); superior incompleto (6,86%); 2º. grau incompleto (4,90%); sem escolaridade (4,90%); mestrado ou doutorado (3,92%); não sabe informar (2,45%).
- NÍVEL DE INSTRUÇÃO DA MÃE: 1º. grau incompleto (25,00%); 2º. grau completo (23,56%); superior completo (17,16%); 1º. grau completo (11,76%); sem escolaridade (8,33%); 2º. Grau incompleto (6,37%); superior incompleto (3,92%); mestrado ou doutorado (2,94%); não sabe informar (0,98%).
- FREQUÊNCIA AO ENSINO FUNDAMENTAL (1ª. a 4ª. SÉRIE): integralmente em escola pública (74,51%); integralmente em escola particular (13,73%); maior parte em escola pública (7,35%); maior parte em escola particular (3,92%); outro (0,49%).
- FREQUÊNCIA AO ENSINO FUNDAMENTAL (5ª. a 8ª. SÉRIE): integralmente em escola pública (77,94%); integralmente em escola particular (12,75%); maior parte em escola pública (5,39%); maior parte em escola particular (3,43%); outro (0,49%).
- FORMA DE CONCLUSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL: curso regular (96,08%); curso supletivo (3,92%).

- FREQUÊNCIA AO ENSINO MÉDIO: integralmente em escola pública (68,14%); integralmente em escola particular (21,57%); maior parte em escola pública (5,39%); maior parte em escola particular (4,41%); outro (0,49%).
- TURNO EM QUE REALIZOU O ENSINO MÉDIO: todo diurno (53,92%); todo noturno (23,53%); maior parte diurno (12,25%); maior parte noturno (9,31%); outro (0,98%).
- FORMA DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO: curso regular (87,25%); curso supletivo (12,75%).
- ANO DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO: 2009 (3,92%); 2008 (21,08%); 2007 (21,08%); 2006 (13,73%); 2005 (5,39%); 2004 (23,04%); 2003 ou antes (11,76%).
- FREQUÊNCIA EM CURSINHO PREPARATÓRIO (PRÉ-VESTIBULAR): sim, por pelo menos 1 semestre (11,76%); sim, por 1 semestre (14,22%); sim por 1 ano (14,71%); sim por mais de 1 ano (4,90%); não (54,41%).
- NÚMERO DE VESTIBULARES PRESTADOS: nenhum (32,35%); uma vez (34,80%); duas vezes (15,20%); três vezes (8,82%); quatro vezes (5,39%); cinco vezes ou mais (3,43%).
- PRETENSÃO EM PRESTAR VESTIBULAR EM OUTRA INSTITUIÇÃO: somente na UEL (69,12%); outra(s) universidade(s) do PR (16,18%); outra(s) universidade(s) de SP (8,82%); outra(s) universidade(s) do PR e de SP (3,92%); outra(s) universidade(s) do País (1,96%).
- INGRESSO EM ALGUM CURSO SUPERIOR: sim, mas não concluiu (15,69%); sim, mas está cursando (4,41%); sim, mas já concluiu (3,92%); não (75,98%).
- MOTIVO QUE LEVOU A ESCOLHER O CURSO: interesse pessoal pela profissão (75,00%); conversa com colegas (1,47%); influência da família (1,47%); resultado de teste vocacional (2,94%); mercado de trabalho (6,86%); contribuição com a sociedade (6,37%); conciliação do curso com o trabalho (5,88%); outro motivo (0,00%).

- EXPECTATIVA EM RELAÇÃO AO CURSO UNIVERSITÁRIO: formação para o trabalho (62,75%); formação para a pesquisa (3,92%); formação para atividade pedagógica (14,71%); conhecimentos para melhor compreensão do mundo (6,37%); aquisição de cultura geral ampla (9,80%); diploma de curso superior (2,45%); outra (0,00%).
- RENDA FAMILIAR MENSAL: até 1 salário-mínimo (6,37%); mais de 1 até 3 salários-mínimos (44,12%); mais de 3 até 5 salários-mínimos (27,45%); mais de 5 até 7 salários-mínimos (5,88%); mais de 7 até 10 salários-mínimos (10,78%); mais de 10 até 15 salários-mínimos (1,47%); mais de 15 até 20 salários-mínimos (1,47%); mais de 20 até 25 salários-mínimos (1,96%); mais de 25 até 30 salários-mínimos (0,00%); mais de 30 salários-mínimos (0,49%).
- NÚMERO DE PESSOAS QUE CONTRIBUEM COM A RENDA FAMILIAR: uma (41,67%); duas (39,22%); três (11,76%); quatro (5,88%); cinco (0,98%); mais de cinco (0,49%).
- RENDA MENSAL DO CANDIDATO: não possui atividade remunerada (47,06%); até 1 salário-mínimo (12,75%); mais de 1 até 3 salários-mínimos (36,76%); mais de 3 até 5 salários-mínimos (2,45%); mais de 5 até 7 salários-mínimos (0,00%); mais de 7 até 10 salários-mínimos (0,98%); mais de 10 até 15 salários-mínimos (0,00%); mais de 15 até 20 salários-mínimos (0,00%); mais de 20 até 25 salários-mínimos (0,00%); mais de 25 até 30 salários-mínimos (0,00%); mais de 30 salários-mínimos (0,00%).
- PARTICIPAÇÃO DO CANDIDATO NA RENDA FAMILIAR: sim (42,65%); não (57,35%).
- NÚMERO DE PESSOAS SUSTENTADAS COM A RENDA FAMILIAR: uma (5,88%); duas (13,24%); três (24,51%); quatro (25,98%); cinco (21,57%); mais de cinco (8,82%).
- PROPRIEDADE DE MORADIA: mora em casa própria (60,29%); não tem casa própria (39,71%).

- PROPRIEDADE DE VEÍCULOS NA RESIDÊNCIA: nenhum (47,06%); um (41,18%); dois (8,33%); três (2,94%); quatro ou mais (0,49%).
- PROPRIEDADE DE COMPUTADOR: não possui (25,49%); um sem acesso à internet (18,63%); um com acesso à internet (49,51%); mais de um sem acesso à internet (0,98%); mais de um com acesso à internet (5,39%).

O currículo de 1995, o mesmo desde 1992, era do tipo seriado, com duração mínima de 4 anos e máxima, de 7 anos. O aluno deveria cumprir um total de 2.728 horas, já incluídas as 110 horas em AAC. Essa situação muda em 1997, quando a carga horária total diminui para 2.694 horas; no ano seguinte, vai para 2.626 horas, e, em 1999, sobe para 2.858 horas, montante que se mantém até 2002. As horas de AAC não se alteram ao longo desse período. (MAFRA, 2007, p. 77 e Anexo 1)

A partir de 2006, o Curso de Letras da Universidade Estadual de Londrina passou a ofertar, além da Licenciatura, dois bacharelados. Essa novidade traz, em seu bojo, os módulos, proposta diferenciada segundo a qual pequenos grupos se formam para, a cada módulo (são quatro ao longo do ano), discutir um tema com a leitura e discussão de textos. Inicialmente, há uma palestra com um professor convidado; em seguida, formam-se grupos de trabalho reunidos com uma dupla de professores; essa dupla se separa e leva, cada uma, metade dos alunos para as OC (orientações coordenadas); durante essas orientações, os alunos desenvolvem trabalho relacionado ao tema do módulo para ser transformado em artigo e apresentado em plenária para os demais graduandos do primeiro ano. Nas demais séries, manteve-se a estrutura baseada nas disciplinas.

Assim, ficou o Curso de Letras (Vernáculas):

a) Letras – Habilitação Português e Literaturas de Língua Portuguesa

A Resolução CEPE no. 365/2005 altera a resolução anterior, que nomeava o Curso de: Letras – Habilitação Português e Literaturas de Língua Portuguesa. A partir da nova resolução, o curso passa a ser designado Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas.

Segundo essa nova resolução, o Curso

possibilita ao aluno uma formação voltada para o domínio lingüístico-discursivo, pragmático-cultural e literário, com capacidade de reflexão crítica sobre as teorias de ensino-aprendizagem e sobre o papel da Língua Portuguesa na sociedade.

O artigo 5º. do capítulo II dessa Resolução faz referência às atividades acadêmicas complementares, as quais incluem: a monitoria acadêmica; os projetos, de pesquisa, de ensino, de extensão ou integrados; os programas de extensão e de formação complementar no ensino de graduação; as disciplinas especiais, os cursos de extensão; os eventos; o estágio curricular não obrigatório; as disciplinas eletivas. Para essa Resolução, o aluno tinha de cumprir 3.120 horas no total, incluindo-se aí as 612 horas relativas às AAC. Esse montante de horas foi bastante reduzido na Resolução CEPE/CA nº. 274/2009, segundo a qual o total de horas passava a ser de 2.869h e as AAC reduziam-se para 204 horas.

O acesso às habilitações (licenciatura ou bacharelados) somente ocorre após o término do primeiro ano letivo, isto é, após o aluno ter cursado os quatro módulos e as duas disciplinas (Produção de textos e Morfossintaxe I).

Da 2ª. série em diante, o aluno não mais terá de cursar os módulos, mas as disciplinas e as atividades denominadas Formação Livre (ou Atividades Acadêmicas Complementares).

Três grandes áreas são consideradas para a formação desse profissional ao longo do Curso: Estudos Lingüísticos (30,83% da carga horária), Estudos Literários (30,83%) e Formação Complementar e Ensino (38,33%). Como contribuições à formação docente, esta última pressupõe:

- o domínio dos conteúdos complementares para a formação do profissional do Ensino Fundamental e Médio nos campos Lingüísticos e Literários;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas na atuação do professor;
- conteúdos atuais.

#### b) Letras – Habilitação: Bacharelado em Estudos da Linguagem

A Resolução CEPE no. 366/2005 estabelece o currículo pleno do Curso de Letras – Habilitação: Bacharelado em Estudos da Linguagem. O graduando terá de cumprir 2.720 horas, das quais 544h são destinadas à Formação Livre. Espera-se formar

um profissional com habilidades investigativas diante de seu objeto de estudo, capaz de prestar consultorias e assessorias técnicas para instituições promotoras de cultura no campo referente à linguagem.

Chama à atenção o Parágrafo Único, do Artigo II, do Capítulo III:

Cada uma das habilitações, Licenciatura em Língua Portuguesa e Respektivas Literaturas, Bacharelado em Estudos da Linguagem e Bacharelado em Estudos Literários, somente será ofertada se o número de interessados for igual ou superior a 20% do número de vagas ofertadas no processo seletivo para o curso de Letras por turno.

O Bacharelado em Estudos da Linguagem apresentou baixa demanda e, em virtude dessa situação, foi extinto, de acordo com a Resolução CEPE/CA no. 0105/2009.

#### c) Letras – Habilitação: Bacharelado em Estudos Literários

A Resolução CEPE no. 367/2005 foi a responsável pelo estabelecimento do currículo pleno do Curso de Letras – Habilitação em Estudos Literários. Do mesmo modo que o outro bacharelado, o aluno deverá cumprir 2.720 horas, incluindo aquelas destinadas à Formação Livre: 512 horas.

Para manter-se, esse bacharelado precisa ter, no mínimo, 12 estudantes interessados, os quais deverão obrigatoriamente assistir às aulas no período noturno.

No que se refere à **extensão**, esse curso<sup>41</sup> conta, este ano, com seis projetos em andamento:

- “Formação de leitores: o jornal no Ensino Médio”, coordenado pela professora Lídia Gonçalves;
- “Procedimentos de construção de textos verbais (oral e escrito) e não-verbais”, coordenado pelo professor Luiz Carlos Migliozi;
- “Linguagem: ponte para a cidadania”, sob a coordenação da professora Regina Gregório;
- “Disque-Gramática”, sob a coordenação do professor Joaquim Carvalho da Silva;
- “Formação de lideranças indígenas para o desenvolvimento e manutenção de estratégias para a implementação de uma política lingüística para o estado do Paraná” – coordenador: professor Ludoviko Carnasciali dos Santos;
- “Material didático alternativo”, coordenado pelo professor Sérgio Paulo Adolfo.

Desses projetos, o único que atende também ao Estágio Curricular Obrigatório é “Linguagem: ponte para a cidadania”, coordenado pela professora Regina Gregório. Os cerca de 100 graduandos que dele participam podem

aproveitar parte das horas de participação no projeto para as Atividades Acadêmicas Complementares e parte para o seu estágio, uma vez que o projeto é efetivamente prático e desenvolvido em núcleos de ensino de Londrina e região, como o NAF<sup>42</sup>, a APMI<sup>43</sup> e a EPESMEL<sup>44</sup>. Os objetivos do projeto giram, em sua maioria, em torno do jovem carente atendido no contraturno a fim de que este se desenvolva melhor nos conteúdos escolares e se prepare para uma profissão. Entretanto, chama à atenção um objetivo específico desse projeto – “oportunizar o exercício de ação docente em língua portuguesa aos licenciandos da UEL” – já que diz respeito à proposta desta tese: as reciprocidades entre a extensão universitária e

---

<sup>41</sup> Os demais cursos do CCH possuem: Letras Estrangeiras Modernas: 4 projetos de extensão; Filosofia: 1; História: 5; Ciências Sociais: 10. Disponível em: [https://www.sistemasweb.uel.br/?contents=system/pex/pex\\_ini.php](https://www.sistemasweb.uel.br/?contents=system/pex/pex_ini.php). Acesso em: 14 jun. 2010.

<sup>42</sup> Núcleo de Aprendizagem para o Futuro.

<sup>43</sup> Associação de Proteção à Maternidade e à Infância. Conhecida também por Guarda-Mirim de Londrina.

<sup>44</sup> Escola Profissional e Social do Menor de Londrina.

a formação do professor. O projeto “Linguagem: ponte para a cidadania” possibilita essa troca entre os saberes da academia, levados por seus graduandos, e a situação real da sala de aula, as dificuldades a ela inerentes, os obstáculos que o professor-aluno poderá encontrar na profissão. Assim, a troca, característica da extensão universitária, é direcionada para a profissionalização do graduando de Letras.

## 5 O PROJETO DE EXTENSÃO DISQUE-GRAMÁTICA

O projeto de extensão Disque-Gramática tem “parceiros”. É possível encontrar outras iniciativas envolvendo assessorias gramaticais, como o Telegramática<sup>45</sup>, de Curitiba, o Plantão Gramatical da Prefeitura de Fortaleza<sup>46</sup> e o Projeto de Consultoria Linguístico-Gramatical da UERJ<sup>47</sup>. Nos jornais e revistas especializadas, matérias se dedicam ao assunto: em agosto de 2009, noticiou-se: “Assembleia aprova plantão telefônico para tirar dúvidas gramaticais no Rio de Janeiro”<sup>48</sup>. Já na revista Ensino Superior, o colunista Sérgio Simka sugere a criação de um serviço via telefone, o “Disque-língua portuguesa”, para sanar as dúvidas das pessoas quanto ao idioma. Ele destaca a importância do conhecimento linguístico para “resgatar a auto-estima linguística das pessoas, ao passarem a acreditar que sabem plenamente o português”. Esse serviço envolveria alunos de Letras, sob a coordenação de um professor formado. Daí resultariam publicações destinadas a aproximar a pessoa comum do universo da língua culta, como dicas, humor, resenhas etc. Por fim, em Ribeirão Preto-SP, o que muitos podem considerar um exagero: um projeto de lei que recomenda a criação de um serviço de Disque-Gramática vira lei<sup>49</sup>:

Art. 1º - Fica pela presente lei o Chefe do Executivo Municipal obrigado a implantar o Programa “Disque-Gramática”, que tem por objetivo propiciar aos munícipes um serviço de informação sobre dúvidas relacionadas à gramática.

---

<sup>45</sup> Trata-se de iniciativa da prefeitura da cidade de Curitiba, no Paraná. Esse serviço começou em 1979 e funciona nos dias úteis, das 8h às 12h e das 14h às 18h. O Telegramática pode ser acessado pelo site [www.aprendercuritiba.org.br](http://www.aprendercuritiba.org.br).

<sup>46</sup> O Plantão Gramatical da Prefeitura da cidade de Fortaleza foi implantado em 1980. De segunda a quinta-feira, há sempre um professor para tirar as dúvidas dos consulentes por telefone. Mais informações no site [http://www.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=7411&Itemid=12](http://www.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=7411&Itemid=12).

<sup>47</sup> O Projeto de Consultoria da UERJ foi criado em 1994. Envolve um grupo de bolsistas de Letras que atende via telefone e e-mail às pessoas que o procuram. Estas recebem, além da resposta, uma pequena bibliografia sobre o assunto. O e-mail do projeto é [cefiluerj@gmail.com](mailto:cefiluerj@gmail.com). [www.tjce.jus.br/forum\\_clovis/jornal](http://www.tjce.jus.br/forum_clovis/jornal).

<sup>48</sup> Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u608662.shtml>. Acesso em: 13 dez. 2009.

<sup>49</sup> Disponível em: <http://www.marp.ribeiraopreto.sp.gov.br/leis/pesquisa/ver.php?id=29014&chave=>>. Acesso em: 30 abr. 2010.

Todas essas iniciativas, somadas aos inúmeros sites relacionados à gramática normativa da língua portuguesa e aos manuais, alguns assinados por jornalistas, atendem a preocupação crescente com o uso correto do idioma, de acordo com o que se estabelece como correção em linguagem. No trabalho, principalmente, é cada vez mais consensual a necessidade do uso da variedade padrão, para ascensão, credibilidade e respeito dos pares. A demanda, portanto, existe e não pode ser negada. O projeto Disque-Gramática é uma experiência similar, mas com um dado menos comum: envolve graduandos de Letras, com o propósito de, ao ajudar a quem o procura, fortalecer a formação dos futuros professores de língua portuguesa.

De volta à proposta de Víctora, Knauth e Hassen (2000, p. 63), de atenção a alguns elementos na observação participante, para o Disque-Gramática, destaco:

#### a) O ambiente

Ao referir-se ao espaço escolar, Paulo Freire (2001) destaca os efeitos do “discurso formador” de uma escola respeitada:

A eloqüência do discurso ‘pronunciado’ na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. *Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.* (FREIRE, 2001, p. 45 grifo meu)

No cotidiano do Disque-Gramática, o ambiente é muito importante, uma vez que é lá que se reúne o grupo de trabalho e onde os atendimentos são realizados. De 1995 a 2009, esse espaço era o mesmo: uma sala exclusiva situada em um dos três blocos do Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH). Uma reforma naquele centro requisitou a transferência para uma sala novamente exclusiva para o projeto. Apesar de novo, o espaço mantém as características de que dispunha: um telefone com ramal próprio, dois computadores, uma impressora, inúmeros livros para consulta, ótimas luminosidade e ventilação (natural e com ar-condicionado). Como outrora, algumas mesas e cadeiras estão disponíveis para que igualmente professores e alunos ali se instalem para a consecução de suas funções. Como se poderá constatar em algumas respostas dadas ao questionário proposto

aos alunos, o espaço descrito é mais subjetivo que objetivo, ou seja, a relação dos alunos com esse ambiente é marcada pela afetividade, muito mais do que por suas características físicas.

Inevitável é refletir de que forma o espaço pedagógico pode afetar a dinâmica de um projeto. O DG não está instalado em uma sala de aula, a distribuição das mesas e das cadeiras é bastante democrática, pois não há distanciamento entre o espaço dos docentes e o dos discentes. Acredito que isso afete a relação entre as pessoas, seu empenho e desempenho. Freire afirma que “ensinar não é transferir o conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. (FREIRE, 2001, p. 22). Penso, então, que o fato de os projetos, de modo geral, estarem instalados em um ambiente diferenciado é um dos elementos facilitadores dessa prática ideal a que o autor se refere. Uma possível assimetria na relação professor-aluno tende a diminuir em favor do trabalho de equipe, tão importante em projetos dessa natureza. Quanto à afetividade mencionada mais acima, é novamente Paulo Freire quem ajuda a refletir: segundo ele, “[...] o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’.” (FREIRE, 2001, p. 97, grifo meu).



**Fotografia 1** – Antiga sala do DG: computadores e mesa do coordenador (2008).



**Fotografia 2** – Nova sala do DG: prof. Joaquim Carvalho da Silva em atividade (2010).

b) O comportamento das pessoas no grupo

Sobre o comportamento dos envolvidos – vale lembrar que só pude de fato observar os alunos e o professor coordenador a partir de 2004, ano em que fui inserida no projeto – chama à atenção o clima amigável e familiar que predomina no projeto. Os alunos se sentem à vontade para perguntar, para dividir sua insegurança, porque sabem que encontram profissionais abertos e dispostos a compartilhar o conhecimento e porque também estes são falíveis, não sabem tudo. Para Paulo Freire (2001), “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 2001, p. 22-23). Isso é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e afetivo do graduando, além de ser importante como modelo de profissional. E o que captei na observação do cotidiano do projeto pude ver respaldado nas seguintes palavras de Freire (2001): “O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as

liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico.” (FREIRE, 2001, p. 92)

Em relação aos anos anteriores, conto não apenas com o depoimento dos ex-participantes por meio de questionário a eles ministrado e sobre o qual discorrerei mais adiante, como também com os documentos do projeto. Quanto aos alunos com quem tive contato de 2004 a 2008 (em 2009 estive afastada do projeto), podem-se levantar algumas características: da parte dos alunos, uma disposição para participar de uma experiência nova, que envolvia o contato com um assunto que lhes interessava bastante, a gramática, com a consulta a fontes diversas, bem como com o público, uma experiência sem dúvida ímpar para eles. Por outro lado, captei inicialmente certa insegurança nas respostas, mas posteriormente um visível crescimento intelectual, pautado na derrubada de certos mitos – como o da unidade lingüística, da infalibilidade da gramática, da existência de uma só gramática, da univocidade entre os manuais gramaticais etc. – e na consequente percepção de que a variação lingüística é uma realidade e de que, em contrapartida, existe uma demanda muito grande de esclarecimentos sobre os usos da língua, que não passam necessariamente pela dimensão normativo-prescritiva.

Da parte do professor coordenador, era visível o comprometimento com a essência do projeto, suas demandas burocráticas e principalmente seu papel na sociedade. Isto se estendia aos alunos a quem se delegavam tarefas as quais ele próprio também desempenhava, como o atendimento aos telefonemas e aos *e-mails*, as correções de trabalhos etc. Em resumo, ainda que entendesse que ao seu lado havia alunos com conhecimentos ainda incipientes, sedentos de conhecer mais sobre a nossa língua, o professor coordenador do projeto dava-lhes autonomia e responsabilidade. Acreditava neles ao mesmo tempo em que não se furtava de lhes dar apoio e orientação.

Por fim, era gratificante constatar o amadurecimento dos alunos, sobretudo quando desejavam participar de eventos nos quais apresentariam seus artigos baseados nas experiências do projeto, fossem eles relatos de experiência (mais raros), fossem considerações sobre assuntos suscitados por essa vivência, como o Acordo Ortográfico, as discrepâncias entre gramáticos sobre locuções adverbiais femininas, a experiência da revisão de textos, entre outros.



**Fotografia 3** – Alunas Viviane Pinheiro e Pâmela Toneto em atividade no Disque-Gramática (2008)

### c) O relacionamento

O relacionamento entre professor e alunos era harmonioso: havia uma parceria e também respeito ao “saber” do professor, à seriedade com que lidava com as questões acadêmicas. Entre colegas (alguns participantes mais recentes do projeto apelidaram-se “disquetes”, o que já sugere um engajamento real desses alunos, sua identificação com o projeto), de modo geral, o clima era de muita descontração, não só nas conversas triviais que não raro aconteciam na sala do projeto, mas – o que é curioso – nas discussões acadêmicas quando o assunto era alguma questão suscitada por um telefonema, por uma discrepância nas posições de gramáticos ou também pela intransigência em certas colocações, pelo Acordo Ortográfico, enfim por tudo que passava a ser, de fato, do interesse daqueles futuros profissionais de Letras.

Freire (2001) ensina que “é preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo”; isso não significa, segundo ele, que o professor vá

querer bem a todos os alunos da mesma forma, e resume: “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio teórico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”. (p. 143)

#### d) A linguagem

No que tange à linguagem, obviamente importa examiná-la igualmente como forma de comunicação e de interação e como objeto de trabalho. Ao lado, de uma expressividade não técnica, isto é, coloquial, via-se do lado dos discentes o empenho em trazer para o seu vocabulário a terminologia apreendida. Em outras palavras, o “vestir a camisa do projeto” passava pela linguagem utilizada, não com o propósito de impressionar pelo uso da norma padrão, mas pela busca de “traduzir” para as pessoas a linguagem por vezes técnica de um dicionário, de um manual gramatical.

Soma-se a isso a disposição de alguns alunos de participar de congressos e seminários para “falar” (escrever o artigo e apresentá-lo oralmente) sobre o que experimentavam no projeto, assunto do qual já eram sabedores. Nessa empreitada, punham-se como pesquisadores: definiam o objeto a ser descrito, buscavam bibliografia, teciam conclusões, tudo isso já numa linguagem acadêmica na qual se iniciavam e a qual viam (e revisavam) nos textos para correção que chegavam ao Disque-Gramática.

Dessa forma, observa-se que a classificação do projeto como de extensão não o limita unicamente à conexão com a comunidade, mas também – porque necessário – ao saber, à teoria, pelo acesso ao conhecimento produzido bem como pela produção em si de conhecimento. Segundo relatos dos próprios alunos, tanto sua produção escrita como a sua produção oral recrudesceram. Era preciso adequar-se aos contextos que surgiam: nos telefonemas recebidos, havia diferentes interlocutores, com nível de linguagem nem sempre similar ao deles e isso demandava um ajuste, uma sintonia de modo que a comunicação se desse satisfatoriamente. Assim, se se tratasse de um professor universitário (nem sempre se tinha acesso a essa informação, uma vez que o “consulente” não precisava se identificar, cabendo ao atendente suposições com base na natureza das perguntas, no modo de falar, de se dirigir a ele, na finalidade da consulta) ou de um aluno de seis anos, a linguagem adotada deveria estar afinada com o interlocutor, com a

circunstância singular. Além disso, a atenção dispensada deveria ser a mesma e a busca pela resposta era feita com igual seriedade.

Acontecia várias vezes de haver dificuldades com a solução do problema, pois a resposta não estava pronta em nenhum manual de consulta ou porque era complicado o enquadramento da questão proposta numa tipologia mais comum ou ainda devido ao limitado arsenal de conhecimentos do aluno atendente. Nesses casos, recorria-se ao professor do projeto; se a dúvida ou o desconhecimento persistissem, pedia-se um tempo para a pesquisa.

Todas essas questões envolvendo a postura do aluno frente ao anônimo que telefona e que, naquele momento, se põe em posição de vulnerabilidade – afinal, está perguntando sobre algo que desconhece – poderiam levar esse graduando à arrogância de quem sabe mais, principalmente se a pergunta é “fácil”. Se essa atitude era aventada, logo era abandonada, em função de postura mais ética. Paulo Freire se refere à ética como fundamental na formação do aluno e na postura do professor. Penso que o estímulo à atitude ética, ao “pensar certo” (FREIRE, 2001), possam acontecer, mais do que pelas palavras, pelo exemplo, pois “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo”. (FREIRE, 2001, p. 34)

#### e) O tempo

A observação do cotidiano desse projeto se deu por três anos: de 2006, ano do meu ingresso no doutorado, já com o projeto em mão, a 2008, quando, mesmo de licença, permaneci frequentando o Disque-Gramática, a fim de poder registrar ainda mais aquela realidade. Nesse ínterim, alguns alunos saíram, outros permaneceram por mais de um ano e outros ainda entraram. Os mais “antigos” ajudavam na socialização dos novatos, ensinando-lhes sobre o dia a dia, sobre algumas regras, como horas a serem cumpridas, atividades, o "regulamento interno" (controle de presença dos alunos e registro das dúvidas, uso do computador e do telefone etc.).

## 5.1 BREVE HISTÓRICO DO PROJETO

“Nascido” projeto de ensino<sup>50</sup>, o Disque-Gramática buscou inicialmente desenvolver um trabalho duplo, a saber, o de ser um porto seguro para aqueles que se veem com dificuldades nos diferentes usos da língua materna, de um lado, e, de outro, o de ser um “escritório de textos”, voltado para um trabalho disciplinado de revisão de textos os mais variados: produções acadêmicas (monografias, dissertações, teses, artigos, resumos etc.) e não-acadêmicas (peças publicitárias, romances, convites etc.).

Conforme as palavras do seu idealizador e coordenador, “o pessoal de Londrina e de toda região recorria ao departamento de Letras para tentar resolver suas dúvidas” e isso o motivou a criar o projeto. Ele relembra ainda que, na época de sua criação, um professor, em reunião do CEPE, falou: “quero ver o que vocês vão fazer com isso agora”. Silva, então, complementa: “mas sou um tanto persistente nos meus trabalhos e o projeto está já há quatorze anos” [a entrevista com o professor Joaquim foi realizada em agosto de 2008].

Até o momento, 6 docentes estiveram envolvidos – todos do mesmo departamento (LET): Joaquim Carvalho da Silva, Edina Regina Pugas Panichi, Aluysio Fávaro, Ivone Alves de Lima, Miguel Luiz Contani e Cristina Valéria Bulhões Simon. No momento, participam os professores Joaquim C. da Silva, coordenador, e Cristina V. Bulhões Simon, colaboradora.

Já passaram pelo projeto 69 alunos, todos eles graduandos do Curso de Letras daquela universidade:

---

<sup>50</sup> Segundo entrevista com o professor Joaquim Carvalho da Silva, criador e coordenador do DG, durante três anos aproximadamente, o projeto esteve enquadrado como projeto de ensino. Após, esse período, foi-lhe recomendada a mudança para projeto de extensão.

1. Adriana Barlera de Queiroz
2. Adriano Orlando
3. Alberto Luís Pugina Silva
4. Ana Luíza Zambaldi
5. Andréia Cristina Polo Salviato
6. Andria Franciely S. Mota
7. Antonio Carlos Balan
8. Araceli Strassacapa
9. Ariana Vagacz Galdino Vieira
10. Carolina Emy Kasuya
11. Cleide Ap. Gomes Borges
12. Denise Oliveira dos Santos
13. Diego Aureliano da Silva
14. Diego Gomes Perez
15. Edinete Figueira da Silva
16. Elaine Cristina Machado
17. Elaine Trindade
18. Eliane Ap. Moraes Makihara
19. Eliane Vitorino de Moura
20. Elizabeth F. Bonicontró
21. Evelise Ap. de Souza Spolon
22. Fabiane Scudeler
23. Fernanda Maria Junqueira
24. Fernanda Menezes Carvalho
25. Flávia C. Brandão Dornelles
26. Flávia Monteiro do Amaral
27. Gabriella Monteiro Pezatto
28. Gilberto Barbosa de Souza
29. Guilherme Santos Roberto
30. Jusiléia Rocha de Oliveira
31. Kelly Ap. Maran Komatsu
32. Leila Maria Faria Marques
33. Lilian de Camargo
34. Luciana dos Santos
35. Luciana G. Ferreira Amaral
36. Luciene Avelar Pereira
37. Márcia L. da Rocha Dei Tós
38. Marcos Antonio Nakayama
39. Marcos Rogério Morelli
40. Maria Isabel Borges
41. Maria Luciane da Silva
42. Maria Madalena K. Barbosa
43. Maridelma Laperuta Martins
44. Maristela Renisz dos Santos
45. Michelle de Carvalho Galieta
46. Milena Papa de Arruda
47. Pâmela Ribeiro Toneto
48. Polyana Lucena Camargo
49. Regiany Cristina dos Santos
50. Renata Bighetti Cordeiro
51. Ronaldo Adriano das Chagas
52. Rosângela de Araújo Lima
53. Rosângela Oliveira Romano
54. Rosimere Pinheiro
55. Sabrina Maria Lobo Costa
56. Sara Arrebola M. Presoto
57. Sebastião Celestino da Silva
58. Sônia Ap. Pimenta Tardin
59. Sueli Ribeiro Marques Bordini
60. Tatiana B. de Oliveira Bender
61. Thaís de Souza Lima
62. Thiago Toschi Garofano
63. Valdeemi Gomes de Brito
64. Vanessa R. Santos Patrizzi
65. Vânia da Silva
66. Vanilda Ap. Darienco Valença
67. Vera Margareth Fabro
68. Viviane Boneto Pinheiro
69. Waldânia Jorge

Bem no início do projeto, segundo palavras do professor Joaquim, não houve a participação dos discentes: “Eu e mais três professores fazíamos muita revisão de texto e acreditávamos que os alunos não dariam conta da tarefa, pelo menos era o que acreditávamos”. Pouco depois, essa realidade mudou.

Os alunos vinham de diferentes séries do curso e, de modo geral, buscavam um aperfeiçoamento dos conteúdos gramaticais (com certeza, muito em função do nome do projeto), além da possibilidade de desenvolver seu desempenho didático-pedagógico, conforme se poderá constatar nas suas respostas ao questionário.

## 5.2 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Sem dúvida, o projeto de extensão Disque-Gramática apresenta uma grande complexidade: falar dele pressupõe falar de extensão universitária, de participação de professores e alunos, de língua e linguagem. Começo, pois, do nome do projeto. O que ele sugere? Que imagens, positivas e negativas envolvem o termo “gramática”? O que este inclui?

Bechara (2009, p. 52) distingue a gramática descritiva da gramática normativa: a) esta se reveste de finalidade pedagógica, recomendando “como se deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos”; aquela “é uma disciplina científica que registra e descreve um sistema linguístico em todos os seus aspectos (fonético-fonológico, morfossintático e léxico).” Segundo ele, à gramática descritiva cabe “tão somente registrar como se diz numa língua funcional”.

Ao refletir sobre o termo “gramática”, Franchi (1987) elenca três tipos: a gramática normativa, a descritiva e a interna. Para a primeira, saber gramática significa não só conhecer as normas do bem falar e escrever, como também saber usá-las. Gramática é, pois, “o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores”. (p. 48) Essa gramática está baseada na concepção de linguagem segundo a qual a linguagem é a expressão do pensamento. (FRANCHI, 1987; TRAVAGLIA, 2000; CARDOSO, 1999; PERFEITO,

2005; POSSENTI, 1999; GERALDI, 1987) Franchi assinala a forte presença desse tipo de gramática na escola (exclusivamente?), além de identificar traços descritivos (é bem verdade que se trata de descrição de uma única variedade e com propósito normativo). Aponta o fato de os gramáticos normativos reconhecerem a existência de variedades linguísticas, entretanto lembra que a valorização da variedade culta não obedece a critérios estritamente lingüísticos, ao mesmo tempo em que ratifica o preconceito de mesma natureza. (FRANCHI, 1987; BAGNO, 2000)

Para a gramática descritiva, Franchi afirma:

É um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical. (FRANCHI, 1987, p. 52)

Saber gramática é aqui saber avaliar a gramaticalidade de um enunciado em uma língua. O autor, porém, adverte: “embora a gramática descritiva não pressuponha necessariamente a manutenção dos mesmos preconceitos da gramática normativa, o que ocorre habitualmente na prática escolar é que ela os incorpora”. (FRANCHI, 1987, p. 53)

Por fim, Franchi traz à discussão um terceiro tipo de gramática: a interna, isto é, “o saber lingüístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica” (FRANCHI, 1987, p. 54) Saber gramática nessa perspectiva depende “da ativação e amadurecimento progressivo [...], na própria atividade lingüística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras.” (FRANCHI, 1987, p. 54) A gramática interna não depende tanto da escolarização ou do aprendizado sistemático, embora isso possa estimular o referido amadurecimento.

Para Roulet (1978), “há, sem dúvida, tantas gramáticas tradicionais quanto gramáticos e manuais”. O linguista critica o fato de as gramáticas escolares não serem bons auxiliares para a aprendizagem oral e escrita (p. 1), problema causado pelo seu *conteúdo*. Para ele, os manuais gramaticais: a) impõem uma norma que é geralmente dos grandes escritores de séculos passados, e deixam de lado a língua atualmente em uso; b) descrevem apenas a língua escrita, deixando de lado a língua falada; 3) detêm-se sobre pontos secundários “porque, geralmente,

ensinam mais a evitar os erros mais correntes contra a norma que a construir enunciados”; 4) deixam de lado a sintaxe, destacando apenas a morfologia; 5) não fornecem regras que permitam ao usuário da língua a construção sistemática de orações complexas; 6) esboçam tratamento, nem sempre correto, de certos fatos fonéticos e lexicais. (ROULET, 1978, p. 2-7)

No âmbito da *forma* da gramática, Roulet elenca oito falhas: 1) “definições, regras, explicações mais freqüentemente de caráter lógico-semântico, insuficientemente explícitas, ou mesmo falsas, e portanto pouco úteis, ou mesmo perigosas”; 2) definições e explicações incoerentes devido ao fato de se referirem a critérios de ordens diversas; 3) informações gramaticais compartmentadas e dispersas; 4) esquemas das gramáticas grega e latina, como as declinações, ainda respeitados; 5) supervalorização dos erros e das exceções; 6) menos regras – o que se poderia esperar, já que se trata de manuais prescritivos – e mais listas de formas e exemplos; 7) regras desordenadas; 8) representação analítica dos manuais mais interessante para o reconhecimento do que para a produção de enunciados. (ROULET, 1978, p. 7-11)

Roulet explica que as falhas apontadas nos manuais de gramática tradicional, tanto no que se refere ao seu conteúdo quanto à sua forma, devem-se ao fato de que tais manuais são concebidos para alunos falantes nativos, para quem a língua não é um mistério, daí a ênfase no reconhecimento e não na criação.

Sobre a relação entre teorias linguísticas, descrições de uma língua e ensino, Roulet destaca a distância entre linguistas e pedagogos e cita Helbig:

[...] teoria e descrição lingüísticas por si sós ainda não levam ao desenvolvimento de realizações práticas no ensino de línguas, mas constituem uma preliminar indispensável a um desenvolvimento ótimo e eficaz dessas realizações práticas. (HELBIG apud ROULET, 1978, p. 73)

Para Roulet, linguística e ensino de línguas são disciplinas diferentes. Em primeiro lugar, segundo ele, “certos problemas estudados pelos lingüistas não interessam aos pedagogos, enquanto que certos aspectos da pedagogia de línguas não dependem da lingüística.” (ROULET, 1978, p. 75) Por último, convém que se esclareça o que se entende por aplicação de uma teoria ao ensino. Uma teoria linguística fornece ao pedagogo: dados sobre a estrutura e o funcionamento de uma língua; metalinguagem a ser utilizada na apresentação de

um curso de língua; melhor conhecimento das estruturas da língua a ensinar, propiciando melhorias no seu ensino; conjunto de unidades (fonemas, morfemas, tagmemas etc.) e de estruturas ou sistema de regras; “um sistema ordenado de regras”, que permite definir como uma determinada matéria deverá progredir; uma técnica de análise a ser utilizada pelo professor. (ROULET, 1978, p. 75-78)

Ilari (1993) tece também algumas considerações a respeito da relação da Linguística com o ensino, resumidas em três orientações daquela ciência capazes de alterar os hábitos do ensino de língua materna (ILARI, 1993, p. 98): 1) dada a primazia da expressão falada sobre a escrita, o professor passa a atentar para “todas as modalidades faladas e todas as modalidades escritas que não gozam de privilégios estéticos” e para todos os aspectos da “fonologia suprasegmental”, que tendem a ser deixados de lado pela escola; 2) “a análise da estrutura da língua deve fazer-se em níveis relativamente independentes”, ou seja, deve-se obedecer aos limites entre, de um lado, as disciplinas do significante (Fonologia, Morfologia e Sintaxe) e, de outro, as do significado (Semântica, Pragmática), evitando, por exemplo, dar explicações semânticas para ocorrências formais (p. 100); 3) a função comunicativa da linguagem já não é a mais importante, porque em muitos momentos o que se quer é formular mentalmente nossas experiências para criar e modificar situações (ILARI, 1993, p. 101)

O linguista (1993) observa que, a despeito dos avanços da Linguística,

o professor secundário continua investindo a maior parte de seus esforços no ensino da terminologia gramatical; continua enorme o espaço reservado aos exercícios escritos; a escola continua ignorando as variedades regionais e sociais não-*standard*; aprofundando desse modo os preconceitos existentes; os usos da língua na escola continuam em grande medida artificiais, como se o aprendizado fosse para a escola, não para a vida [...].

Ilari conclui que as questões que envolvem a relação da Linguística com o ensino têm aspectos mais próximos de uma política linguística educacional e que, portanto, “transcendem a iniciativa e a competência dos lingüistas e dos professores secundários”. (ILARI, 1993, p. 107)

Por fim, ele cita algumas iniciativas que tentam aproximar a pesquisa linguística do ensino:

- 1) Oferta sempre renovada de cursos de aperfeiçoamento e de especialização para professores secundários: formação continuada de professores.
- 2) Inclusão de experimentos didáticos entre os temas de dissertação.
- 3) Retorno às universidades da responsabilidade pelos vestibulares.  
(ILARI, 1993, p. 108)

Perini (1985) reconhece os problemas da gramática tradicional – “inconsistência teórica e falta de coerência interna; caráter predominantemente normativo; e enfoque centrado em uma variedade da língua, o dialeto padrão (escrito), com exclusão de todas as outras variantes”, mas destaca que, por enquanto, não há o que colocar em seu lugar. (PERINI, 1985, p. 5)

Para o problema das contradições presentes na gramática tradicional, Perini sugere que esta deverá ser “sistemática, teoricamente consistente e livre de contradições”. Quanto ao cunho normativo, ele pondera que não se trata de suprimir as afirmações com esse perfil, mas apresentar o dialeto padrão como uma das possíveis variedades da língua. Sobre a exclusão da demais variantes, Perini sugere que a gramática deverá descrever pelo menos as principais variantes (regionais, sociais e situacionais) do PB, para que, assim, se desfaça o mito de que o português é uma entidade simples e homogênea. (PERINI, 1985, p. 6)

Os autores vistos até aqui sugerem posturas inovadoras em termos de tratamento da língua e dos seus falantes. Porém, isso é exclusividade do fim do século XX e do XXI? Vale a pena, então, verificar o pioneirismo de Frei Domingos Vieira, ainda no século XIX, na Introdução ao *Grande Dicionário Portuguez ou Thesouro da Língua Portuguesa*. Nessa seção, encontram-se duas partes: uma, bem extensa (aproximadamente 200 páginas), referente à língua portuguesa; e outra, bem menor (40 páginas), sobre a literatura portuguesa. No que se refere àquela, chama à atenção o seu caráter pouco conservador, não só para a época, mas principalmente se comparada aos dias atuais:

É curioso observar como modos de pronunciar condenados n'uma epocha são os correntes e adoptados por todos dentro d'um espaço de tempo pouco consideravel, e como os modos de pronunciar primeiramente propostos para substituir os que se julgavam viciados são depois os que se condemnam.

Francisco José Freire quer que se diga:

antiado e não enteado  
avelutado e não aveludado

[...]

contia e não quantia

[...]

emprender e não emprehender

[...]

etc.,

mas os modos de pronunciar condenados por elle são hoje os seguidos. (VIEIRA, 1871, p. XXXI)

Nesse trecho, vê-se o quanto uma imposição vinda de fora, no caso por um estudioso “conservador” (nas palavras de Vieira), não “vingou”. Fica, portanto, a certeza, tão dificilmente aceita ainda hoje, de quem é o verdadeiro agente das mudanças nas línguas naturais: o povo. Curiosamente, no último exemplo citado, nenhuma das duas formas ficou oficialmente para os dias de hoje: “emprender” é a forma adotada hoje, embora oralmente a primeira, “emprehender”, recomendada (mas não adotada), seja usada e por vezes reproduzida na modalidade escrita.

Para o conceito de “norma”, Câmara Jr. (1984) traz uma definição associada a uma classificação do erro e seus efeitos sobre a norma de uma língua:

Do ponto de vista da norma, a variabilidade que a contraria constitui o ERRO, e temos, portanto, 3 espécies de ERRO: a) regionalismos; b) vulgarismos; c) erros individuais, que correspondem ao idioleto.

Todos esses três tipos de erros atuam contra a norma e tendem a enfraquecê-la ou modificá-la, principalmente quando na estrutura social se debilita o prestígio do lugar e da classe que representa. [...] Em muitas sociedades altamente evoluídas a norma se torna operante e agressiva em face dos 3 tipos de ERRO, por meio do ensino escolar e da organização de uma disciplina gramatical. (CÂMARA JR., 1984, p. 177-178)

Essa disciplina gramatical seria “um conjunto de prescrições que se estabelecem para impor uma norma lingüística no uso falado e escrito”. (CÂMARA JR., 1984, p. 98). Mattoso Câmara nos adverte, porém, para a necessidade de partir

de uma norma espontânea, sem a fixação rígida de uma variante em detrimento das demais.

Quanto ao conceito de “correção”, tão caro à disciplina gramatical, o referido autor destaca o seu caráter universal, porque presente em qualquer sociedade, “independentemente do seu tipo e do seu grau de cultura”, pois é uma força conservadora, “em face da variabilidade lingüística que se verifica de um lugar para outro, de um meio social para outro e até de um indivíduo para outro.” (CÂMARA JR., 1984: 86). Mais adiante, Câmara Jr. distingue quatro fatores que criam, na comunidade lingüística, o conceito de correção:

1) o predomínio social de um lugar ou de uma classe [...]; 2) o esforço para a plena eficiência no uso da língua como processo de comunicação e ação social; 3) o sentimento estético [...]; 4) o impulso para a uniformização, que reage contra a variabilidade lingüística. [...]. (CÂMARA JR., 1984, p. 86)

Segundo Neves (2001), norma tem duas significações: norma está associada à normalidade, ao que é “comum”, frequente, usual, que estaria dividido ora por estratos sociais (variação de uso diastrática), ora por regiões (variação de uso diatópica), ora por períodos de tempo (variação diacrônica). Por outro lado, norma pode ser entendida como o “uso regrado”, que alguns conhecem, outros, não. A diferença é que aqui há juízo de valor sobre as modalidades: “umas são mais prestigiadas que outras”. Para essa autora, “se há uma – e apenas uma – modalidade estabelecida como representação de um padrão desejável, a concepção é ainda mais arbitrária, e sempre se sustenta por autoridade”. Neves assim resume a relação dessas duas acepções de norma com a sociedade: para a primeira, está em jogo o uso, e “a relação com a sociedade aponta para a aglutinação social”; para a segunda, trata-se do “bom-uso”, que aponta para a discriminação em sociedade, “criando-se, por aí, estigmas e exclusões”. Entretanto, adverte:

A mesma teoria que mostrou que variação e mudança são propriedades constitutivas da linguagem, e que, portanto, existem diferentes e legítimos modos de uso da língua em diferentes lugares, em diferentes tempos e em diferentes situações, mostra, também, que a funcionalidade desses diferentes usos, e, portanto, a sua adequação, inclui a existência de normas, inclusive de uma norma-padrão, socioculturalmente definida e valorizada. (NEVES, 2001)

A autora critica o apelo aos grandes escritores, os clássicos, modelo de bom uso do vernáculo. Segundo ela, há que se “enfrentar a dificuldade de estabelecer as exatas fronteiras de ‘legitimidade’ e prestígio, já que se encontrarão outros bons escritores que não adotam os mesmos parâmetros”. E finaliza:

O simples reconhecimento dessa dificuldade – e a conseqüente relativização do valor lingüístico de uma norma prescritivista – já seria um avanço, e a própria proposição da norma de prestígio já se formularia mais como uma orientação para adequação sociocultural de uso do que como uma receita de ‘legitimidade’ e de ‘pureza’ lingüística de determinadas construções. (NEVES, 2001)

Bagno (2000) distingue as duas faces do “erro” gramatical: a face lingüística e a face sociocultural. Em termos exclusivamente científicos, não existe erro, mas variação e mudança. Uma língua não vai bem nem mal, não está progredindo ou regredindo. Se o cientista (lingüista) observa diferenças entre duas formas, por exemplo, não poderá afirmar que uma está correta e outra está errada, a não ser que o faça tendo um parâmetro, um modelo, com base em critérios não lingüísticos, mas socioculturais. Trata-se de avaliação negativa baseada no valor social atribuído ao falante, por isso muitos estudiosos têm associado o preconceito lingüístico ao preconceito social. Bagno destaca, ainda, as conseqüências desencadeadas sobre o indivíduo que “erra”, o modo como isso o estigmatiza e se estende sobre o seu ser, como cidadão, como profissional. Dirigindo-se à escola, Bagno acredita que “uma das tarefas de um ensino de língua mais esclarecido seria, então, discutir os valores sociais atribuídos a cada variante lingüística”. O aluno teria acesso a diferentes formas, saberia as regras que regem cada uma delas e poderia optar por uma, sabedor de que cada uso acarreta uma conseqüência:

[...] não podemos negar a ele o conhecimento de todas as opções possíveis. Também não podemos forçar o indivíduo a querer usar as regras padronizadas simplesmente porque nós acreditamos que assim ele se enquadrará melhor na sociedade. (BAGNO, 2000)

Todas essas concepções de erro lingüístico são importantes, uma vez que permitem que se entenda melhor o fenômeno da linguagem, bem como a ansiedade daqueles que se orientam pelo que a mídia costuma definir como certo e errado, sem, via de regra, qualquer respaldo científico dos estudiosos do idioma.

Magda Soares (SOARES, 1986, p. 78) chama para o ensino de língua materna a responsabilidade para a luta contra as desigualdades sociais<sup>51</sup>:

Um ensino da língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre escola e sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto padrão de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais.

### 5.3 PÚBLICO ATENDIDO

Professor Joaquim brinca ao dizer que todo mundo já ligou para o projeto, exceto o ex-governador do estado do Paraná, Roberto Requião. Segundo ele, “Todas as áreas [recorrem ao Disque-Gramática]: desde o nível mais elevado até o mais simples, a criancinha que quer tirar dúvida de uma tarefa da escola, ou a mãe que está ajudando seu filho nas tarefas”.

De fato, o público atendido pelo projeto é bem diversificado, formado por professores de diferentes níveis, alunos (das escolas públicas e particulares londrinenses, dos cursos de graduação e de pós-graduação da UEL e de outras instituições), pesquisadores, publicitários, jornalistas, funcionários da própria universidade, advogados, enfim, por qualquer pessoa que, no uso da língua materna e na reflexão sobre ela, necessite de auxílio, não só no que diz respeito a questões de ordem normativa, mas também na busca de maior eficácia nas práticas de leitura, de produção e de revisão de textos.

Como não são obrigadas a se identificar, torna-se difícil, em alguns momentos, perceber o contexto preciso da consulta: se é formal ou não, quem é o produtor do texto, a quem se dirige, qual a sua finalidade etc. Por outro lado, essas pessoas se sentem à vontade para fazer perguntas, que, no seu entender, podem parecer excessivamente simples e óbvias. Curiosamente, os graduandos que fazem

---

<sup>51</sup> É inevitável a lembrança de três autores (dentre vários outros) que também relacionam a língua/linguagem ao poder: Maurizio Gnerre (GNERRE, 1994), Pierre Bourdieu (BOURDIEU, 1996), Sírio Possenti (POSSENTI, 1987; 1999).

o atendimento captam esse incômodo de alguns consulentes e assumem para si a discricção exigida pelo projeto, evitando perguntar mais do que o necessário.

Perguntei ao professor Joaquim se ele achava que teria havido mudanças no nível das perguntas dirigidas ao projeto. Em sua opinião, a mudança (“se é que houve mudança”) diz respeito ao nível das questões, que baixou. Segundo ele, esse problema está ligado ao “nível das aulas de língua portuguesa que baixou”.

No que se refere à natureza das dúvidas, as questões que mais inquietam os consulentes dizem respeito ao fenômeno da crase, ao uso ou não uso do hífen, ao significado de certos termos e à ortografia. Porém, são frequentes também questões envolvendo outras línguas, inclusive o latim, atividades escolares (aumentativo, diminutivo, análise sintática, separação de sílabas, fonética/fonologia, concordância, regência). Tudo isso demanda dos professores e dos discentes alguma solidez nos conhecimentos do Português e bastante disposição para a pesquisa e o diálogo, porquanto nem sempre a resposta está pronta à espera do pesquisador.

O contato diário com os consulentes permite perceber o quanto têm dúvidas sobre o seu próprio idioma, muitas vezes desconhecendo as fontes adequadas para resolvê-las. Para eles, o que se busca é a solução para um problema, o desaparecimento de uma dúvida. Nas esferas em que as reflexões linguísticas não se mostram preponderantes (aparentemente) e em que valem as preocupações de outra ordem, como pagar contas, procurar emprego etc., a noção de erro é bastante clara: trata-se daquilo que precisa ser corrigido, o oposto do que é correto. Não se espera haver meio termo, pois as pessoas sabem do estigma que podem vir a sofrer (e sofrem), se falarem e escreverem fora do padrão culto, seja nos momentos de avaliação oficial, como em concursos, entrevistas para emprego, na produção de textos escolares, nos seminários, seja nas situações não-oficiais, como no trabalho, nas cartas pessoais, nos bilhetes, nas cartas para revistas ou jornais. É por isso que certos consulentes se aborrecem se a resposta não é pronta ou precisa, o que traz à discussão não só os preconceitos que envolvem a concepção de língua e de linguagem como também a assunção de que o falante nativo de uma língua é cativo de suas normas, principalmente aquelas que caracterizam o padrão culto.

Vale a pena registrar estas palavras do professor Joaquim sobre as peculiaridades dos atendimentos:

Aqui é uma espécie de confissão, então algumas perguntas não devem ser levadas a público ainda que sejam interessantes. Já chegaram aqui com certa restrição. E [vamos] tentando resolver. Mas aconteceu um fato muito interessante aqui de um jovem jornalista que se pôs a corrigir o texto do patrão e o patrão então pegou no pé dele e ele recorreu a nós para provar, ele queria mostrar ao patrão que ele havia corrigido e que ele estava certo, mas só que não estava certo. Não tivemos como salvar a pele dele; não sei como se resolveu com o patrão.

#### 4.4 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PROJETO

##### 4.4.1 Atendimentos

O projeto se caracteriza por intensa atividade por parte de todos os seus integrantes: não faltam atendimentos telefônicos e por meio eletrônico. Professor Joaquim calcula que cerca de sessenta mil chamadas já foram feitas ao DG. Porém, ele ressalva: “essa questão de número é relativa, às vezes a pessoa manda o *e-mail* com dez questões para serem resolvidas; às vezes a pessoa liga, fica meia hora no telefone com várias questões”. Cada ligação é anotada para registro não só da natureza da dúvida como também da quantidade de atendimentos feitos. Já os *e-mails* recebidos e suas respectivas respostas nem sempre são registrados. Essa modalidade de comunicação, a eletrônica, tem possibilitado o contato com pessoas de localidades distantes para quem a ligação telefônica traria um custo maior, pois o atendimento é gratuito, mas a ligação é normal, isto é, não se trata de um 0800. Outra vantagem do *e-mail* é a possibilidade do envio de pequeno texto para revisão, que, via telefone, demandaria muito tempo.

Silva explica que os alunos têm autonomia nos atendimentos telefônicos:

Normalmente a gente fica por aqui. Observando o aluno, a hora que toca o telefone. A gente vai atrás... e observa a dificuldade dele; se precisa de ajuda, a gente interfere e pergunta: o que é que está acontecendo, qual é a pergunta?... Outras vezes, a gente deixa que ele resolve.



**Fotografia 4** – Sala antiga: aluna atendendo por telefone; à esquerda, parte do acervo do projeto (2008).



**Fotografia 5** – Sala antiga: aluna anotando a pergunta feita por telefone (2008).

A seguir, pequena amostra das 2.050 dúvidas já digitadas referentes ao ano de 2007:

Número	Número do papel	Ano	Pergunta	Resposta	Palavras-chave
1	1	2007	A maior parte de	s/r	Concordância verbal
2	2	2007	Abreviatura de mestre	M. ou Me. ("e" sobrescrito)	Abreviatura
3	3	2007	(Uma frase para anúncio publicitário)	s/r	Correção
4	4	2007	Há/a e faz	s/r	Há/a; concordância; haver; fazer
5	5	2007	(Revisão de um texto para divulgação)	s/r	Correção
6	6	2007	(Revisão de um texto de estágio)	s/r	Correção
7	7	2007	Etc. – ponto depois e vírgula antes	Sempre tem ponto depois, podendo coincidir com ponto final	Pontuação
8	8	2007	Há/a mais de 30 anos	Há	Há/a
9	9	2007	Regência de perdoar	s/r	Regência
10	10	2007	Pronto atendimento tem hífen?	Não	Hífen

**Quadro 2** – Lista com as 10 primeiras perguntas de 2007.

Essa lista é parte de trabalho realizado por um grupo de alunos que sugeriram aos professores do Disque-Gramática a digitação (e digitalização) das dúvidas de todos os anos, desde 1995. Esse material é manuscrito e está guardado no espaço do projeto. Devido à segurança de poder ter armazenado tal material no computador, a ideia é perenizá-lo e, ao mesmo tempo, disponibilizá-lo para consulta. O idealizador e coordenador de tal empreitada foi o ex-participante do projeto, Marcos Antonio Nakayama, o qual, juntamente com a ex-participante Fernanda Menezes, elaborou essa planilha, juntamente com lista de palavras-chave<sup>52</sup> e normas para a digitação<sup>53</sup>. Para disponibilização dessa amostra na tese, tive de adaptá-la para o formato ora apresentado. Entretanto, a planilha original está no programa Excell, para possibilitar a busca por palavras-chave, facilitando o acesso para consulta, tabulação de dados etc.

<sup>52</sup> A lista com as palavras-chave do projeto Disque-Gramática poderá ser conferida nos Anexos.

<sup>53</sup> As normas para a digitação encontram-se nos Anexos.

#### 5.4.2 O Programa *Fala Brasil*

O bom atendimento – rápido, preciso, competente e afável da equipe – atraiu o interesse de Fernando Brevilheri, chefe de jornalismo da emissora de rádio local de maior audiência<sup>54</sup> da cidade, a Rádio Paiquerê AM, que propôs ao coordenador do Disque-Gramática uma parceria, por meio da qual se criou o Fala Brasil<sup>55</sup>, programa de língua portuguesa, diariamente apresentado pela manhã (e reprisado à tarde) pelos dois atuais professores do projeto, acompanhado inicialmente do já citado jornalista e, hoje, ao lado do diretor da emissora, o jornalista J. B. Faria. O convite para levar o Fala Brasil ao ar era baseado na crença de que o projeto Disque-Gramática seria capaz de reduzir a “ignorância do povo”, amainar os erros grosseiros com relação ao idioma pátrio. Logo, o que se esperava dos programas era exclusivamente uma postura normativo-prescritiva, talvez com base no senso comum segundo o qual esta seria própria da disciplina Português, talvez porque é frequente a presença dos “paragramáticos” (BAGNO, 2001) na mídia, sendo o mais famoso deles professor Pasquale Cipro Neto. De fato, essa associação do Português com a prescrição, reduzindo a língua a uma só variedade (sem que esta seja vista como tal, mas como a língua) não é exclusividade de nossa língua. As línguas naturais, como o inglês, o francês, o espanhol etc., apresentam também dicotomias (certo e errado). Para o Fala Brasil, professor Joaquim e eu tentamos mudar isso, de certo modo, frustrando a expectativa de muitos<sup>56</sup>, que esperam por atitudes mais “firmes” e rigorosas quanto à língua materna. Por outro lado, não é possível nem honesto deixar de apresentar a versão oficial, “correta”, uma vez que é ela que as pessoas buscam para falar e escrever de acordo com a norma padrão. O conhecimento dessa variedade pode vir a garantir o acesso à elite, intelectual e financeira. Além disso, os textos produzidos por essa elite e para ela se apresentam nessa “língua”, portanto conhecê-la e saber usá-la é tudo. Aos poucos,

---

<sup>54</sup> Para o primeiro horário do programa Fala Brasil (inserido no programa Jornal da Manhã), a estimativa da emissora é que cerca de 30 mil ouvintes acompanham os professores do Disque-Gramática da UEL.

<sup>55</sup> O programa vai ao ar diariamente, à exceção dos domingos, às 7h30, com reprise às 16h30. Pelo site da emissora ([www.paiquere.com.br](http://www.paiquere.com.br)), é possível ouvir os últimos 120 programas.

<sup>56</sup> De vez em quando, alguém se manifesta contrário a nossa posição mais aberta em termos de língua. É o caso do verbo “ponhar”, tão discriminado nas rodas mais escolarizadas e amplamente utilizado pelos mais simples. Já houve manifestações contrárias à presença desse verbo no dicionário Novo Aurélio e à defesa do professor Joaquim quanto à validade de seu uso.

todavia, vamos introduzindo outros temas, como questões léxico-semânticas, etimológicas e de variação linguística, e os erros passam a ser tratados de modo não taxativo, justificando-o e, ao mesmo tempo, corrigindo-o dentro da perspectiva normativa.

No início da apresentação dos programas, em 2005, alguns alunos participantes do Disque-Gramática ajudavam na elaboração dos programas, reunindo os temas mais frequentes e interessantes já explorados no projeto, pesquisando as respostas e criando os pequenos textos para irem ao ar. Essa colaboração dos alunos lhes trazia motivação, porque se tratava de experiência inédita e porque envolvia um tipo de mídia com o qual alunos de Letras não estão acostumados. Por falta de sistematização, essa participação dos alunos não seguiu adiante, embora estivessem a par do que vinha sendo produzido para as gravações do programa<sup>57</sup>.

A recepção do programa tem sido muito boa, a ponto de manter-se no ar desde o seu início, sem interrupções, sempre com programas inéditos, além de já servir de modelo para outros programas radiofônicos também de perfil social da cidade.

Ao ser perguntado sobre essa parceria do Disque-Gramática com a rádio Paiquerê AM, professor Joaquim assim responde:

Faz parte da minha vida quando acho que a coisa é boa, que dá certo, eu não entrego os pontos, não. [...] Eu pego e levo pra frente. Então, foi o que aconteceu com o projeto. Já que ele é válido, eu peguei e levei pra frente: o fato de eu pegar e levar pra frente e mostrar que a coisa é séria, isso daí não precisa de marketing. Isso daí é o melhor marketing que existe. As pessoas veem que a coisa é séria, que é válida. Foi quando a Rádio Paiquerê nos procurou e perguntou se nós estávamos dispostos a fazer um programa na rádio ligado ao Disque-Gramática. Conversei com as pessoas que estavam aqui, na época você mesma? [dirigindo-se a mim, sua entrevistadora]. Você topa? Topo. Então vamos fazer. Pronto.

As críticas apontam para uma incompatibilidade entre comércio e educação, levantando dúvidas sobre a eficácia de um ensino em um veículo midiático, de modo geral, associado a programas “deseducadores”.

Para John Wesley Freire (1999), entretanto, professores e profissionais da mídia são basicamente “mediadores” e “formadores de opinião”, uns

---

<sup>57</sup> Os programas são gravados em sequência e vão ao ar, um por dia, como se fossem ao vivo.

interpessoalmente, nas salas de aula, outros através de um canal de comunicação. (FREIRE, 1999, p. 15) No que se refere ao profissional da mídia, esse autor destaca seu papel de mediador, quando este estabelece a ponte entre o conhecido e o desconhecido, e de educador, lembrando sua função de formador de opinião □ com destaque para a etimologia da palavra “educador”: *aquele que cria, aquele que forma*. Vale, todavia, uma pergunta para reflexão: quando é o professor que cumpre o papel de apresentador, de “profissional da mídia”? No programa de rádio Fala Brasil, o ouvinte conta com a voz e com as explicações de professores de língua portuguesa, os quais criam, pesquisam e apresentam o programa. Qual o impacto dessa realidade sobre o ouvinte-aluno? Aliás, seria este, de fato, “aluno”? Esse público ouvinte é bastante variado, como o é o ouvinte do programa Jornal da Manhã, no qual o Fala Brasil está inserido. São porteiros, taxistas, atendentes de hospitais, professores de todos os níveis, médicos, advogados, estudantes, enfim, o perfil é variadíssimo, aproximando-os o fato de serem ouvintes de rádio AM, dado que não pode ser ignorado, pois essa modalidade de rádio tem características únicas. Seu ouvinte é fiel e tem orgulho de sua(s) emissora(s). Nem sempre é pessoa de pouca renda e/ou escolaridade, embora o fato de ser uma mídia escutada e não lida permita até mesmo a analfabetos a sua adesão. De acordo com dados fornecidos pelo IBOPE para a cidade de Curitiba-PR (a autora explica que o fenômeno é o mesmo nas demais capitais e metrópoles brasileiras), Kaseker (2006) assinala que a maioria dos ouvintes de rádio AM se concentra na faixa etária de 40 anos. Segundo a autora, “muitos adquiriram o hábito de escuta com os pais, migrantes vindos do interior para a metrópole” (KASEKER, 2006, p. 2). O rádio é, para seus ouvintes, um acompanhante, uma amigo, um confidente, um criado. Kaseker cita Barbero para quem o rádio fala a linguagem popular, entre outros motivos, porque “resulta numa ligação entre a racionalidade expressivo-simbólica e informativo-instrumental. O rádio é um espaço de identificação no qual se produz uma experiência de profunda solidariedade”.

Esse forte compromisso com o ouvinte é o que pode justificar as palavras de J. B. Faria na apresentação do livro *A gramática na prática pode ser diferente*<sup>58</sup>, do professor Joaquim Carvalho da Silva, resultante do programa Fala Brasil:

---

<sup>58</sup> Para a consecução do livro, foram reunidos muitos dos programas dos seus apresentadores. Coube aos alunos o inestimável auxílio na organização, digitação e revisão do livro, sem dúvida excelente experiência para os graduandos, na medida em que tiveram de ler o tópico, sua resposta e decidir se haveria algo mais a fazer, como complementação das explicações e dos exemplos.

Estamos comemorando o sucesso do “Fala Brasil”, aqueles toques da língua portuguesa dados todos os dias em nossos programas. Da parceria com o Disque-Gramática da UEL, eles vieram para ensinar, para tirar dúvidas sobre a nossa difícil linguagem.

Quando a idéia chegou, relutamos em aceitá-la porque, *dentro da filosofia da rádio, não queríamos que fosse algo passageiro – e uma exigência foi feita: o programa teria que durar um ano, pelo menos*. O professor Joaquim Carvalho da Silva e sua equipe toparam a parada. E o “Fala Brasil” chegou ao seu quarto ano<sup>59</sup> no ar. (SILVA, 2010 grifos meus)

Esse ouvinte pode ouvir outras emissoras, inclusive FM, para outras finalidades, como a audição de músicas, de programas específicos, porém retorna ao AM porque com ele se identifica.

Para ilustrar, um conjunto de edições do programa Fala Brasil elaborado por mim para os meses de abril e maio deste ano:

- 1) 16/04 – O que significa “prescindir”?
- 2) 17/04 sábado – “Asteroide” e “esteróide”: como se escrevem essas palavras e qual a diferença entre elas?
- 3) 19/04 – Antes da nova ortografia, tínhamos os chamados acentos diferenciais, como tem e têm: houve alguma mudança nesse sentido?
- 4) 20/04 – Uma das maiores dúvidas, antes mesmo do Acordo Ortográfico, era o uso do hífen: como se escreve hoje “micro-ondas” e “socioambiental”?
- 5) 21/04 feriado Tiradentes – Hoje é dia de Tiradentes. A ele atribuímos termos como “mártir” e “patrono”. O que significam essas palavras?
- 6) 22/04 – Hoje comemoramos o dia do Descobrimento. Sabemos que nosso país é grande e bastante complexo. Se quisermos falar que temos muitos “brasis”, como devemos escrever: com a inicial minúscula ou maiúscula?
- 7) 23/04 – Por que “pré-escola” tem hífen, mas “prever” não tem?
- 8) 24/04 sábado – Se “pós-graduação” é escrito separadamente pelo uso do hífen, por que “pospor” não tem hífen?
- 9) 26/04 – Qual é o masculino de “primeira-dama”?
- 10) 27/04 – “super-homem” e “pré-história” mantiveram o hífen depois do Acordo Ortográfico?
- 11) 28/04 – A frase “Ela mesmo trocou o pneu do carro” está correta?
- 12) 29/04 – “Desde de pequena ela sonha em ser bailarina.” Esta frase está correta?
- 13) 30/04 – Como são os plurais de cores, como “azul”, “amarelo”, “vermelho”, “cinza”, “rosa”, “laranja”? E no caso de formas compostas, como “azul-marinho”, “verde-limão”, “cinza-chumbo”, “azul-celeste”, “rosa-bebê”?
- 14) 1/05 (Dia do Trabalhador) – O certo é “Discute-se soluções para os problemas de habitação” ou “Discutem-se soluções para os problemas de habitação”?
- 15) 3/05 – Qual é a forma correta: “Devia haver mais policiais nas ruas” ou “Deviam haver mais policiais nas ruas”?

**Quadro 3** – 15 edições do programa *Fala Brasil*: abril e maio de 2010.

<sup>59</sup> Na verdade, quando da publicação do livro, em 2010, o programa estava prestes a completar cinco anos.

Professor Joaquim e eu sempre levamos para a emissora de rádio uma cópia impressa dos programas para ser arquivada. A versão que fica conosco contém, com frequência, explicações e exemplos para cada um dos itens apresentados, mas nem sempre o pequeno texto montado é lido em voz alta; ele apenas é um guia para que não nos fujam exemplos e não expliquemos incorretamente o fenômeno. Eis um exemplo de item (número 9) desenvolvido:

9) 26/04 – Qual é o masculino de “primeira-dama”?

A rigor, seria primeiro-cavaleiro, já que o masculino de dama é cavaleiro. Porém, ainda não está dicionarizado, justamente porque a realidade antes era de o homem ser o líder político, cabendo à sua esposa o papel de coadjuvante, de primeira-dama. Faz pouco tempo que a realidade mudou. E a língua não acompanhou essa realidade ou então ainda não se está sentindo necessidade de nomear esse papel masculino.

O programa Fala Brasil revela-se mais um espaço para a aproximação entre a universidade e a comunidade: “É pra comunidade? É pra ajudar? Nós fazemos. Às vezes podem perguntar: quem que paga isso aí? O que que vocês recebem? Recebemos satisfação de estarmos contribuindo para a comunidade”, sentencia o coordenador do Disque-Gramática, confirmando sua vocação extensionista.

Essa parceria com a rádio Paiquerê rendeu recentemente um livro, *A Gramática na Prática é Diferente* (SILVA, 2010), concebido para ser um guia na busca de conhecimentos sobre a língua portuguesa, incluindo diferentes variedades linguísticas. Tanto no Fala Brasil quanto no livro, professor Joaquim “não fecha questão”, como ele mesmo costuma dizer. Vejamos como que ele se posiciona a respeito da linguagem: no projeto e no programa de rádio:

É o mesmo esquema que nós seguimos aqui. O programa é aberto, observando os diversos níveis de linguagem, o contexto em que está incluída a questão, o problema da língua portuguesa apresentado e nós fazemos a abertura. Nós não fechamos a questão. Fazemos questão de frisar: “olha, se essa questão é de um concurso, de vestibular, é assim.” Agora, afora isso, existe ainda uma linguagem coloquial, por exemplo, em que o povo usa dessa maneira e pode continuar a usar, só que não use isso num concurso.

Quanto ao livro, na sua introdução, é possível vislumbrar a coerência do idealizador do projeto nas suas colocações acerca dos usos da linguagem:

Evita-se, com isto, a gramatiquice, a escravização da linguagem pela gramática. Buscou-se, desta forma, salvaguardar as variantes quanto aos níveis de linguagem. Mas, longe do autor a ideia de **permissividade** que liberaria cada um a fazer da língua o que bem entendesse. Em se tratando de linguagem, a diferença entre certo e errado é muito tênue, daí a dificuldade de fechar questão sobre o assunto, sem cair na intolerância. (SILVA, 2010, p. 12)

#### 5.4.3 Revisões de Texto

Outra atividade desenvolvida por todos do projeto é a revisão de textos, de diferentes tamanhos e de natureza diversa, como livros acadêmicos ou não, fôlderes de empresas, peças publicitárias, artigos científicos, monografias, dissertações e teses, convites, resoluções, correspondências oficiais etc.

A prática do projeto tem sido, sempre que possível, revisar a revisão dos alunos. Em outras palavras, não apenas verificar se a revisão foi bem feita, com a melhoria das questões normativas, textuais, discursivas, mas também perceber os conhecimentos desse graduando e, assim, poder ajudá-lo. Em vários momentos, professor e universitário sentam-se juntos para a conferência da correção. Se, por acaso, este deixou de corrigir usos impróprios da vírgula, o professor poderá orientá-lo na pesquisa sobre o assunto, além de ele (docente) próprio poder esclarecer suas dúvidas. O saldo é o melhor possível: a revisão fica melhor, assim como o aluno enxerga mais atentamente suas dúvidas, sabendo procurar as fontes para resolvê-las. Isso é a autonomia almejada por muitos, em termos de estudo. A peculiaridade desse graduando que é licenciando – afinal, é aluno e está no caminho de ser professor – me obriga a afirmar que essa e outras atividades são fundamentais para esses dois papéis que exerce, uma vez que aprende a aprender e a ensinar.

Sobre a existência de normas para a revisão de textos, professor Joaquim afirma:

Sempre fui muito liberal, não gosto de estabelecer regras. Como são alunos de Letras, já sabem o que é uma revisão de texto. Em tese. Há algumas normas, pequenas normas. Eu falo pra eles: existe um esquema mais fechado e um mais aberto de revisão de acordo com o tipo de texto [usa como exemplo o emprego das vírgulas]: se for um texto mais formal, usa-se um esquema mais fechado.



**Fotografia 6** – Sala antiga: aluna revisando textos (2008).

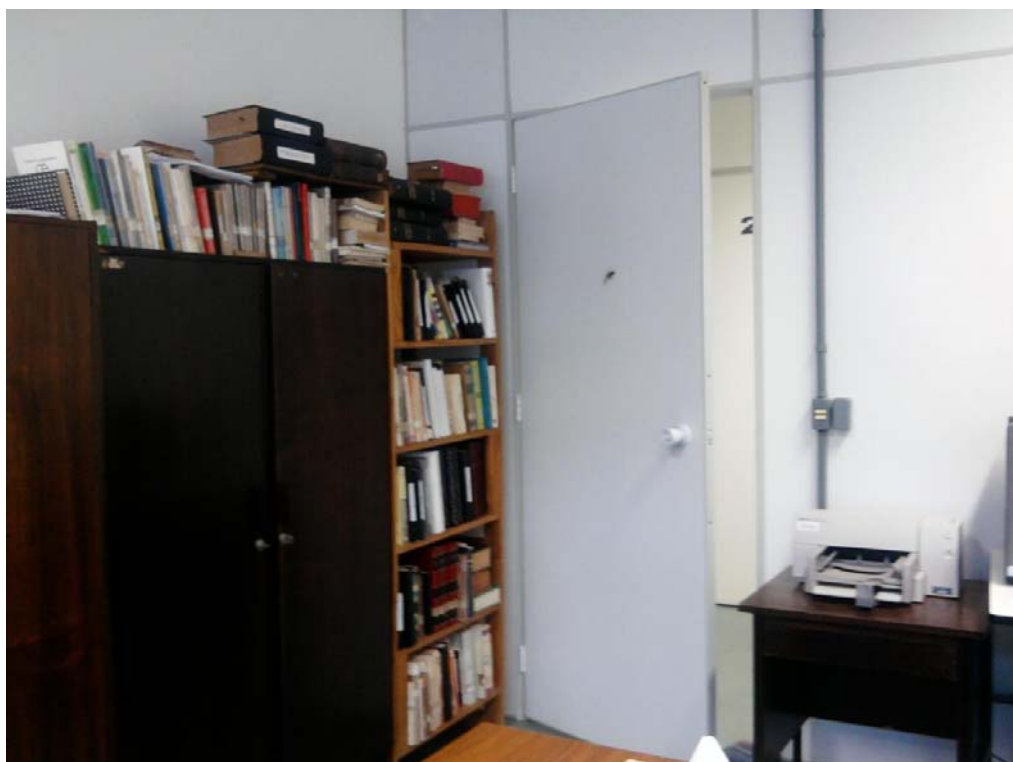
O material disponível para revisões de texto é bastante escasso, cabendo, pois, ao projeto a busca por normas mínimas para esse trabalho. Essa realidade obriga a uma tomada de decisões a respeito de saber o que vale e o que não vale ao revisar textos. Muitas vezes, o trabalho do revisor é reduzido à mera correção gramatical. Mais do que isso, é preciso atentar para o todo do texto, seu grau de formalismo (ou formalidade) e o gênero textual a que pertence. Outra questão que se coloca é a própria exigência do autor do texto, que, por vezes, pede um maior ou menor rigor nas correções, a depender de questões variadas, para além das já citadas acima.

A revisão tem se mostrado muito rica nas possibilidades que abre ao seu executor. Especialmente os alunos (mas não só eles) têm a oportunidade de crescer em termos de conhecimento linguístico, discursivo e textual. Trata-se de atividade prática, em que a língua é vista em pleno uso, em situação real. Há o produtor do texto que espera respostas, um texto “limpo”. Em outras palavras, revisar implica a mobilização de conhecimentos sobre a língua em uso, alternativas aos trechos falhos, visão do todo do texto, prática. Sabe-se que nem sempre as respostas estão prontas nos manuais gramaticais, por melhores que estes sejam. É

preciso, portanto, situar aquele problema do texto em uma categoria (regência? concordância?) e tentar encontrar a resposta para ele. São atividades complexas que se desenvolvem paulatinamente, pela prática: é revisando que o aluno se torna um bom revisor. Em contrapartida, ele passa a atentar mais para a sua própria produção, melhorando seu desempenho na produção de textos.

### 5.5 ACERVO DO PROJETO

Perguntado sobre o acervo do Disque-Gramática, professor Joaquim afirma que não é grande, mas é o essencial para o projeto. Lembra que a montagem do acervo se deu porque sabia que seria necessário ter uma biblioteca, uma linha de telefone própria, um fax. Silva finaliza: “Na universidade, às vezes a pessoa fica esperando um, dois anos [...]. Como eu nunca fui disso (para mim, é pensar, aprovar e fazer), eu peguei e montei. O material que está aqui 99% fui eu que trouxe.”



**Fotografia 7** – Sala nova: parte do acervo do projeto (2010).



**Fotografia 8** – Sala nova: parte do material de trabalho do projeto: computadores, telefone, livros. Em primeiro plano, pasta para anotar telefonemas; ao fundo, o coordenador do DG (2010).

Textos de caráter prescritivo estão muito presentes no cotidiano do projeto Disque-Gramática, o que não poderia deixar de ser, já que o propósito do projeto é auxiliar aqueles que o procuram no que tange ao uso e/ou à reflexão da língua portuguesa. Certamente que o DG não se restringe à prescrição, tampouco ela é superestimada, entretanto, quando a questão envolve situações em que o emprego da variedade padrão é requerido, recorre-se aos tira-dúvidas gramaticais, aos manuais de gramática normativa, aos dicionários gerais e especializados – do léxico da língua portuguesa, de língua estrangeira (francês, espanhol, inglês), de latim, de regência, de dúvidas freqüentes, etc.) –, aos breviários de verbos, à internet.

É relativamente comum encontrar divergência nas definições e classificações das gramáticas, até mesmo na forma de certos vocábulos nos dicionários. Se a consulta não é do tipo certo ou errado, mas o consulente deseja uma explicação, apresentam-se as diferentes versões para que a pessoa tome conhecimento e decida por conta própria. Assim, tem sido possível levar àqueles que procuram o projeto algo mais: sempre que a situação permite, o usuário conta

com opções e com breves e simplificadas explicações, que dão conta de que a língua é viva e se modifica e de que há que se considerar sempre o contexto.

Alguns autores com os quais se trabalha no projeto adotam uma postura radical em certas situações, mostrando-se, contudo, “abertos” em outras, o que demonstra não ser claro o critério que baliza a sua noção de certo e de errado. Fica claro que o grau de tolerância ao erro não se pauta na razão. Aliás, a intolerância ao erro depende de quem o pronuncia. Se é um trabalhador braçal que diz “Os menino saiu”, muitos acharão um absurdo e pensarão (ou dirão): “é por isso que não vai pra frente!”. Se um universitário de classe média alta fala desse modo, é bem possível que se fale em regionalismo... A questão é que a boa vontade não é para todos. E em nenhum dos casos, vai-se pensar no que os lingüistas já apontaram como um modo não redundante de formar frases.

A título de exemplo de material usado no DG, observemos este trecho do livro *Não erre mais!*, de Luís Antonio Sacconi (1990):

A idade das crianças variava entre cinco a oito anos

Não, não é bem assim. A preposição correspondente de **entre** é **e**, e não **a**; a correspondente de **de** é **a**. Portanto:

A idade das crianças variava **entre** cinco **e** oito anos.

A idade das crianças variava **de** cinco **a** oito anos.

Mas não é bem assim que se lê nos jornais. Veja:

Os ladrões roubavam os veículos em São Paulo e vendiam no Paraguai. A maioria dos carros era vendida por preços que variavam **entre** dez **a** quinze mil cruzeiros.

Muitos ladrões, maus cidadãos, escórias da sociedade, roubam automóveis; alguns jornalistas, repreensíveis profissionais, roubam-nos o direito de ler razoavelmente.

Eis que, todavia, as exceções aparecem. Num jornal se leu (surpreendentemente):

O ganso sinaleiro chinês tem plumagem farta, costuma pesar **entre** 2,5kg **e** 4,5kg e medir **de** 75cm **a** 89cm.

O fato é tão sensacional, é tão extraordinário, que é da China... (SACCONI, 1990, p. 359)

Embora mais importante que nomear o gênero seja saber onde e como usá-lo, acredito que a rotulação de um tipo relativamente estável de texto (BAKHTIN, 1997) revela muito do que ele é para cada um e para a comunidade a que pertence, assim como a finalidade desse gênero. Assim, se o trecho apresentado acima faz parte do que normalmente se chama *tira-dúvidas gramatical*, é porque existe com esse propósito: tirar dúvidas, sem deixar lacunas para a

indefinição, o duplo sentido. Trata-se, portanto, de gênero muito semelhante a um manual gramatical. O tom descritivo-prescritivo, funcional, didático-pedagógico, bem como os exemplos estão sempre presentes.

Esse texto apresenta diversas formas de modalização (BRONCKART, 2003). Assim, ele é apreciativo, isto é, subjetivo, em *alguns jornalistas, repreensíveis profissionais, roubam-nos o direito de ler razoavelmente* (grifo meu) e em *(surpreendentemente)*, trecho que revela a quebra de expectativa do autor, não só pelo uso do advérbio denotador de surpresa — atitude que ele parece esperar do leitor —, mas também pelo uso dos parênteses, aparentemente desnecessário, porém revelador de uma intenção, ao menos: a de chamar a atenção dissimuladamente, o que, na verdade, acompanha o tom do resto do texto (e do livro também). Outra marca da modalização apreciativa é o emprego do imperativo, direcionado ao leitor/usuário do livro. A proposta de se direcionar ao leitor é uma constante do todo do livro e isso se nota desde o seu título *Não erre mais!*, igualmente no imperativo, porém negativo, a fim de condenar os usos incorretos, num tom professoral e taxativo. Em *Veja*, convida-se o leitor para compartilhar o olhar do agente produtor.

Em outros momentos do texto, a modalização é pragmática, quando há o julgamento da classe jornalística (o que deveriam fazer): *alguns jornalistas, repreensíveis profissionais, roubam-nos o direito de ler razoavelmente*. Tal julgamento revela um tom bastante dramático, pois o integra à avaliação do conteúdo do enunciado citado, comparando ladrões a jornalistas. Embora faça uma ressalva mais adiante, fica a expectativa negativa daquela classe profissional no que diz respeito ao uso “correto” da língua portuguesa, ao que “deveriam-fazer” (novamente vale observar que essa avaliação é constante no restante do referido livro).

Apesar de ser muito acessado, o livro de Sacconi é já reconhecido como prático, mas parcial. Não raro, suas explicações vêm marcadas por um tom irônico (quase sempre os jornalistas são o seu alvo) e destoam do que diz a NGB. Os alunos participantes do projeto percebem isso e passam a ver este e outros textos com cautela, sempre procurando confirmar uma posição em mais de uma fonte, o que é positivo devido à postura crítica e investigativa que passam a desenvolver.

## 5.6 PARTICIPAÇÃO DOCENTE

Sobre a participação dos professores da universidade no Disque-Gramática, pergunto se haveria preconceito em torno do projeto, principalmente em função de seu nome: estaria sendo privilegiada a gramática normativa? Professor Joaquim, então, responde:

Em se tratando de universidade, pode haver um certo preconceito (ninguém manifestou isso pra mim, mas já me falaram de um certo preconceito) de algumas disciplinas em torno do nosso trabalho, talvez porque não o conheçam. Nós não fechamos a questão em torno da língua portuguesa. Somos abertos em relação aos níveis de linguagem. Às vezes perguntamos à pessoa que nos procura com a dificuldade qual é o contexto da dúvida justamente pra fazer abertura maior ou menor. Como se trata de universidade, cada professor é especialista na sua disciplina. E aqui nós somos uma **clínica geral** porque atendemos questões gerais de língua portuguesa, então há uma certa dificuldade em arranjar professores para participar do projeto. (grifo meu)

O professor, não importa se da área de língua portuguesa ou de literatura (caso do professor Joaquim) ou ainda de metodologia de ensino<sup>60</sup> (meu caso), em sua [do professor coordenador] forma de pensar, é formado em Letras e é isso que importa:

Nós aqui não estamos atrás de especialização, de doutorado na área, nós queremos saber de alguém que conheça a língua portuguesa na prática. Não é só na gramática. Se for só na gramática, atrapalha. [Alguém que conheça a língua portuguesa] também na prática. Então, nós não fechamos a questão sobre que área vem, contanto que a pessoa tenha boa vontade, que queira trabalhar.

Essa presença do professor, que acompanha seus alunos no projeto é muito mais o de um coordenador das atividades; ele é principalmente o formador daquele aluno-professor, o qual necessita muito mais de seu exemplo e de sua experiência, do que do seu conteúdo, pois este eventualmente pode ser obtido em livros ou sites. A troca de saberes e de experiência é viabilizada pela convivência, esta sim, bastante frutífera.

---

<sup>60</sup> O Curso de Letras da UEL conta com as áreas de Latim, Língua Portuguesa, Literaturas e Metodologia de Língua Portuguesa.

## 5.7 PARTICIPAÇÃO DISCENTE

Os alunos são a alma do Disque-Gramática. Sem eles, não seria possível nem teria sentido levar adiante as revisões, os atendimentos telefônicos (e em *in loco*), a digitação de todas as dúvidas já anotadas. Sua presença na sala do projeto é necessária para que consulentes sejam ouvidos e tenham seus problemas com a língua portuguesa resolvidos, ainda que os docentes do projeto possam fazê-lo, pois é também para esses graduandos que o projeto existe. É condição da extensão, como já mostrei mais acima, ser indissociável do ensino e da pesquisa. Nesse sentido, os projetos extensionistas configuram espaço privilegiado de crescimento do futuro profissional, pois tem a oportunidade de aprender na prática.

No Disque-Gramática, não há seleção dos alunos para o ingresso no projeto. O seu coordenador não acredita na validade de tal iniciativa:

Nunca fiz seleção. Não acredito em seleção. Nunca gostei de prova. Sou arredio a prova, vestibular... o que interessa é a pessoa querer. Se não demonstra interesse, a gente fala: você não serve, está perdendo tempo. Ele [o aluno] precisa ter interesse em progredir, em saber as coisas, em pesquisar, em resolver, em participar, o aluno precisa ter interesse em participar. O que interessa eu fazer um teste?

Professor Joaquim reconhece as “muitas falhas”, conforme suas palavras, desse aluno, porém destaca a importância da boa vontade: “Isso depende muito da boa vontade da pessoa. Ela tem que puxar da gente. Já vi alunos com muitas dificuldades que progrediram mesmo”.

Perguntado se acreditava que a participação dos graduandos no projeto interferiria na sua [deles] formação profissional, professor Joaquim Carvalho da Silva assim se manifesta:

Não só creio, mas sei que existe. Existe essa melhoria. [...] Tem o espaço, tem o ambiente e nós temos a biblioteca para atender. Dois ou três ex-alunos já me falaram da credibilidade do projeto na região. A participação no projeto deu status a eles: “O certificado que vocês deram para nós ajudou muito nos concursos.”

Se é pertinente atentar para o tipo de profissional suscitado pela experiência, como graduando, no Disque-Gramática, valem as palavras de Franchi (1987) quanto à relação entre o professor de língua portuguesa e o que este deve saber em termos dessa língua que ensina. O autor destaca que há uma

grande diferença entre o que o professor ensina (e as atividades de linguagem e de gramática que coordena) e o que ele deve saber, em matéria gramatical:

- deve saber muito bem a gramática da modalidade culta;
- deve saber compreender a gramática da modalidade de seus alunos (e todas as questões relativas à variação lingüística);
- deve dispor de um bom aparelho descritivo (pelo menos o que nos oferece a gramática tradicional) para ser capaz de analisar expressões nessas diferentes modalidades, compará-las, identificar os seus contrastes e, eventualmente, discorrer sobre tudo isso.

#### 5.7.1 Análise das Respostas ao Questionário<sup>61</sup>

Optei por agrupar as respostas em ordem cronológica, porque acredito que o tempo de duração do projeto é grande e que sofreu mudanças ao longo de sua existência, o que é natural em se tratando de atividade em vigor por tanto tempo e que envolve pessoas, tanto aquelas que dele participaram quanto a comunidade atendida.

Durante o período analisado (1995 a 2009), 69 alunos fizeram parte do projeto. Desse total, 36 responderam ao questionário, ou seja, 52%. Os demais alunos, ou não foram localizados ou não deram retorno a um primeiro e até a posteriores contatos ou ainda se recusaram a responder (apenas 2).

A análise das respostas obedecerá à ordem das questões. Tais respostas serão comparadas de modo a delinear o perfil desses alunos, suas concepções, seu trajeto profissional, seu cotidiano no projeto. Dessa forma, desejei dar conta da realidade dos graduandos participantes de uma atividade extra-curricular, caracterizada pelo contato com a comunidade externa, pela conseqüente organização de seus textos orais com fins didáticos (o atendimento dos consulentes), pela

---

<sup>61</sup> A íntegra dos questionários se encontra nos Anexos. As respostas estão na mesma ordem com que são apresentadas e analisadas no corpo da tese.

pesquisa mais detida sobre fatos da língua, pela participação em atividade de grupo, na qual a interação é fundamental para o seu pleno funcionamento.

A identificação dos alunos somente ocorrerá por meio das iniciais de seus nomes identificadas no quadro abaixo (logo, ao longo da apresentação das respostas e de sua análise, será o número o que apontará a sua autoria). Dessa forma, espero assegurar a sua privacidade. Para as questões de 1 a 11, a ordem das respostas (de 1 a 36) é sempre a mesma, logo a resposta número 16, por exemplo, vai se referir, em qualquer pergunta, ao mesmo aluno. A seguir, temos o quadro com as iniciais dos nomes dos alunos e o ano de ingresso no Disque-Gramática, já na ordem em que aparecerão nas questões.

1	M. L.	1995
2	E. B.	1998
3	M. F.	1999
4	S. P.	1999-2000
5	S. C.	2000
6	A. S.	2000
7	M. B.	2001
8	F. A.	2001
9	F. D.	2001
10	A. P.	2001
11	R. A.	2002
12	M. G.	2003
13	C. K.	2005
14	M. M.	2005
15	A. M.	2006
16	M. N.	2006
17	R. S.	2006
18	T. G.	2006
19	E. O.	2007
20	F. S.	2007
21	F. M.	2007
22	L. C.	2007
23	W. J.	2007
24	L. A.	2008
25	M. T.	2008
26	P. T.	2008
27	C. G.	2008
28	P. L.	2008
29	V. S.	2008
30	V. B.	2008
31	A. Z.	2009
32	A. V.	2009
33	G. P.	2009
34	G. R.	2009
35	L. S.	2009
36	S. T.	2009

**Quadro 4** – Alunos participantes do Disque-Gramática – 1995 a 2009.

As respostas serão comentadas e terão algumas de suas partes transcritas para efeito de clareza e para dar maior veracidade ao resumo e ao recorte apresentado.

Elaborou-se um questionário com 12 questões, sendo que a última é, na verdade, um espaço reservado para o aluno tecer algum comentário ou reflexão que julgue necessário, talvez porque determinado ponto não tenha sido contemplado ou ainda para enfatizar outro. São estas as 12 questões propostas:

1. Por que escolheu o Curso de Letras?
2. Você participou de outros projetos além do Disque-Gramática? Quais? Sabe a diferença entre projetos de extensão e os demais (de ensino, de pesquisa e, no caso da UEL, os projetos integrados)?
3. Quando você ingressou nesse projeto de extensão? Quais eram as suas expectativas quanto ao projeto?
4. Qual era a sua concepção de língua e de gramática antes de entrar para o Disque-Gramática? Houve mudança no seu modo de ver a língua e a gramática após ingressar no projeto? Explique.
5. Como você deve saber, o Disque-Gramática é um projeto de extensão. Isso quer dizer que tem a proposta de aproximar a universidade, da comunidade. Em sua opinião, esse projeto contribui para a sociedade? Em caso afirmativo, quais as contribuições que esse projeto traz, não só para a sociedade como também para a universidade, especificamente para os futuros professores de língua portuguesa? Em caso negativo, justifique.
6. Quais as atividades desenvolvidas por você no projeto? Elas eram compatíveis com o perfil do projeto?
7. Você teve dificuldades em executá-las? Quais foram elas?
8. Para você, o que há ainda por fazer no projeto?
9. Você acredita que a sua participação contribuiu para a sua atuação profissional? Por quê?
10. Sua opinião/expectativa em relação ao projeto mudaram? O que você destacaria, no projeto, como positivo, de um lado, e negativo, de outro?
11. Como era o seu relacionamento com os professores do Disque-Gramática? E com os demais colegas participantes do projeto?
12. Espaço para comentários extras.

A versão acima apresentada foi enviada aos ex-alunos, maioria dos informantes. Houve uma proposta discretamente diferente para os alunos que, à época, estavam ativos no projeto. São estas as mudanças: alterou-se a forma para o Presente do Indicativo dos verbos “participar” (questão 2), “ser” (questões 3, 6, 7 e 11) e “ter” (questão 7), e para o Futuro do Presente na locução verbal formada pelos verbos “poder” + “contribuir” (questão 9).

A seguir, as respostas a cada pergunta:

### **1) Por que escolheu o Curso de Letras?**

1. Sempre gostou de escrever, queria fazer jornalismo, mas não foi possível. “As circunstâncias me levaram a fazer um curso de licenciatura”. “No início, não queria lecionar, mas depois me acostumei com a idéia e hoje, não sei fazer outra coisa”.
2. Porque gostava da Literatura.
3. Fez jornalismo primeiro e depois “descobriu” que, no curso de Letras, é que poderia estudar a literatura.
4. Três motivos: ser apaixonada por literatura, aprender melhor a língua portuguesa e aprofundar a cultura.
5. Três fatores foram considerados: entrada no mercado de trabalho, poder passar no vestibular para uma universidade pública e “ter afinidade com a matéria”. Acrescenta: “não me arrependo e nunca me arrependerei de tê-lo [o curso de Letras] cursado.”
6. Busca de aperfeiçoamento nos estudos sobre a língua portuguesa. Questões pessoais (o uso adequado e elegante da língua portuguesa) e experiências positivas na escola (“tive bons professores de gramática e de literatura”, com destaque para um ex-professor, “que, com primor, cativava seus alunos com o amor à língua portuguesa e às literaturas portuguesa e brasileira”).
7. Duas questões são levantadas: “profunda admiração por uma professora de língua portuguesa” e o fato de sempre procurar “ensinar o que sabia” porque “gostava de fazer isso”, ou seja, a perspectiva profissional já era vislumbrada.

8. Sempre gostou de língua portuguesa e “queria ensinar gramática aos alunos.”
9. A indecisão quanto ao que fazer ante a pressão do vestibular levou a aluna a “investir na [...] aptidão mais óbvia”: Letras.
10. Escolha equivocada, pois seu desejo, o de ser tradutora intérprete, demandaria outro curso. Isso só foi percebido depois de prestado o vestibular.
11. Sempre gostou de língua portuguesa e já pensava em ser professora. Acrescenta: o curso foi muito importante, porque permite que se exercite efetivamente o que aprendeu, “não apenas quando está em sala de aula, mas no seu cotidiano.”
12. Sempre teve vontade de dar aula. Influência familiar (irmã também cursou Letras) e crer que “poderia ser uma oportunidade para aprender melhor nossa língua.”. Acrescenta: “às vezes me arrependo, não pelo curso, mas pelas dificuldades encontradas na sala de aula.”
13. “Desde muito cedo gostava da disciplina de Português”, com incentivo dos professores. Influência familiar (“lecionar também é uma paixão que herdei de família”). As duas coisas – a língua portuguesa e lecionar – fizeram a aluna optar pelo curso.
14. Ter “certa facilidade numa área em que muitos alunos apresentam dificuldades”. Gosta muito de gramática. Acreditou que isso poderia levá-lo a se “dar bem como profissional posteriormente.”
15. Gostava de língua portuguesa, “de ler, interpretar...” e termina: “me identifiquei com o curso.”
16. Sempre teve muito prazer em aprender. Gostava de todas as matérias. O fato de se destacar dos colegas “em uma matéria que é temida por quase todos” é considerado o primeiro motivo. O segundo diz respeito à profissão: de aluno que gostava de aulas nasce o aluno que quer ser professor: “[...] como eu gostava de aulas, também gostava da profissão de dar aula. Eu nunca quis trabalhar fechado e calado em algum lugar”. Acrescenta: houve dificuldades na escolha, talvez devido ao fato

de: a) gostar de vários assuntos (informática, nutrição, mecatrônica) e b) pressão para que escolhesse tudo “menos Letras”. Daí “eu já sabia que no fundo era isso que eu queria, e resolvi aceitar o desafio de sobreviver como professor.”

17. Um teste vocacional revelou a “aptidão para a área de humanas ou comunicação”. Somou-se a isso o fato de gostar muito de ler.
18. “Facilidade em aprender sobre a língua” e o desejo de ser professor.
19. Sempre gostou de ler, de escrever e da gramática normativa.
20. Sempre gostou de estudar a língua portuguesa e queria ampliar os conhecimentos e compartilhá-los posteriormente.
21. “Desde pequena”, o “sonho” vem de longe: lecionar. Além disso, “sempre” gostou das aulas de gramática.
22. “Sempre” teve o interesse de lecionar língua portuguesa e justifica: “não concordo que as pessoas não tenham o conhecimento e achem isso normal. A língua portuguesa é um patrimônio, não um luxo de determinadas classes.”
23. Queria ser professora de língua portuguesa.
24. Gosto pela língua inglesa. A experiência em um curso de idiomas despertou o seu desejo de lecionar o inglês.
25. Gosto pelo português.
26. Opção era outra: Serviço Social, embora gostasse também da Educação. Após alguns vestibulares, partiu para Letras, por lembrar-se de uma professora “muito querida, pela qual tinha verdadeira admiração no ensino médio”.
27. “Paixão pela língua portuguesa, especialmente, a gramática”. Papel positivo do curso na vida fora da escola (“o curso ajuda muito nas interações do dia-a-dia.”).
28. Dificuldades na disciplina de língua portuguesa (matéria que “gostava muito”) levaram a aluna a “buscar na graduação respostas para algumas dúvidas...”.
29. Dúvida entre Letras e Ciências Biológicas. Optou por aquela porque “a língua portuguesa já era uma das minhas paixões”; desistiu da Biologia, porque esta continha a disciplina Anatomia.

30. Admiração por um professor do Ensino Médio e gosto por matérias da língua portuguesa: análise sintática, produção de texto.
31. Sempre gostou muito de língua portuguesa (experiência positiva da escola). Gostava de ler e adorava estudar gramática. Gosto aumentou com o tempo, e Letras passou a ser a escolha óbvia: havia identificação com a disciplina.
32. Aprendeu a gostar da língua e “quis aprender mais sobre ela”.
33. Grande identificação com a língua, a gramática, a linguagem e os mecanismos de expressão humana. Tem prazer em estudá-los.
34. Sempre gostou de literatura. Achou interessante aprofundar-se no assunto.
35. Identificação com o que o curso oferece. Necessita compreender a língua que fala e seus mecanismos. Gosta de ensinar, quer aprender muito mais.
36. “Gosto de português, ou seja, de gramática.”

Essa questão visava recuperar os motivos que levaram tais alunos ao curso, porque isso poderia, em parte, responder por que ingressaram no projeto. É interessante observar que a maioria mostra afinidade, interesse, até paixão pelos assuntos referentes ao curso de Letras: a língua portuguesa de modo geral, a sua gramática, a literatura, a leitura, a escrita. Alguns revelaram que experiências positivas – escolares ou familiares – influenciaram suas escolhas, com relação não só à opção pela língua materna, mas também à vontade de ser professor, em menor número, deve-se reconhecer. Nesse sentido, podem-se encontrar, em alguns trechos, palavras, expressões e períodos de cunho positivo referentes à língua, à literatura, ao ensino e à profissão de professor:

[...] hoje não sei fazer outra coisa; Por gostar muito de literatura; sempre muito ligada à literatura; ser apaixonada por literatura; afinidade com a matéria; vontade de aprender mais sobre a língua portuguesa, meu pai [...] sempre usou a língua portuguesa no texto oral e escrito de maneira adequada e elegante, tive bons professores de gramática e de literatura [...] o professor Giba (de Marília) que, com primor, cativava seus alunos com o amor à língua portuguesa e às literaturas portuguesa e brasileira; profunda admiração por uma professora de língua portuguesa [...] Sempre procurava ensinar o que sabia. Gostava de fazer isso; queria ensinar gramática aos alunos; aptidão mais óbvia [Letras]; sempre gostei de língua portuguesa; sempre tive vontade de dar aula; desde cedo gostava da disciplina de Português, sempre recebia incentivo dos professores dessa área, lecionar também é uma paixão que herdei de família [...] decidi pelo curso de licenciatura que estudava a minha disciplina favorita; certa facilidade numa área em que muitos alunos apresentam dificuldades [...] gostar muito de gramática; [...] me identifiquei com o curso; muito prazer em aprender, como eu gostava das aulas, também gostava da profissão de dar aula [...] eu já sabia que no fundo era isso [cursar Letras] que eu queria, [...] resolvi aceitar o desafio de sobreviver como professor; descobri que tinha aptidão para a área de humanas ou comunicação; ter facilidade em aprender sobre a língua [...] sempre quis ser professor, sempre gostei muito de ler, escrever e da gramática normativa; sempre gostei de estudar a nossa Língua Portuguesa e queria [...] poder, posteriormente compartilhá-los; sonhava em lecionar e sempre gostei muito das aulas de gramática; sempre tive o interesse em dar aula de língua portuguesa [...] a língua portuguesa é um patrimônio, não um luxo de determinadas classes; queria ser professora de língua portuguesa; gosto da língua inglesa [...] gostaria de lecioná-lo [o idioma]; gosto de português; [...] me lembrei de uma Professora de Português muito querida, pela qual tinha verdadeira admiração; [...] paixão que tenho pela Língua Portuguesa; [...] eu gostava muito [da matéria Língua Portuguesa]; [...] a Língua Portuguesa já era uma das minhas paixões; [...] ter como exemplo e admiração um professor do ensino médio; Gostava muito de ler e adorava estudar gramática; aprendi a gostar de nossa língua; possuo grande identificação com a língua, a gramática, a linguagem [...] tenho prazer em estudá-los; [...] sempre gostar de literatura; [...] por me identificar com o que ele [o curso de Letras] oferece [...] gostar de ensinar e querer aprender muito mais; Gosto de português, ou seja, de gramática.

Todos esses trechos revelam, na sua grande maioria, afinidades mais ou menos fortes com a língua e com a profissão, enfim com a Licenciatura em Letras. Percebe-se também a força do percurso vivido, das experiências afetivas desses (ex-)alunos.

Por outro lado, vislumbram-se outros cursos – Jornalismo, Tradução, Serviço Social e Ciências Biológicas – os quais são apresentados como opções a Letras. O primeiro foi uma escolha impossível de alcançar, para um, e, para outro, a ilusão de que nele se poderia cursar literatura. O curso de Tradução, que era o real

desejo de uma aluna, foi abandonado por um equívoco, e inglês, conteúdo de Letras, de um currículo de dupla habilitação (existente à época), fascinava a aluna, que, ainda assim, participou de um projeto voltado para a gramática da língua portuguesa, o Disque-Gramática. O curso de Serviço Social ficou para trás depois de tentativas infrutíferas, tendo cedido lugar para Letras, porque este estava mais próximo da Educação, outro interesse da aluna. Outro interesse também foi o da aluna que estava em dúvida entre Letras e Ciências Biológicas, este último afastado em função de um conteúdo específico.

Seguindo ainda pelos caminhos e decisões, podem-se situar os trechos a seguir:

No início, não queria lecionar, mas depois me acostumei com a idéia; aprofundar a cultura; entrada no mercado de trabalho, poder passar no vestibular para uma universidade pública; às vezes me arrependo, não pelo curso, mas pelas dificuldades encontradas na sala de aula; Mas a escolha não foi fácil, “Qualquer um desses cursos [Ciências da computação, Nutrição e até Mecatrônica], menos Letras”; teste vocacional.

O curso de Letras, assim como outras licenciaturas, tem uma relação delicada com os vestibulandos. A procura é mais baixa, devido ao que já pôde ser visto mais acima: os baixos salários da profissão não são nada atraentes para quem quer ser bem sucedido. Além disso, há os percalços da profissão, muitas vezes relatados por professores em atividade. Por outro lado, essa baixa procura aumenta as chances de esses alunos ingressarem no curso. Para quem quer, acima de tudo, fazer um curso superior, não importando muito qual seja, a licenciatura é uma ótima oportunidade de ingresso. A questão sempre é: e depois? Que tipo de profissional está se formando? Paulo Freire (2009, p. 142) refere-se à vocação do professor como “força misteriosa, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento.” (p. 142) Nos momentos nem tão amorosos de sala de aula, estariam envolvidos esses alunos cuja opção inicial não era ser professor muito menos de português?

**2) Você participou de outros projetos além do Disque-Gramática? Quais? Sabe a diferença entre projetos de extensão e os demais (de ensino, de pesquisa e, no caso da UEL, os projetos integrados)? [As respostas iniciadas com asterisco indicam que se referem à pergunta completa; as demais respondem apenas à primeira pergunta.]**

1. \*Afirma saber hoje a diferença de todos os projetos citados, mas à época, não. Participou também do NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico)<sup>62</sup>, coordenado pela professora Maria Regina Filgueira dos Reis.
2. \*Sabe a diferença. Participou do Cursinho Pré-Vestibular da UEL, como professora de redação.
3. \*Participou de um projeto de ensino<sup>63</sup> “(não me lembro a nomenclatura dele)”, desenvolvido com meninos no bairro Aeroporto, com a professora Regina Gregório. Com a professora Edina Panichi, participou de projeto de pesquisa voltado para estudos sobre figuras de linguagem em letras de música. Afirma saber a diferença entre os projetos, mas desconhece a modalidade “projeto integrado”: “não me lembro que a UEL, na época, ofertasse”.
4. \*Sabe a diferença. Participou também de outro projeto de extensão, “Linguagem, texto e cidadania”, na Guarda-Mirim, e de um projeto de pesquisa sobre Machado de Assis.
5. Afirma ter participado também de um projeto [de extensão] na área de língua portuguesa. Não informa a modalidade desse projeto.
6. Participou “principalmente” de projetos de pesquisa: “Pelos Caminhos do Paraná – Esboço de um Atlas Toponímico – ATEPAR”, “O homem, o espaço, o grupo étnico e as áreas lexicais”, subprojeto do projeto [de pesquisa] interdisciplinar “Paraná: formação territorial e raízes da urbanização” e

---

<sup>62</sup> O NAP é um programa de ensino.

<sup>63</sup> Na verdade, trata-se de projeto de extensão. Essa conclusão foi possível devido à breve descrição do projeto e da professora envolvida.

“Narrativa Literária e Narrativa Cinematográfica: um estudo de Vidas Secas, de Graciliano Ramos, e Vidas Secas, de Nelson Pereira dos Santos”.

7. Participou de um projeto de pesquisa, “Semiótica literária e prática de leitura: aplicações ao ensino”, onde atuou como colaboradora no primeiro ano e como bolsista CNPq/PIBIC no ano seguinte, desenvolvendo o subprojeto “Tratamento Lexical e análise do texto literário”; participou também de projeto de extensão, “Linguagem, texto e cidadania”, no qual desenvolveu seu estágio curricular obrigatório, sob minha supervisão.
8. \*Afirma ter participado de “muitos projetos na graduação”: na área da PESQUISA, “Semiótica Literária e Prática de Leitura: aplicações ao ensino”, sob orientação da professora Loredana Lívoli (160 horas, no período de 1 de outubro de 2000 a 7 de junho de 2002); “Movimento Academicista Brasileiro”, com a orientação do professor Nelson Ubiali: 480 horas, no período de fevereiro de 2001 a julho daquele ano; “O Cânone Modernista dentro da História da Literatura Brasileira”: 96 horas (de 4 de maio de 2001 a 12 setembro de 2001), com a orientação da professora Regina Célia dos Santos Alves; 40 horas no projeto “O Processo de Elaboração de Texto numa Perspectiva Lingüístico-Estilística”, coordenado pela professora Edina Panichi. Na área da EXTENSÃO, além do Disque-Gramática, o aluno participou de “Linguagem, Texto e Cidadania”, coordenado pela professora Maria Teresa Salvadeu Popoff (40 horas, de junho a dezembro de 2001). Finaliza com a distinção entre os tipos de projeto: “O de **extensão** é voltado para a comunidade, como o *Disque-Gramática*, e o projeto de estágio *Linguagem, Texto e Cidadania*, e o de pesquisa é somente com referências bibliográficas e não é voltado à comunidade.”
9. Participou do projeto de pesquisa “Semiótica Literária e Prática de Leitura”, sob orientação da professora Loredana Lívoli.
10. \*Sabe a diferença entre os projetos: não participou de nenhum projeto de pesquisa ou de ensino, mas fez parte do POP (Projeto

Oficina da Prefeitura) com a orientação da professora Maria Teresa Popoff. Desconhece o que são projetos integrados. Lembra-se de ter feito um projeto para a organização dos arquivos, no Laboratório de Línguas, e de ter cursado “muitas disciplinas especiais”.

11. \*Participou de 2 (dois) projetos, ambos de literatura: um, de Oralidade, e outro, de Crônicas. Sabe que os projetos de extensão não ficam restritos somente aos estudantes, é uma ligação entre eles, no caso de representantes da Universidade, e as pessoas que integram a comunidade, já os demais, são relacionados diretamente ao aprendizado dos alunos, para que possam alcançar um maior conhecimento além do que é visto em sala.
12. \*Não sabe explicar a diferença entre os projetos. Participou de projeto de extensão, de cujo nome não se lembra, sob orientação do professor Fregonesi. Nele, “em vez de fazer estágio na sala de aula nós tínhamos que dar aula de produção de texto na Guarda-Mirim”<sup>64</sup>.
13. “Infelizmente não”. E justifica: “Como tinha que trabalhar, só deu para me dedicar ao DG e a alguns eventos”.
14. \*Participou por pouco tempo do projeto (não sabe de que tipo era) “Centro de Auto-Acesso”<sup>65</sup>, para desenvolver a autonomia do aluno nos estudos de língua estrangeira. Distingue os projetos de extensão dos de pesquisa:

Este é mais fechado, restrito à Universidade, não lida com a comunidade (para fins de apoio); aquele, por sua vez, tem a finalidade de atender tanto à Universidade quanto à comunidade externa; a comunidade tem liberdade para procurá-lo de acordo com suas necessidades.

---

<sup>64</sup> Nesse contexto, o termo “Guarda-mirim” é usado para designar aqueles projetos de extensão do Curso de Letras da UEL (Construindo Cidadãos pela Linguagem, Linguagem, Texto e Cidadania) que atendem, no contraturno, jovens em situação de risco em Londrina, Cambé ou Ibiporã. A EPESMEL, como já explicara na Subseção 4.3.2, é um desses espaços. Tais projetos estão voltados ao Ensino Fundamental, daí servirem como espaço para o estágio curricular obrigatório do Curso de Letras.

<sup>65</sup> O CAA (Centro de Auto-Acesso) é, na verdade, um *programa* de ensino.

15. \*Alega não saber claramente a diferença entre os projetos de ensino e de extensão e o que são os projetos integrados. Participou do projeto de extensão “Produção de Texto – Pontes para a Cidadania” e dos projetos de pesquisa sobre “Análise do Discurso” e “Terminologia”.
16. Fez parte do projeto de pesquisa sobre os Kaingang, do professor Ludoviko Carnasciali dos Santos. E explica: “Quando jovem, meu maior sonho era produzir uma gramática de uma língua indígena, para realizar meu sonho e também contribuir à preservação de alguma língua pouco falada.” Decepcionou-se e decidiu ganhar uma bolsa. Entrou, então, para o projeto da professora Telma Gimenez<sup>66</sup>, “com quem se consegue bolsas facilmente”. Apesar de ter conseguido o que buscava – a bolsa – não permaneceu no projeto, pois o assunto, Lingüística Aplicada, não lhe agradava e isso se estendeu ao projeto. Na mesma época, passou na seleção para o Curso Especial Pré-Vestibular, “isso tudo no primeiro ano” [2006]. No meio daquele ano, entrou no projeto de “Análise do Discurso”, do professor Luiz Carlos Fernandes. No ano seguinte, entra também para o projeto de literatura da professora Adelaide César, sobre Tutaméia, de João Guimarães Rosa. Em 2008, permaneceu apenas no Disque-Gramática e no cursinho.
17. \*Sabe a diferença entre os projetos. Participou do projeto “Construindo Cidadãos pela Linguagem”, “Leitura, Ritmo e Poesia – práticas de poéticas orais entre os *rappers* londrinenses” e “Memórias da Fafilon – 50 anos dos cursos de Letras”.
18. \*Para esse aluno, o projeto de extensão “visa a atender à comunidade externa, fazendo com que os alunos coloquem em prática o que têm vivenciado na Universidade”. Participou do projeto de ensino voltado para o estudo das teorias de

---

<sup>66</sup> Pelo Currículo Lattes do aluno, foi possível descobrir que se tratava de projeto de extensão em língua estrangeira.

aprendizagem em língua estrangeira – CAA (Centro de Auto-Acesso).

19. Participou dos seguintes projetos: “Pontes para o Texto”, “Construindo Cidadãos pela Linguagem”, “Parceria universidade-escolas (de inglês)” e “Ensinando português para falantes de outras línguas”<sup>67</sup>.
20. Não, apenas do Disque-Gramática.
21. No primeiro ano da graduação, participou do projeto de ensino “Teoria e Análise do Poema”; no segundo ano, ingressou no projeto de pesquisa “Afinidades da Crônica Brasileira: Particularidades e Confrontos”.
22. Fez parte do projeto “Construindo Cidadãos para o Futuro”<sup>68</sup>.
23. “Construindo Cidadãos pela Linguagem” e “Universidade/ escola”.
24. No momento de preencher o questionário, a aluna estava participando do projeto de pesquisa<sup>69</sup> em língua inglesa chamado “Abordagem lexical e competência lingüística: o ensino de língua inglesa por meio de *collocations*”. No ano anterior, participou do projeto “Construindo Cidadãos pela linguagem”, “no qual pude ter minha primeira experiência em sala de aula”. Com este projeto, afirma ter-se frustrado com a orientação.
25. Participa do “ALIB – Atlas Lingüístico do Brasil”.
26. \*Sobre a diferença entre os projetos, afirma: “o projeto de pesquisa direciona-se para o individual, as pesquisas têm um valor social, mas não se volta para a comunidade, diferente do projeto de extensão, que objetiva prestar um serviço à comunidade”. Participou do “PHPP – Para a História do Português Paranaense”.
27. Desde a primeira série da graduação, participou de projetos [de pesquisa] em Lingüística Aplicada.

---

<sup>67</sup> Segundo a aluna, em consulta feita depois do preenchimento do questionário, trata-se de programa complementar de extensão coordenado pela professora Viviane Bagio Furtoso, do LEM. Também é conhecido pela sigla ENPFOL.

<sup>68</sup> A aluna confundiu-se: o correto é Construindo Cidadãos pela Linguagem.

<sup>69</sup> Trata-se de projeto de ensino em língua estrangeira.

28. Afirma que todos os projetos nos quais se envolveu estavam ligados com questões da Lingüística.
29. Não.
30. Não. A aluna afirma que o DG foi o primeiro projeto do qual participou: “Desde que tive conhecimento do mesmo, fiquei na espera por uma vaga. Sempre me interessei mais pela área da gramática e o Disque correspondia às minhas expectativas.”
31. \*O DG foi o primeiro projeto. No momento em que respondeu às perguntas do questionário, estava participando do projeto “Complementação oracional em português brasileiro: gerundivas sob enfoque”. Respondendo à questão referente às diferenças entre as modalidades dos projetos, afirma:

Projetos de pesquisa, como o próprio nome já diz, são projetos que têm foco em determinado assunto e pesquisam sobre ele com o objetivo de aprofundar os conhecimentos neste assunto, provar alguma teoria, etc. Já os projetos de extensão são aqueles que atingem a comunidade externa.

32. Afirma participar do projeto “Análise Lingüística: contextualização às práticas de leitura e produção textual”.
33. Participa de um projeto na área da lingüística no qual faz iniciação científica.
34. Participa do projeto “Hipercontexto: estudos da literatura em meio eletrônico”, onde desenvolve pesquisa científica.
35. Já participou de outros projetos de extensão e participa, no momento [de resposta ao questionário], de projetos de pesquisa<sup>70</sup>.
36. Participa do projeto “Rede Arte na Escola – banco de imagens”, coordenado pela professora Maria Irene Pellegrino de Oliveira Souza, do Departamento de Arte Visual/CECA.

---

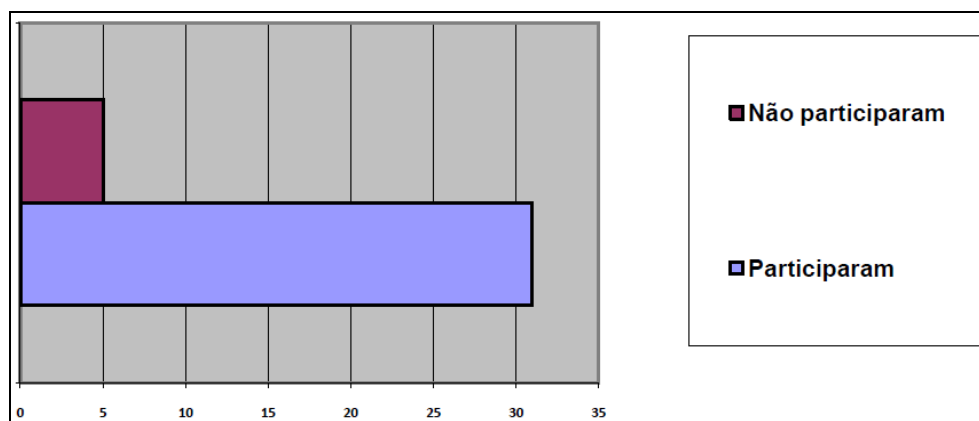
<sup>70</sup> Consultada sobre a natureza desses projetos, a aluna informou que o projeto de extensão chama-se Material Didático Alternativo e que o projeto de pesquisa ao qual fez referência é Metateatro e Modernidade Teatral Brasileira: um Estudo da Dramaturgia de Oswald de Andrade.

A primeira observação a ser feita é que os alunos não receberam a pergunta 2 com o mesmo formato: 22 deles a receberam de modo simplificado, isto é, sem a parte referente à diferenciação da modalidade dos projetos; os demais a receberam de modo completo. Isto justifica a referência de apenas alguns alunos ao conhecimento ou ao desconhecimento dessas diferenças. As respostas precedidas de asterisco correspondem a essas perguntas completas. Essa diferença se dá porque: a) alguns dos alunos já estão formados e afastados há algum tempo e poderiam ter-se esquecido dessas especificidades; b) buscava-se obter respostas mais precisas quanto ao tipo de projeto do qual participaram.

Hoje, concluo que nem toda resposta correspondeu a tais expectativas, uma vez que, em certos casos, o aluno deixou de mencionar as diferenças entre os projetos, ainda que afirmasse saber distingui-los. Outro problema que surgiu durante o envio das respostas e a espera por elas é que muitos demoraram para fazer um primeiro contato. Esperou-se por vezes mais de um ano até que o aluno respondesse ao *e-mail* e, não raro, outro tempo razoável até que enviasse as respostas ao questionário.

Do 1 ao 15, receberam a forma simplificada os alunos 5, 6, 7 e 13, justamente porque demoraram ou para fazerem contato ou para enviar as respostas; o 16 possui características especiais: começara em 2006 e, no ano em que foi contatado e respondeu ao questionário (2008), ainda fazia parte do projeto, daí sua pergunta ser igual à enviada para os alunos em atividade; 17 e 18 eram ex-integrantes do projeto, daí terem recebido a versão completa; 19 foi aluno difícil de localizar e depois demorou a retornar com as respostas. A aluna 20 e os demais que a sucederam eram, em grande parte, integrantes do DG (com exceção da aluna 26). A aluna 31 demorou a dar retorno e isso me induziu ao erro de enviar uma versão completa quando esta não era necessária. Feitas essas observações, podem-se tecer algumas reflexões:

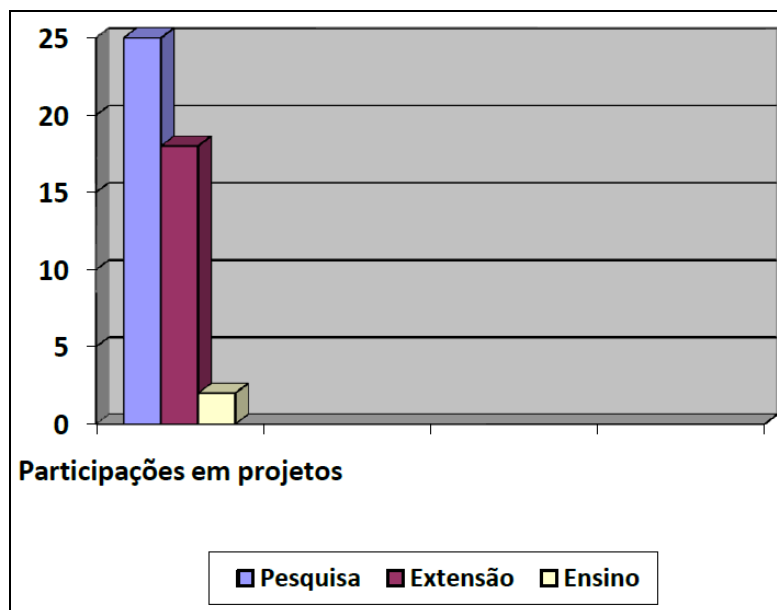
- a. De um total de 36 alunos, apenas 5 não participaram de outro projeto, além do Disque-Gramática:



**Gráfico 2** – Participação dos alunos em outros projetos.

- b. Dos 31 alunos que participaram de outros projetos, 12 fizeram parte de projetos de extensão que atendiam também ao estágio curricular obrigatório<sup>71</sup>.
- c. Dos 5 alunos que participaram apenas do Disque-Gramática – 2, 13, 20, 30 e 31 –, alguns justificaram a situação; outros, não: a aluna 2 não justifica, mas faz referência a sua participação no Curso Pré-Vestibular da UEL; a aluna 13 lamenta não ter podido participar de mais projetos e justifica: “Como tinha que trabalhar, só deu para me dedicar ao DG e a alguns eventos”; os demais não justificam.
- d. Entre os alunos que afirmaram ter participado de outros projetos, alguns fizeram parte de mais de um, enquanto outros não foram precisos quanto à modalidade da qual participaram. Entre aqueles que participaram de mais de um projeto, além, é claro, do Disque-Gramática, têm-se 25 projetos de pesquisa, 18 de extensão e 2 de ensino. O gráfico a seguir explicita essa relação:

<sup>71</sup> Alguns dos projetos de extensão citados atendem não só a necessidade de cumprir com as horas das Atividades Acadêmicas Complementares como também a realização do estágio curricular obrigatório. É o caso dos projetos: POP; Linguagem, Texto e Cidadania; Produção de Textos – Pontes para a Cidadania; Construindo Cidadãos pela Linguagem.



**Gráfico 3** – Participação dos alunos em projetos.

- e. Quanto à participação nos projetos de pesquisa, trata-se da modalidade que mais atraiu os alunos respondentes ao questionário. Desse total, 20 fizeram parte de projetos de Língua Portuguesa/Linguística contra 22 de Literatura. Um projeto estava compreendido na área de Latim, e outro era referente à pesquisa empreendida pelo professor Joaquim Carvalho da Silva sobre os 50 anos do Curso de Letras da UEL.
- f. Na extensão, é preciso detalhar alguns pontos: 23 participações em projetos do Departamento de Letras Vernáculas (LET ou LVC), 3 do LEM (Departamento de Letras Estrangeiras Modernas). Finalmente, um projeto pertence ao Departamento de Arte Visual.
- g. Por fim, o ensino ficou restrito ao supracitado LEM.
- h. No quesito Programas de Ensino, novamente coube ao LEM a oferta de três programas e a participação dos alunos: o NAP, o ENPFOL e o CAA.

Os dados acima são reflexo da realidade dos projetos (e programas, em menor escala) no CCH (e também na UEL). Como há mais atividades de pesquisa, é natural que os alunos as procurem; no caso da extensão, sem contar com o DG, a opção por seus projetos se deve ao fato de haver o aproveitamento das

horas relativas ao Estágio Curricular Obrigatório. Assim, cabe o questionamento: se alguns projetos de extensão não possibilitassem esse aproveitamento de horas para o estágio, os alunos ainda a eles recorreriam? Outro ponto para reflexão: a necessidade de cumprir as horas referentes às AAC é positiva, porque, de outra forma, os graduandos não apresentariam essa preocupação (em minha experiência como aluna de universidade pública, nos anos 80, não havia essa obrigatoriedade, e eu e muitos colegas não tínhamos essas atividades extras) com a participação em projetos, eventos, monitorias; por outro lado, é lamentável a procura de alguns universitários por qualquer dessas atividades que lhe possa prover as horas obrigatórias. A propósito dessa situação, professor Joaquim se manifesta:

Em geral, o aluno que pede para participar do projeto é um aluno interessado. Existe o aluno interesseiro. Preocupado com as horas de AAC. Em geral a gente dá uma encostada nele dá uma apuradinha nele; o negócio não é vir aqui simplesmente, nós não vamos chegar a lugar nenhum. Nós não vamos aceitar. A maioria que vem é de alunos interessados, não estão preocupados em completar a carga horária.

### **3) Quando você ingressou nesse projeto de extensão? Quais foram as suas expectativas quanto a ele?**

1. Em 1995. A aluna achava interessante o atendimento telefônico, a possibilidade de esclarecer dúvidas. Sempre gostou de gramática normativa. Ela acrescentou: “(embora sem saber da existência de outras gramáticas)”.
2. Em 1998. Necessidade de completar horas de “estágio” (Atividades Acadêmicas Complementares).
3. ---. Gostou da ideia de trabalhar com o prof. Joaquim. Não tinha, porém, “muita afinidade gramatical”.
4. ---. Expectativas: aprender mais sobre a língua portuguesa. Poder contribuir com a comunidade.
5. 2000. Aprender “com propriedade” a gramática normativa.
6. ---. Conhecer e “dominar mais” a gramática normativa.
7. 2001. Conhecer dinâmica da sala de aula e realizar estágio no Ensino Fundamental (?).

8. ---. Aprimorar conhecimento gramatical e “dominar a gramática normativa”.
9. 2001. ---.
10. ---. Horas disponíveis na UEL, achou que poderia aprender bastante com o prof. Joaquim.
11. ---. Maior expectativa: complementar e praticar o conteúdo de sala de aula. Não havia projetos relacionados à língua portuguesa, “tudo era praticamente de literatura”. A aluna sempre quis ser professora de português e acreditava que o projeto a levasse a aprender bastante.
12. 2002. Aprender a matéria a ser passada aos alunos; aprender a dar aula e a “lidar com os alunos que não são fáceis”.
13. 2005. Aprimorar conhecimento em relação à língua portuguesa, com ênfase na gramática normativa.
14. 2005. “Tinha vontade de participar desde a época da escolha pelo curso de Letras.” Acreditava estar no “lugar certo” e que aprenderia muito, “pois era uma forma de me dedicar mais aos estudos”.
15. ---. Antes: adquirir conhecimentos sobre a gramática da língua portuguesa. Com o tempo, aprendeu “muito mais” sobre as variantes linguísticas e “que não existe somente a norma culta”.
16. ---. Encontrou no projeto aquilo que já imaginara. Fez referência a uma colega que já fazia parte do DG. Sabia da rotina de atendimentos telefônicos e das revisões de textos. Entretanto, chama a atenção para algo inusitado, segundo ele: “O Disque-Gramática era como uma sede de encontro de um grupo de amigos interessados em conversar sobre a língua.” Destaca a pouca rigidez de horários, principalmente se comparado a outros projetos: “isso contribuiu para eu nunca considerar o projeto como um trabalho ou estágio (o que esperava que fosse), mas lugar onde criei vínculos afetivos.”
17. ---. Intenção maior: aprender gramática.

18. 2005. Não sabia do projeto, apenas que atendia à comunidade solucionando dúvidas em relação à língua portuguesa. Expectativas: possibilidade de adquirir conhecimento.
19. ---. Ficou pouco no projeto, pois precisou trabalhar. A intenção ao entrar para o projeto era: aprender mais, compartilhar o que já sabia e satisfazer a vontade de trabalhar com a gramática normativa.
20. 2007. Aprimorar os conhecimentos em língua portuguesa, com destaque para a análise linguística.
21. 2007. Sempre teve curiosidade quanto ao funcionamento do projeto. Esperava aprender mais sobre o uso da língua portuguesa (isso se concretizou). “Além de refletir, pude fazer observações sobre as dificuldades que a comunidade apresenta”.
22. 2006. Desejava sanar dúvidas quanto ao uso da norma culta e “ajudar outras pessoas com suas dúvidas também.”
23. 2007. Aprender gramática, “pois na graduação esses conhecimentos não foram suficientes.”
24. 2008. Desejo de aprimorar conhecimentos e adquirir confiança para poder atuar na área de língua portuguesa.
25. ---. Aprender mais sobre gramática, colaborar e conquistar horas acadêmicas.
26. 2008. Dúvidas e inseguranças acompanham a todos, por mais que estejam na graduação. “Sentia-me despreparada em ensinar a Gramática, e para isso precisava de conteúdo”. Procurou, então, o DG para se “abastecer de um conhecimento que não encontrava na graduação, pois o foco era na teoria e não na prática”.
27. ---. Ter um domínio maior da gramática e desafiar a timidez em atender as pessoas.
28. 2008. “Esperava tirar o medo que eu tinha em responder questões da língua portuguesa para os meus alunos, principalmente em relação á gramática”. Ter maior contato com

questões relativas à gramática, “porque sempre foi e ainda é a minha maior dificuldade.”

29. 2008. Aperfeiçoar o “aprendizado em gramática, aplicados à comunidade e a correção textual”.
30. 2008. Primeiramente, aperfeiçoamento gramatical. “Posteriormente descobri que o Disque seria útil não só em relação aos estudos gramaticais, mas também possibilitaria um conhecimento maior em relação a assuntos diversos, devido à prática de revisão de textos e digitalização”.
31. 2009. Estudar mais a gramática e tirar dúvidas das outras pessoas. Fazer correções de trabalhos, “que eu gostava muito”.
32. 2009. Adquirir mais conhecimentos sobre a língua.
33. 2009. Aprimorar conhecimentos na área da gramática.
34. 2009. O aluno desejou participar de um projeto que envolvesse um assunto visto no primeiro ano, a Morfossintaxe, “matéria que passou a ser interessante” para ele.
35. 2009. Desejava aprender e não ficou “frustrada”. Aprendeu muito com as dúvidas “que muitas vezes não tivemos, mas que estão ali e damos aquilo que sabemos”. A interação com o professor (Joaquim) e com as pessoas propiciam o questionamento diante da língua portuguesa, “complexa e cheia de exceções”.
36. 2009. Faz menção a outro projeto no qual ingressou concomitantemente ao DG. Desejava aprender, principalmente por estar afastada dos estudos por 25 anos e por ter feito um curso de português e redação com um professor do Curso de Letras<sup>72</sup>, que a levou a passar no vestibular e a cursar Letras. Sua permanência no projeto permite que “a cada ligação ou correção de texto” aprenda muito.

Com essa questão, busquei inicialmente confirmar o ano de ingresso no projeto, uma vez que relatórios feitos pelo seu coordenador davam conta disso, embora em alguns casos não tenha sido possível precisar um ano, pois constam dois, como se pode verificar no quadro. Em seguida, desejei saber quais eram as

---

<sup>72</sup> A aluna é funcionária da universidade.

expectativas desses alunos em relação ao projeto, enfim o que os motivara a fazer parte dele. Desse modo, acreditava que seria vislumbrado o quanto um aluno procura investir em sua graduação já pensando na profissão.

Observaram-se, pois, algumas recorrências: praticamente todos citaram que desejavam aprofundar os conhecimentos sobre a língua, preparar-se melhor para o ofício de professor.

Algumas respostas dos alunos dão conta da expectativa de que, ao aprender, saberiam como ensinar. Nesse sentido, professor Joaquim é apontado como referência profissional.

Freire (2009) chama a atenção exatamente para essa relação entre o aprender e o ensinar, surpreendentemente aquele precedendo este:

Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.” (p. 24)

O eminente educador continua, refletindo sobre a relação teoria-prática, apontada por alguns alunos: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. (p. 22)

Algumas respostas se destacam pelo conteúdo singular: a resposta 4 sintetiza a proposta específica de um projeto de extensão de língua portuguesa: a aluna buscava “aprender mais sobre a língua portuguesa [e] *poder contribuir com a comunidade*”. Outras respostas revelam a busca por atitudes altruístas como essa: 1: “esclarecer dúvidas”, 19: “compartilhar o que já sabia”; 22: “ajudar outras pessoas”, 25: “colaborar” e 31: “tirar dúvidas das outras pessoas”.

A resposta 7 me pareceu, a princípio, incoerente, uma vez que não fazia referência ao Disque-Gramática. Entretanto, um olhar mais atento permitiu-me compreender a razão do equívoco: a aluna, na questão precedente, havia feito menção a outro projeto de extensão, logo entendeu que a questão seguinte estivesse relacionada a ele.

A resposta 12 revela uma expectativa muito grande para o projeto: aprender a matéria, aprender a dar aula e ainda lidar com os alunos “que não são

fáceis”, isto é, indisciplina. Não é esperado que isso pudesse ser alcançado com a participação no Disque-Gramática, entretanto saber lidar com o outro, seja ele quem for, faz parte das práticas do DG, porquanto nos telefonemas os assuntos são variados bem como o público.

O aluno de resposta 16 já tinha conhecimento do que iria encontrar no projeto, logo suas expectativas foram satisfeitas. Destacou uma questão referente ao funcionamento do DG (menor rigidez nos horários) e os vínculos afetivos formados com essa experiência. Recorro a Paulo Freire (2009) para lidar com duas questões caras a essa resposta: o dialogismo (“O Disque-Gramática era como uma sede de encontro de um grupo de amigos interessados em conversar sobre a língua”) e a afetividade (“lugar onde criei vínculos afetivos”) Para a primeira, Freire afirma: “Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico”. (FREIRE, 2009, p. 38) Sobre a importância da afetividade nas relações pedagógicas, o educador considera falsa a separação entre seriedade docente e afetividade. Esta, segundo ele, não se acha “excluída da cognoscibilidade”. Para ele, não é preciso ser um professor severo e frio nas relações com os alunos para que se mostre um profissional melhor, mais confiável.

As respostas 23 e 26 – de diferentes alunos, é bom lembrar – colocam o foco sobre a graduação: suas deficiências (a serem superadas pelo projeto) e a ênfase na teoria em detrimento da prática.

As alunas cujas respostas são 26, 27 e 28 apostaram na possibilidade de superar seus medos, sua timidez e sua insegurança, justamente pelo cotidiano do projeto, que consiste na pesquisa, nos atendimentos telefônicos e nas revisões.

Por fim, a resposta 34 revela o quanto uma experiência positiva nas disciplinas curriculares pode levar o aluno a buscar o aperfeiçoamento onde ele julga poder encontrar.

**4) Qual era a sua concepção de língua e de gramática antes de entrar para o Disque-Gramática? Houve mudança no seu modo de ver a língua e a gramática após ingressar no projeto?**

1. A aluna não tinha nem uma nem outra. Somente na pós-graduação é que foi ter noção “dessas duas entidades

lingüísticas”. Observa: não está menosprezando a graduação na UEL nem o DG, “apenas o tempo que ali passei era bem mais uma diversão do que aprendizagem”.

2. Concepção de língua: “o que a maioria das pessoas concebem, ou seja, uma expressão do pensamento, um instrumento de comunicação”. Gramática: “disciplina saturada de terminologias, de estruturas e de difícil aprendizagem”. Depois que entrei para o projeto, houve uma mudança: passou a ver a língua “como um código, um conjunto de signos que se combinam, um sistema que varia no tempo, no espaço social, no espaço geográfico e num mesmo indivíduo”. Gramática: ao partir da “reflexão para se chegar ao conhecimento da metalinguagem pode ser prazerosa”.
3. O que mudou foram as concepções “em relação à gramática da língua”. Revela ter aprendido muito, pois teve “acesso a teorias que até então, durante o curso não havia tido.”
4. “Achava difícil, e ficou mais ainda. E completa: “Quanto mais aprendemos, mais percebemos que nada sabemos.”
5. Suas concepções eram “acadêmicas”: língua: fato social; gramática: “disciplina didática sistematizadora do uso que os escritores consagrados fizeram da língua, ou algo próximo a isso.” Confessa que “possuía a idéia de que um Graduado em Letras deveria saber o português correto, e de cor as regras da gramática”. Finaliza afirmando que, no projeto, percebeu que “não são tranquilas entre os gramáticos as opiniões sobre o que é correto ou errado, ficando sempre uma margem de possibilidades de comunicação à disposição do usuário da língua.”
6. Sua concepção de língua já havia sido influenciada pelas aulas de linguística e de Saussure. Gramática era “uma norma, uma convenção, uma lei.” Segundo a aluna, o projeto não mudou a sua maneira de ver a língua e a gramática, mas coube aos anos da faculdade e à especialização a ampliação dessas concepções.
7. Sobre o período em que esteve no projeto, não se lembra de suas concepções de língua e de gramática. Porém, foi a pós-

graduação a responsável por uma mudança. Durante a graduação, a língua era vista mais relacionada às “atividades comunicativas”, e não percebia a “forte influência” da gramática na construção do texto. “Não a percebia funcionando dentro dele.”

8. Afirma não ter havido qualquer mudança no seu modo de pensar, ainda que tivesse passado pela Linguística. Seu gosto pelo português e pela gramática normativa não foi abalado. O DG. terminou por ser o projeto com o qual mais se identificou (a aluna participou, ao todo, de mais cinco projetos) em função disso.
9. Não compreendeu a pergunta ou não tinha uma concepção formada. Respondeu: “????”.
10. Afirma ter ficado pouco tempo no projeto. Sua concepção de língua e de gramática não mudou.
11. Sua concepção era “praticamente o que havia visto em sala, um pouco de Morfologia e de Sintaxe”. No projeto (ou a partir dele), percebeu “toda a ligação existente entre as palavras, entendeu mais claramente a evolução e a mudança existentes no vocabulário, a adequação das palavras, o emprego coerente no contexto.” As aulas não proporcionaram o contato com “dúvidas básicas de como empregar adequadamente as regras gramaticais, o que era pouco visto nas aulas.”
12. Língua: “conjunto de signos utilizados para comunicação”; e gramática: “são as regras, as normas dessa língua”. Crê que a experiência no projeto não mudou o seu modo de ver a língua e a gramática, pois continua achando “a gramática do português difícil”. Ainda que esteja lecionando, continua com muitas dúvidas.
13. A aluna não tem dúvida de que sua concepção mudou: antes, via a língua e a gramática de modo “totalmente superficial”. Afirma que costumava ser bastante segura em relação ao que havia aprendido na escola. “E de repente estava conhecendo uma outra perspectiva, que vai mais além das aulas e dos livros didáticos”. Desconhecia que “nossa Língua está viva”. Tratava-a

“como um aglomerado de regras e exceções apenas.” Termina sua resposta imaginando os graduandos passando pelas dificuldades por que passou.

14. De visão fechada (“para mim, havia o certo e o errado e o que não era certo era descartável, posto de lado”), passou, com o projeto, a ampliar sua visão, entendendo os “erros” como adequações aos “diversos aspectos” e passíveis de explicações, de um “fundamento que os explica”. Faz referência à profissão quando responde: “não era dessa forma que um profissional de Letras devia lidar com a língua e com a gramática.”
15. Reconhece que sua concepção mudou: antes entendia que a língua e a gramática eram ditadas pela norma culta; depois, passa a perceber que a língua “é flexível aos diversos contextos e que está em constante mudança”.
16. Desde antes de ingressar no Curso de Letras da UEL já havia lido bastante sobre variação linguística. Segundo ele, seus “preconceitos a respeito da soberania da norma culta em detrimento das variedades [...] já eram poucos”. Destaca, então, algo que o surpreendeu justamente pela experiência no D.G.: “mas houve uma questão que só mesmo no Disque-Gramática eu poderia aprender: a instabilidade da norma padrão”. Relata que não era difícil deparar-se com respostas vagas ou mesmo conflitantes entre os manuais gramaticais. E estende essa questão para o relacionamento com os consulentes, que se revelavam “frustrados e inseguros” com respostas do tipo ‘Depende...’ ou ‘um Tanto faz”.
17. Sua experiência anterior ao projeto e até mesmo à graduação foi bem diferente: não “viu” gramática, pois o professor (o mesmo nos três anos do Ensino Médio) “priorizava somente texto”. Por isso, acreditava ser a gramática uma “parte desnecessária” da língua portuguesa. Seu ingresso no projeto levou-a a reconhecer a importância da gramática e de sua relação com a língua.
18. O estudo da língua e da gramática estava associado a “algo técnico, com muitas regras.” Sua participação no DG trouxe

mudanças nessa visão: “percebi que o estudo da língua e da gramática vai além do certo e do errado”. A língua não prescinde da sociedade, a qual “não deve ser desconsiderada em seu estudo”.

19. Para essa aluna, sua concepção não mudou: “sempre vi a língua como algo vivo e dinâmico, sujeito a variações, não confundindo nunca a língua com a gramática em sua forma normativa”. O projeto não a fez mudar essa concepção, pois a gramática é “algo necessário para uma escrita melhor”. Crê que as regras, quando bem conhecidas, propiciam um uso mais adequado da língua.
20. A gramática antes era vista exclusivamente do ponto de vista normativo. Por causa da experiência no DG, passou a perceber a flexibilidade da gramática. “Com a língua, foi possível reconhecer todas as suas variações.”
21. Passou a perceber que “o universo da língua e da gramática é muito mais amplo do que imaginava”. O mero conhecimento das regras não é suficiente se não soubermos aplicá-las ou corrigi-las nos contextos. E finaliza: “e o projeto nos oferece esse suporte”.
22. Antes, língua estava associada à fala cotidiana e gramática compreendia “as ferramentas que usamos para falar”. Depois, deu-se conta de que a separação entre língua e gramática impede que se veja o quanto um conceito está dentro do outro.
23. Afirma que houve mudança, sim, mas não revela qual (ou quais) era (ou eram) as suas concepções. Depois da experiência no DG, aprendeu que “o sentido das palavras depende do contexto, da situação”.
24. Sua concepção foi construída no 3º. ano do curso: língua é instrumento de interação: “(falantes e ouvintes agindo e reagindo entre si)”; e gramática “é o conjunto de regras que rege a forma culta da língua”: “[...] o indivíduo já possui a ‘sua gramática’, pois é capaz de produzir sentenças tidas como apropriadas para a língua”. O projeto veio reforçar essas concepções, possibilitando

- o contato com os usos da língua e a busca dos falantes de adequar [seus textos] a “normas cultas”.
25. Ainda acha difícil assimilar algumas regras, porém a participação no projeto levou-a a superar preconceitos.
  26. Gostava de gramática, mas se sentia insegura. Acredita que a experiência no projeto lhe proporcionou “a segurança e um conhecimento de que somos capazes de entender e ensinar a língua”. A prática da língua e o suporte teórico e prático para lecionar foram mudanças acarretadas pela participação no DG.
  27. Fica claro apenas que a visão fechada que a aluna tinha mudou.
  28. Antes, língua: “praticamente ‘o resultado’ da gramática”, um sistema um meio de expressão; hoje, “língua significa pensar também nos processos de fala e de escrita” a língua em uso. A concepção de gramática se ampliou: de “conjunto de regras que regem o bom uso da língua” para a noção de diferenças, de variedade linguística.
  29. Antes, a gramática era vista como “algo que não é totalmente aplicado à vida diária”. A participação no DG, com referência ao contato direto com a comunidade, proporcionou uma mudança de ponto de vista: a gramática “está mais presente e aplicada nas ações cotidianas do que imaginamos”.
  30. Língua e gramática “totalmente enfocadas na norma padrão”. O projeto propiciou à aluna considerar “as várias possibilidades de uso da língua”, de acordo com o contexto.
  31. A norma padrão deveria ser conhecida por todos. Após a experiência no DG, percebeu que todos dominam a sua variedade. E o projeto possibilita o conhecimento de uma dessas variedades: a padrão.
  32. Língua e gramática não são uma coisa só, como pensava antes de ingressar na DG. Hoje, vê que “a gramática serve para a boa escrita da nossa língua.”
  33. Visão anterior: “muito restrita dos conceitos de gramática”: quais são os seus fundamentos e evoluções da língua? Anacronismo.

34. Língua: sua definição misturada com a da fala. Após um ano no projeto, a língua passou a ser vista como “objeto de estudo que, na maioria das vezes, só é visto dentro do espaço acadêmico”.
35. Antes, a gramática era concebida como “um sistema cheio de regras para *falar certo*” e a língua era vista como instrumento de interação, a partir do qual pomos em prática corretamente a gramática. O projeto ampliou essas duas visões: a língua não está tão presa à gramática, a qual apresenta regras com “origens interessantes”.
36. Fala em mudança, mas não esclarece. Destaca suas dificuldades no Curso e o bom relacionamento com o professor Joaquim, que lhe tira “todas as dúvidas”.

A pergunta 4 se justifica pela crença de que muitos alunos ingressam no curso de Letras de qualquer universidade com algumas ideias prontas, ora relacionadas à língua, ora à gramática (normativa). Muito provavelmente por causa do nome do projeto, difunde-se a convicção de que este se resume a desempenhar o papel de difusor de uma única variedade – a padrão – desdenhando das demais ou mesmo não as reconhecendo. Seria um reforço às práticas escolares correntes e à ideologia dos leigos, da mídia.

Acontece que tais concepções, que os alunos trazem para o curso e que não raro justificam sua opção por ele, podem ser superadas justamente pela vivência no projeto Disque-Gramática (conquanto também lidem com o tema em várias disciplinas do currículo de Letras, como a Linguística, por exemplo), visto que a ele chegam questões diversas nas quais o contexto é determinante para a resposta. Em outras palavras, não se faz a imposição de uma variedade sobre as demais, mas se busca a adequação à realidade linguística e social dos textos. Até mesmo a modalidade – oral ou escrita – e o grau de formalismo – formal e informal – são considerados, frustrando inclusive os próprios consulentes, que, acostumados aos verdadeiros consultórios gramaticais, esperam respostas únicas, inequívocas. Ao aluno participante dessa realidade, estende-se essa experiência, adicionada ao convívio com o professor coordenador, profundo estudioso da língua, mais aberto em termos de usos da língua do que se costuma encontrar no meio acadêmico. Logo, formam-se nesta pesquisadora também expectativas quanto ao teor das respostas.

Algumas respostas à questão 4 citam mais a importância da pós-graduação para a mudança narrada; seis alunos alegam que não mudaram seu posicionamento quanto à língua e à gramática; a maioria das respostas dão conta da mudança no seu modo de conceber a língua e a gramática, em geral, ampliando o olhar e o alcance dessas duas entidades. No caso específico das respostas 15, 16, 18, 21, 23 e 29, o contato real com as pessoas, com a comunidade, propiciou uma aquisição de uma forma mais ampla de conceber a língua e a gramática. Eis algumas colocações sobre língua e gramática, antes e depois da permanência no projeto, de acordo com as respostas:

ANTES	DEPOIS
Língua: expressão do pensamento, instrumento de comunicação.	Língua: código, conjunto de signos que se combinam, sistema que varia no tempo, no espaço social, no espaço geográfico e num mesmo indivíduo.
Gramática: saturada de terminologias, de estruturas e de difícil aprendizagem.	Gramática: pode ser prazerosa se partirmos da reflexão para chegar ao conhecimento da metalinguagem.
Língua: fato social.	Entre os gramáticos, não são tranquilas as opiniões sobre o certo e o errado; sempre há uma margem de possibilidades de comunicação à disposição do usuário da língua.
Gramática: disciplina didática sistematizadora do uso que os escritores consagrados fizeram da língua. Havia o certo e o errado, e o que não era certo era descartável, posto de lado.	Um profissional de Letras deve perceber que há o uso mais adequado de acordo com diversos aspectos. Os “erros” têm um fundamento que os explica.
Língua e gramática ditadas pela norma culta.	Ela [língua ou gramática?] é flexível aos diversos contextos e está em constante mudança.
A norma padrão é prática, fixa e lógica.	A norma padrão é instável.
Gramática: algo distante da vida diária.	Gramática: presente e aplicada nas ações cotidianas.
Foco na norma padrão.	Considera as várias possibilidades de uso da língua.

**Quadro 5** – Concepções de língua e gramática antes e depois da participação no DG.

**5) Como você deve saber, o Disque-Gramática é um projeto de extensão. Isso quer dizer que tem a proposta de aproximar a universidade, da comunidade. Em sua opinião, esse projeto contribui para a sociedade? Em caso afirmativo, quais as contribuições que ele traz, não só para a sociedade como também para a universidade, especificamente para os futuros professores de língua portuguesa? Em caso negativo, justifique.**

1. Antes via o DG como um serviço à comunidade, mas agora pensa diferente: seria um “DES serviço”. A aluna enquadra o projeto no que chama de “consultório gramatical”, responsável por ajudar a reforçar o preconceito lingüístico pela divisão entre certo e errado. Sente-se angustiada porque o projeto, juntamente com outras atividades semelhantes, inculca nas pessoas a convicção de que não sabem a própria língua.
2. O projeto se aproxima da sociedade e dos futuros professores porque esclarece dúvidas.
3. Chama a atenção para o fato de a sociedade ter muita dificuldade com a língua materna. A oferta desse atendimento pela universidade fortalece o vínculo que esta tem com a sociedade. Nesse caso, a universidade cumpre com “um dos seus papéis que é estar atenta às necessidades da população”.
4. “É a democracia da língua portuguesa da forma mais fácil e aberta possível para todos”. No que diz respeito aos futuros professores, proporciona o contato com as dúvidas que poderão vir a ser as de seus alunos.
5. O aluno fala da notoriedade da contribuição do projeto não só para a sociedade como também para a comunidade acadêmica. “Essa contribuição se dá diretamente no atendimento, sanando as dúvidas daqueles que procuram o serviço.” Destaca o papel do DG no atendimento de dúvidas, cujas respostas muitas vezes não se encontram prontas em algum manual gramatical. Nesse caso, “os professores do Disque-Gramática [...] encurtam o caminho e diminuem o tempo da consulta”. Por fim, enfatiza a confiabilidade do projeto, que “aparece como uma fonte segura aos professores

e futuros professores do idioma, pois encontram lá opiniões abalizadas sobre a matéria”.

6. Acredita, sim, que o projeto contribui para a sociedade e enumera tais contribuições: “conhecimento da norma culta e seus pormenores”, para a sociedade; e, para os futuros professores (futuros graduandos), destaca a oportunidade de dominar a norma culta e a “habilidade de falar sobre isso com desenvoltura, visto que cada conversa por telefone se transformava em uma miniaula de gramática”.
7. Revela reflexão profunda sobre o tema. Para essa aluna, “o lugar da gramática na linguística não está ‘bem resolvido’. Aliás, é difícil falar em gramática, pois há a gramática tradicional, a normativa, a descritiva, a funcional, a interna do falante etc.”. Prossegue com sua concepção de gramática: esta “funciona como um esqueleto que nos permite ver a tessitura com dois ‘s’ (no sentido de organização) e a tecitura com ‘c’ (no sentido de tecimento)”. “[...] o olhar, seja mais amplo seja mais minucioso, é direcionado conforme o ponto de vista da norma-padrão da língua, da descrição, da funcionalidade”. Revela que, após a conclusão de sua tese, observou

que, no curso de Letras-português, há uma lacuna entre linguística e gramática. Há uma preocupação em criticar a gramática normativa, a famosa perspectiva prescritiva de uma língua, e poucas possibilidades de reflexão da língua sob o aspecto gramatical são discutidas com os graduandos.

Prossegue descrevendo a visão da Linguística sobre a Gramática, além de fazer ponderações sobre questões de ensino:

[...] a abordagem é fragmentada. É claro que não é fácil fazer isso [trabalhar a gramática em funcionamento no texto], mas acredito que seria uma maneira de ressignificar o lugar da gramática no curso de Letras-português e na escola básica, sem desconsiderar os aspectos positivos da ótica prescritiva (porque, enfim, ela interfere na construção da norma-padrão) e sem deixar de aliar com o olhar sistemático da linguística contemporânea.

Finaliza fazendo referência direta ao projeto, destacando sua relevância “porque coloca em confronto a gramática em funcionamento nas práticas cotidianas de uso e a gramática em consonância com a norma padronizada do português”. Algumas questões são suscitadas justamente pela participação no DG, as quais poderiam ser de interesse dos estudiosos e professores da língua portuguesa:

como o falante usa conhecimentos gramaticais para atuar pela língua? Como a norma-padrão penetra ou entra em conflito com esses conhecimentos? Em que medida os usos cotidianos da língua impulsionam transformações na norma-padrão?

Para a sociedade, o projeto constitui uma forma de acesso à modalidade culta, que, “em circunstâncias formais, é requerida ao falante e é, socialmente, ‘sinônimo’ de prestígio social. Para o falante comum, o uso formal da língua está ligado ao prestígio social, ao poder”.

8. Crê ser o projeto bastante útil para a comunidade interna e externa, porque a dificuldade de escrever aumenta proporcionalmente com o tempo e “tudo que tem por finalidade educar, ensinar, é benéfico à sociedade”. Lembrou-se de, em sua época no DG, os atendimentos telefônicos aumentaram em virtude de uma maior divulgação nos congressos dos quais participava.
9. Acha que o serviço prestado pelo projeto é relevante não só para a comunidade externa, já que “o ensino no Brasil é falho, há muito problema de texto”, como para a comunidade universitária, “cuja produção de texto é significativamente maior do que a da maioria das pessoas”.
10. Para essa aluna, a contribuição é “gigantesca”: “Para quem participa do projeto é um meio que nos auxilia a ter contato com dúvidas que serão de nossos alunos, de que modo nos abordarão, com quais situações terão maior dificuldade, etc.”.
11. Acredita, sim, que o projeto contribui “bastante” para a comunidade, cujas dúvidas, sozinha, não conseguiria sanar. Para os futuros professores, é a oportunidade de trabalhar ao lado de profissionais “extremamente qualificados”, de “estar em contato com as dúvidas diárias do cotidiano das pessoas” e de “vivenciar

- as questões polêmicas da nossa língua”. Destaca, por fim, os benefícios que o projeto traz para os professores já em atuação.
12. Crê na contribuição do projeto, entendendo que a universidade, enquanto instituição de ensino, “deve estar aberta à comunidade e servi-la de algum modo”. Além da comunidade, o DG contribui para os graduandos, que “poderão aplicar seus conhecimentos não só na sala de aula, mas no meio onde vivem”.
  13. Este aluno não tem dúvidas de que o projeto contribui: para a comunidade (porque coopera com “o maior desenvolvimento de todos”), a universidade (“dá a oportunidade do estágio prático para seus alunos”) e os futuros professores dessa área (“trata-se de um aprendizado fora das salas de aula, muito bem contextualizado, e de forma prática”).
  14. “Todos são beneficiados, tanto os que o procuram, quanto os alunos e professores que estão nele envolvidos”. Segundo este aluno, “o projeto ajuda na manutenção de um bem que constitui parte da identidade do povo brasileiro, a língua”. Seus participantes têm a oportunidade de refletir sobre questões relativas à linguagem, as quais surgiram justamente sob a forma de dúvidas.
  15. Contribui para a comunidade porque resolve suas dúvidas e ajuda na adaptação da língua aos diferentes contextos sociais. Contribui ainda para os alunos, porque lhes permite ter “um maior aprofundamento – seja para revisar textos ou até mesmo dar aulas de Português”, além de reconhecer a constante mudança como característica da língua. A aluna encerra, com a lembrança de que “a universidade não funciona isoladamente”, daí a necessária “troca de informações, de conhecimentos”.
  16. Fala do explícito caráter “extensivo” do projeto, uma vez que este “funciona como um encanamento que conduz o conhecimento produzido na universidade para a população”. As contribuições dizem respeito à eliminação das dúvidas e à correção de textos. O contato com “a língua natural e em uso” leva o professor a refletir sobre a relação entre a norma culta e a coloquial e a aplicabilidade de cada uma. Por fim, refere-se ao

senso comum de que o DG “trabalha somente com a norma culta, pois ninguém liga para aprender o que já sabe (o coloquial)”, porém lembra que, para os estagiários, “as situações sempre inovadoras fazem refletir sobre a relação entre a norma padrão e a linguagem do dia-a-dia”.

17. Não duvida da capacidade do projeto de contribuir para a sociedade, incluindo-se aí situações familiares e empresariais, e para os futuros professores, porque “o projeto propicia conhecimentos que a graduação não consegue abranger”.
18. A sociedade tem suas dúvidas sanadas e os alunos participantes do projeto “passam pela experiência de ver a língua fora dos manuais de gramática, passam a estudá-la na prática”.
19. Contribui para a comunidade na medida em que leva “gratuitamente um serviço útil”. E, para a universidade, “por ser extensão”, divulga (“propaga”) o nome da instituição, bem como reforça o conhecimento dos graduandos em termos de norma padrão.
20. Contribui porque esclarece dúvidas e proporciona, desse modo, “o adequado uso da Língua Portuguesa”.
21. Atende à demanda da população, ao esclarecer suas dúvidas, e capacita os graduandos participantes para exercerem melhor sua profissão, uma vez que têm contato constante com a gramática.
22. Acredita que o projeto traga benefícios de grande monta. Desfaz a crença segundo a qual o DG trabalha com “a gramatiquice”. Para este aluno, “na maioria das vezes, as ligações eram perguntando coisas que se não fossem explicadas iriam gerar ambigüidades, dificuldade de compreensão”. E acrescenta: “a participação [dos professores] no projeto deveria ser mais incentivada. Afinal, como educadores, como podemos ensinar o que nem mesmo sabemos? Infelizmente, muitas pessoas começam o curso de letras com erros crassos”.
23. Contribui para a sociedade, que passa a ter as suas dúvidas sanadas, e contribui mais ainda, no sentido de que seus “futuros professores adquirem maior conhecimento sobre a linguagem”, o que lhes garante uma melhor capacitação para o trabalho.

24. Contribuição enorme para a sociedade!” Esta enfrenta sérios problemas educacionais, os quais podem ser minimizados pela atuação do projeto num “simples telefonema ou pela revisão de um texto para anúncio”. Afirma que “todos os cursos dependem da língua para serem desenvolvidos”, em especial aqueles que formam professores, que “têm por obrigação dominar o uso da norma culta”. Lamenta o pouco aproveitamento, pela comunidade universitária, do projeto, “apesar de haver divulgação”.
25. Destaca a importância do projeto, tanto para a comunidade, como para a universidade “porque corrige vários trabalhos científicos sem custos”.
26. Resume a contribuição do DG da seguinte forma: “é um projeto que colabora de uma maneira simples e inteligente com a Universidade, a sociedade e com o conhecer e gostar da língua portuguesa”. Refere-se ao projeto como “suporte” e “socorro” ao “desespero gramatical”.
27. Para a comunidade, fornece-lhe conhecimento da língua portuguesa; para os “orientandos”, preenche as lacunas deixadas na sala de aula.
28. As pessoas têm suas dúvidas sanadas, e os graduandos se aproximam mais do estudo da “Língua”.
29. A comunidade “possui um veículo direto para um maior aprendizado”, uma vez que dá a resposta e a justifica. No que diz respeito aos graduandos do curso, “o projeto conscientiza e ensina, através da prática, a grande importância do uso da língua”.
30. O DG atende toda a comunidade, sanando-lhe as dúvidas, e termina por ser “a maneira mais acessível e de maior proximidade com o público”.
31. Para as pessoas, o projeto não apenas sana suas dúvidas, como propicia uma aproximação delas em relação à norma padrão. Para os professores, “permite um estudo aprofundado dessas variações [linguísticas] de acordo com o que os falantes já sabem e com o que querem saber”.

32. O DG melhora a escrita das pessoas, “uma vez que a língua escrita possui uma regra”, além de proporcionar à comunidade universitária e aos futuros professores ajuda no “desenvolvimento de estratégias de ensino da língua”, pelo contato com as reais dificuldades das pessoas.
33. Crê que o projeto é muito importante (“de extrema importância”), pois sana as dúvidas, “de forma prática e ágil”, e é “uma ótima maneira de adquirir experiência prática para os futuros desafios da profissão”.
34. O projeto auxilia a população em “assuntos técnicos da língua portuguesa”, pois nem sempre conseguem resolver suas dúvidas sozinhas:

apesar de ser difícil escrever o português formal, muitas pessoas necessitam de fazer isso e, normalmente, quando elas desconhecem as regras desse português, logo correm aos dicionários, mas nem sempre tem um dicionário perto ou, às vezes, a dificuldade é na sintaxe, que convenhamos não é uma área fácil de ser compreendida aos estudantes da língua portuguesa, quanto mais aos leigos que são privados dessas informações.

Cabe aos estagiários não só responder os questionamentos por telefone como também explicar e tentar ensinar aquele assunto no qual as pessoas têm dúvidas. “Com isso acontece uma aproximação, mesmo que mínima, da população com o meio acadêmico”.

35. Sua resposta à questão inclui a sociedade, que tem suas dúvidas sanadas, a universidade, que “se beneficia quando proporciona aos alunos a experiência dessa prática”, e os futuros professores, pois podem aproximar-se da “realidade social da qual seus futuros alunos fazem parte”.
36. A aluna percebe essa contribuição no retorno que obtém daqueles que são beneficiados com o projeto: a comunidade interna, cujos textos escritos são revisados, e a comunidade externa, que sempre elogia o trabalho.

Dentre as 36 respostas, apenas uma discorda de que o Disque-Gramática contribua com a sociedade, ou a universidade. O projeto está, segundo esta aluna, alinhado com as entidades (públicas ou não) que ajudam a reforçar a idéia do certo e do errado no país. Dessa forma, o DG enfatizaria o preconceito lingüístico, ao invés de combatê-lo.

As demais respostas revelam a crença de que o projeto contribui, de fato, para a sociedade, a universidade e os futuros professores:

#### **PARA A SOCIEDADE**

Esclarecimento de dúvidas.  
Atendimento das dúvidas cujas respostas não estão prontas em manuais.  
Conhecimento da norma culta e seus pormenores.  
Acesso à modalidade culta.  
Contribuição para o ensino.  
Cooperação com o desenvolvimento de todos.  
Ajuda na manutenção da língua enquanto bem formador da identidade brasileira.  
Ajuda na adaptação da língua aos diferentes contextos sociais.  
Serviço gratuito e útil.  
Suporte e socorro ao desespero gramatical.  
Aproximação com a norma padrão.  
Melhora na escrita e aproximação com o meio acadêmico.

#### **PARA A UNIVERSIDADE**

Fortalecimento do vínculo com a sociedade.  
Auxílio nos textos produzidos.  
Oportunidade de contribuir com a sociedade.  
Oportunidade de estágio prático de seus alunos.  
Troca de informações e de conhecimentos.  
Forma de canalizar a produção de conhecimento para a população.  
Divulgação do nome da instituição.  
Correção de trabalhos científicos sem custos.

#### **PARA OS FUTUROS PROFESSORES**

Esclarecimento de dúvidas.  
Contato com as possíveis dúvidas de seus futuros alunos.  
Fonte segura com opiniões abalizadas.  
Oportunidade de dominar a norma culta.  
Desenvolvimento da habilidade de falar sobre a norma culta com desenvoltura (miniaula).  
Contato com as dúvidas que poderão ser de seus alunos.  
Experiência de como abordar os temas.  
Vivência com as questões polêmicas da língua.  
Contato com as dúvidas diárias das pessoas.  
Possibilidade de aplicação não só na sala de aula, mas também no meio em que vivem.  
Aprendizado fora da sala de aula, contextualizado e prático.  
Reflexão sobre questões de linguagem.  
Aprofundamento nas práticas de revisão e de ensino.  
Reconhecimento do caráter mutável da língua.  
Reflexão sobre a relação entre a norma padrão e a linguagem cotidiana.  
Acesso a conhecimentos que a graduação não consegue abranger.  
Experiência de ver a língua fora dos manuais gramaticais.  
Estudo da língua na prática.  
Desenvolvimento do desempenho lingüístico pessoal.  
Capacitação profissional.  
Consciência da grande importância do uso da língua.  
Desenvolvimento de estratégias de ensino da língua.  
Modo de adquirir prática para os futuros desafios da profissão.

**Quadro 6** – Contribuições do Disque-Gramática para: sociedade, universidade e futuros professores

Pelo quadro, pode-se atestar que foi mais fácil para os alunos fazer referência às contribuições para a profissão, talvez porque, para a sociedade, estas sejam mais difundidas e porque, ainda não tenham se dado conta da mão dupla que é a extensão universitária, isto é, ao mesmo tempo em que produz conhecimento para a sociedade dela recebe respostas as quais confirmam certos caminhos e outros refuta.

Coube à resposta 7 uma síntese das contribuições desse projeto de extensão:

[...] um projeto como o **Disque-Gramática** coloca em confronto a gramática em funcionamento nas práticas cotidianas de uso e a gramática em consonância com a norma padronizada do português. Desse confronto, reflexões podem ser desencadeadas: como o falante usa conhecimentos gramaticais para atuar pela língua? Como a norma-padrão penetra ou entra em conflito com esses conhecimentos? Em que medida os usos cotidianos da língua impulsionam transformações na norma-padrão? Em relação à sociedade, o projeto constitui uma forma de acesso à modalidade culta, padronizada da língua portuguesa. Tal modalidade, em circunstâncias formais, é requerida ao falante e é, socialmente, “sinônimo” de prestígio social. Para o falante comum, o uso formal da língua está ligado ao prestígio social, ao poder. (grifo do aluno)

Para as próximas questões (6 e 7), optou-se por agrupar as respostas a essas duas perguntas.

**6) Quais as atividades desenvolvidas por você no projeto? Elas eram, a seu ver, compatíveis com o perfil do projeto?**

**7) Teve dificuldades em executá-las? Quais foram elas?**

1. Atendia telefonemas e respondia às dúvidas, em geral, sobre ortografia. A aluna afirma que não teve dificuldades. “Gostava muito de participar do projeto”.
2. Não teve dificuldades com o atendimento que prestava, tanto por telefone como pessoalmente (nesse caso, tratava-se de “alunos de outras áreas” que buscavam solucionar seus problemas com as regras próprias de certos gêneros acadêmicos). Lembra-se de que, na época, era Copa do Mundo e havia dúvidas sobre

como certas palavras eram escritas em francês [era a Copa do Mundo na França].

3. Atendimento telefônico, elaboração de “relatórios em relação a eles” [não está claro de quem ou do quê se está falando] e pesquisas. Não teve dificuldades.
4. Atendimento telefônico, pesquisas. A aluna teve dificuldade em achar as respostas certas.
5. Atendimento telefônico e subsequente anotação da dúvida. Sobre as dificuldades, afirma que a própria natureza do projeto, de atender as pessoas em suas dúvidas, expunha-o a perguntas de áreas diversas, como gramática, interpretação de textos, questões de vestibular. Havia, além disso, o “medo de errar”. Entretanto, frisa que o acervo e a presença constante de um professor o auxiliavam.
6. Para os atendimentos telefônicos, valia-se de pesquisas em dicionários e gramáticas. Sempre “explicava o porquê das alterações sugeridas”. Não eram comuns as dificuldades, mas, quando estas surgiam, o aluno partia para uma prática comum ainda hoje: anotava o telefone do consulente para poder, depois, retornar com a resposta correta.
7. Ficou pouco tempo no projeto. Atendia os telefonemas, pois “o projeto funcionava como um tira-dúvidas da comunidade”. Não se lembra de ter dificuldades na execução das tarefas.
8. Para esta aluna, as atividades – atender os telefonemas e fazer revisões de dissertações e teses – eram “extremamente compatíveis” com o projeto. Cita, inclusive, uma inovação: os textos para a correção chegaram a ser recebidos via e-mail para agilizar as correções e cumprir com os prazos.
9. Tirava dúvidas que chegavam por telefone. Depois de um tempo, não teve “grandes dificuldades”, mas no começo tinha “medo [...] de não conseguir [se] fazer entender por telefone”.
10. Atendimento via telefone e eventualmente via fax. Lembra-se de que as dúvidas que chegavam especialmente desta forma eram as mais difíceis e quase sempre recorria ao professor Joaquim.

11. Atendimento telefônico. “Muitas vezes precisava perguntar ao professor Joaquim, ou consultar algum livro”: isso lhe era difícil, mas lhe proporcionou “um bom aprendizado”.
12. Houve algumas dúvidas, sim. Atendia os telefonemas para saná-las. E completa: “até minha irmã quando morava em Minas Gerais ligava para tirar dúvidas”.
13. Correções e atendimento telefônico. Não tinha dificuldades, mas ressalta que, se elas existissem, poderia contar com os “professores responsáveis”.
14. Revisões de textos acadêmicos ou não, além dos atendimentos telefônicos. Sobre as dificuldades, afirma que as sentia mais quando se tratava dos telefonemas, já que isso demandava certa agilidade. Relata que deu algumas respostas erradas no começo, mas que, com o tempo, aprendeu a lidar com a situação, reconhecendo os momentos que exigiam um tempo maior para a resposta. Afirma que “cada atendimento era um aprendizado”.
15. Além dos atendimentos telefônicos e da revisão de textos, já citados pelos colegas de projeto, essa aluna relata que contribuía com o programa de rádio Fala Brasil, selecionando as dúvidas mais freqüentes que chegavam ao projeto. Afirma que somente no início tinha dificuldades, mas que, com o passar do tempo, ganhou “experiência”.
16. Este aluno crê na adequação das atividades ao perfil do projeto. Trata-se de um dos alunos mais participantes do DG. Como ele mesmo afirma, permanecia “mais tempo do que o “combinado”, porque lá podia fazer várias atividades além das requeridas: estudo, pesquisa, execução de trabalhos acadêmicos, conversa, etc. Sente-se tão à vontade que ia em horários fora de sua agenda no projeto e com frequência atendia os telefonemas, que não eram incomuns. Desenvolvia uma atividade criada por ele e abalizada pelos professores: a construção de um banco de dados digital das dúvidas respondidas, que visava à perenização

dos dados, na melhoria do acesso a eles e na “obtenção de estatísticas”. Ele pondera:

acredito que seja importante para o estagiário, além de desenvolver o que está no acordo, pensar no crescimento e no aprimoramento do projeto. Sempre que tenho uma idéia que julgo boa, exponho aos outros participantes. Nem sempre as idéias são exeqüíveis, mas elas certamente contribuem para o desenvolvimento do projeto. Por exemplo, já dei a idéia de se criar um projeto concomitante ao Disque, mas com caráter de pesquisa, pois o projeto também possui essa função, embora não oficializada. Isso seria ótimo para o projeto e para os estagiários, que poderiam desenvolver ótimos trabalhos científicos. [...] Comentei a possibilidade de se criar um site, que foi produzido, mas precisa ser aprimorado (com mais participação dos estagiários e melhor divulgação), e sugeri que se guardassem os programas de rádio do Fala Brasil para futuramente disponibilizá-los para *download*. Isso porque acredito que estar comprometido significa não apenas cumprir a obrigação, mas também pensar no melhor para o projeto.

Afirma não ter tido muitas dificuldades, dentre as quais cita a busca do grau de padronização ao corrigir um texto. Segundo suas palavras, “Hoje ainda é difícil, pois cada texto, de acordo com sua proposta, exige um grau maior ou menos de erudição lingüística, mas com o tempo o trabalho de revisão se tornou mais fácil, tanto que hoje, graças à minha preparação no Disque, trabalho como revisor por fora”. Por fim, faz referência ao acervo do projeto – “O Disque possui livros muito bons, além dos professores mais confiáveis do curso e — em último caso — internet”.

17. Atendimento às dúvidas, via telefone, *e-mail* ou pessoalmente, e revisão de textos. Segundo essa aluna, “as dificuldades tornavam-se o objeto de conhecimento, pois sempre que não sabíamos algo, tínhamos que pesquisar até aprender”.
18. Além das atividades de atendimento (telefônico, via *e-mail* e *in loco*) e de correção de textos, o aluno faz referência à sua colaboração na confecção do livro comemorativo aos 50 anos do Curso de Letras da universidade. Não teve dificuldades, segundo ele, porque “todas as tarefas eram acompanhadas pelos professores coordenadores”.

19. Revisava textos e atendia os telefonemas. Considera que tais atividades eram compatíveis e acrescenta; quando tinha dificuldades, contava sempre com o apoio do professor Joaquim, que não só solucionava a questão para o “solicitante” como mostrava “a forma mais adequada” para ela.
20. Revisão de textos e atendimento das dúvidas – com algumas dificuldades, superadas pelo “amplo material de apoio e professores”.
21. Tirava dúvidas por telefone, apresentou textos científicos relacionados ao projeto e participou da catalogação das dúvidas, trabalho, aliás, que este aluno chegou a levar para a sua cidade natal durante as férias letivas.
22. Corrigiu trabalhos e atendeu os telefonemas, atividades compatíveis ao projeto, segundo este aluno. Suas dificuldades inexistiram devido ao apoio dos colegas e dos professores.
23. Atendimento dos telefonemas e dos *e-mails* e revisão de textos. Algumas questões “um pouco polêmicas” surgiam, mas sempre havia a ajuda dos professores.
24. A aluna atendia os telefonemas e transferia as dúvidas para a planilha do Excell. Além dessas atividades, digitava nessa mesma planilha as dúvidas de anos anteriores. Acredita que essa atividade “permite crescimento porque retomamos diversos tópicos de gramática que são muito importantes para o entendimento do funcionamento da língua”. Quanto às dificuldades, sentia-se insegura desejando sempre “confirmar a resposta com algum colega, professor ou com a pesquisa em livros ou dicionários”. Por fim, confessa: “[...] ter confiança nas coisas que faço tem sido meu maior problema, tanto na língua portuguesa quanto na inglesa. Não me sinto segura em diversas ocasiões e, o pior, não me sinto preparada para exercer minha profissão e isso me assusta”.
25. Atendeu telefonemas e *e-mails* e corrigiu vários trabalhos científicos. Colaborou com o livro do projeto [*A gramática ? na prática é diferente*], o que, segundo esta aluna, “ajudou muito na

[sua] redação também”. Muitas vezes, teve muitas dúvidas, mas “o professor sempre estava ali para nos auxiliar”.

26. Auxílio nas dúvidas por telefone e via *e-mail*, correção de trabalhos acadêmicos e digitação das dúvidas de anos anteriores, “para organizar o arquivo do projeto”. Acredita que a mera digitação era já uma fonte de conhecimento. Atribui ao acervo e à orientação do professor a superação de eventuais inseguranças.
27. Atendimentos e revisões, com dificuldades a depender da natureza das dúvidas. Lembra-se de uma solicitação de alguém que queria uma explicação mais detalhada, “uma aula via telefone”.
28. Ajudou a tirar dúvidas via telefone e pessoalmente. Realizou revisões e fez “alguns exercícios, tarefinhas que o professor Joaquim pedia...”. Tinha dúvidas, como já havia respondido na primeira pergunta do questionário, mas elas eram superadas com a ajuda do professor.
29. Atendimentos telefônicos e revisões de textos. Teve dificuldades e afirma: “Por vezes, nós, graduandos de Letras, achamos que sabemos certas coisas sobre a língua materna e percebemos que não, quando questionados de maneira direta pela comunidade”. E finaliza: “Encontrei mais dúvidas em relação ao emprego da crase e do hífen”.
30. Atendimento das ligações e revisão de textos, além da “digitalização das dúvidas já feitas pela comunidade em geral”. Acredita que suas dificuldades disseram respeito mais à “adaptação aos costumes do Disque-Gramática”, superadas com a ajuda dos colegas e de um dos professores, quando finalmente conseguiu enquadrar-se “ao perfil esperado”.
31. Atividades já relatadas, como os atendimentos e as revisões. Estas últimas, quando se referiam a muitos trabalhos ao mesmo tempo, traziam dificuldades e provocavam certo transtorno, como “abrir mão de algumas coisas”.

32. Corrigiu textos, atendeu os telefonemas e auxiliou na produção do livro *A gramática ? na prática é diferente*, com correções e formatação.
33. Atendimento telefônico, revisão de textos e auxílio na revisão do livro *A gramática ? na prática é diferente*. As dificuldades, quando havia, eram sanadas por uma consulta ao professor Joaquim.
34. Atendimentos telefônicos e revisão de textos. Teve dificuldades em alguns momentos porque desconhecia certas regras e exceções, “mas por meio das pesquisas que fazia isso foi resolvido”.
35. Corrige textos, atende os telefonemas e os *e-mails* e estuda “normas gramaticais, literatura e outros assuntos que interessem nos livros disponíveis”. Não teve dificuldades.
36. Correção de monografias, atendimento dos telefonemas e auxílio na montagem e na correção do livro *A gramática ? na prática é diferente*. Suas dúvidas, principalmente com relação à correção dos textos, eram sanadas pelo professor Joaquim, até porque era preciso entregar as correções com segurança.

Podem-se detectar alguns dados<sup>73</sup> a partir das respostas acima: as atividades citadas são:

- Atendimento: telefônico (todos os 36 alunos), via *e-mail* (7 alunos), fax<sup>74</sup> (1) e/ou pessoalmente (3).
- Revisões/correções: 23 alunos.
- Elaboração de relatórios: 1 aluno.
- Pesquisas/consultas/estudo: 9 alunos.
- Contribuição para o programa de rádio Fala Brasil: 1 aluno.
- Construção de banco de dados digital: 1 aluno.
- Catalogação das dúvidas de anos anteriores no banco de dados: 6 alunos.

<sup>73</sup> Trata-se das respostas dos alunos, logo o número de atendimentos, revisões, pesquisas etc. corresponde à referência, feita pelo aluno, ao item mencionado.

<sup>74</sup> Não se recorre mais ao fax no projeto.

- Criação de um site para o projeto: 1 aluno.
- Apresentação de texto científico<sup>75</sup>: 1 aluno.
- Exercícios gramaticais: 1 aluno.
- Colaboração na confecção/revisão do livro Os 50 anos do Curso de Letras: 1 aluno.
- Colaboração na confecção/revisão do livro A gramática? Na prática pode ser diferente: 4 alunos.

O envolvimento de todos os alunos no atendimento telefônico permite refletir sobre a importância dada ao contato real do atendente com as pessoas que procuram auxílio nas questões de linguagem. Todos esses alunos conviveram em menor ou maior grau com as verdadeiras dúvidas que afligem aqueles que contatam o Disque-Gramática, e isso proporciona a diversidade de experiências, seja pela grande variedade de pessoas (são diferentes profissões e papéis sociais), de contextos (formais, semiformais, informais), de gêneros textuais de esferas variadas (a esfera acadêmica: fôlderes de eventos da universidade, monografias, dissertações, teses, artigos, resumos; a burocrática: memorandos, atas; a familiar e a social: convites de casamento, de aniversário; a jornalística: reportagens, notícias; a empresarial: anúncios publicitários; a escolar: exercícios, redações, etc.

Cabe, ainda, levar em conta o “depoimento” do aluno de resposta 16: durante o período em que fez parte do DG, fez inúmeras atividades voltadas para o projeto e também para si mesmo (acadêmicas ou não). Tal forma de lidar com uma atividade eminentemente direcionada para a universidade em relação com a sociedade é explicada por ele mesmo: “[...] acredito que estar comprometido significa não apenas cumprir a obrigação,

mas também pensar no melhor para o projeto”. É provável que esse “melhor” não estivesse restrito ao seu funcionamento, mas abrangesse o prazer de estar na sala onde estava instalado o DG e, se possível, com a companhia dos seus colaboradores.

No que tange às dificuldades, foram computadas mais respostas afirmativas à sua presença do que à sua ausência. Vale a pena refletir qual a

---

<sup>75</sup> Embora somente um aluno tenha feito referência à apresentação em evento científico, vários outros também o fizeram: Regiany Santos, Flávia Amaral, Fabiane Scudeler, Marcos Nakayama, Marcos Morelli, Andria Mota, Carolina Kasuya, Vanessa Patrizzi, Polyana Lucena, Vânia da Silva, Viviane Pinheiro, Thiago Garofano, Waldânia Jorge, Fernanda Menezes.

natureza dessas dificuldades e o modo como foram superadas. Os alunos narram os seguintes obstáculos:

- Achar a resposta correta.
- Errar.
- Não ser claro nas explicações.
- Demorar a encontrar a resposta.
- Insegurança.
- Crase e hífen.
- Ter de corrigir muitos trabalhos ao mesmo tempo.
- Desconhecer uma série de regras.

Para esses problemas, quase sempre foi citado o apoio do professor coordenador do projeto, seja para esclarecer as dúvidas, seja para indicar o caminho ao qual recorrer. O acervo bibliográfico do projeto também é citado como forma de superação das dificuldades. Não se deve, porém, desprezar a referência aos colegas, os quais dividem o conhecimento de maneira democrática, visando talvez a um bem maior: o funcionamento do projeto.

### **8) Para você, o que há ainda por fazer no projeto?**

1. Para esse aluno, o projeto Disque-Gramática deveria chamar-se Disque-Gramáticas, o que significaria mudar completamente de perfil. Passaria a “mostrar a quem o procurasse a realidade lingüística da nossa língua portuguesa brasileira. Nada de certo e errado, mas a questão da adequação lingüística e variação deveria ser exposta aos usuários do projeto”. O aluno afirma ter um sonho: “tornar pública a teoria da variação lingüística, ter um meio de comunicação pelo qual se possa divulgar a realidade da nossa língua e amenizar ao máximo o preconceito lingüístico existente”.
2. Alega que já faz 11 anos que deixou o projeto e, por isso, não sabe se alguma coisa mudou. Acha que o projeto também mudou, pois “hoje temos novas tecnologias, novas mídias, novos recursos para obter informações”.

3. Não sabe como está funcionando atualmente, mas acha que o projeto deveria disponibilizar atendimento também *online*.
4. Maior divulgação para, em sendo mais conhecido, ser mais aproveitado.
5. Divulgação. Novamente a internet é mencionada: “Com o recurso da internet não há limites para o alcance do serviço e para isso as pessoas precisam conhecê-lo”.
6. Divulgação na mídia (internet, TV, jornal, rádio).
7. Prefere não se posicionar a respeito, uma vez que já deixou o projeto há algum tempo.
8. “Os estagiários devem ter o domínio da gramática para não passar informações equivocadas e se não souberem o certo, anotar o telefone da pessoa, ou pesquisar para passar a informação certa”. Lembra que o projeto foi ameaçado de acabar algumas vezes. Não concebe essa situação, “pois ele é muito útil”.
9. Apesar de estar longe há bastante tempo, o aluno crê que sempre falta divulgação.
10. Para esse aluno, “seria muito interessante fazer um levantamento das principais dúvidas e montar um livro ou publicação mensal (revista, jornal, etc.)”.
11. Segundo essa aluna, falta divulgação, maior apoio da universidade e mais valorização. Segundo ela, “de todos os projetos existentes, o Disque-Gramática tem um papel fundamental para quem quer ser professor de Língua Portuguesa”.
12. Internet (“sites confiáveis”) para consulta. Lembra que, na sua época, havia os livros para essa finalidade.
13. Ampliação “para que seja modelo no país todo e para que mais gente o conheça”.
14. Melhorar a estrutura física do projeto, além de “telefones que facilitem o atendimento, computadores mais modernos, materiais de escritório e fontes de pesquisa atualizadas”.
15. Livros mais atualizados e mais computadores.

16. Primeiramente, o aluno destaca o equívoco de se pensar que “o Disque, graças ao sucesso do projeto, tem sentido pouco a necessidade de evoluir, o que é um engano”. Para ele, é necessário repensar a sistematização dos serviços, como por exemplo, o controle sobre os alunos, isto é, sobre as atividades que vêm desenvolvendo, seu horário de permanência, a pesquisa que deveriam fazer antes de responder a uma dúvida, a baixa comunicação entre eles, enfim “a tradição do Disque” fica prejudicada. Aponta ainda alguns “episódios preocupantes”: em 2006, estagiários bolsistas ficaram mês inteiro sem aparecer; outro dado: não se estipulou meta, prazo, para a digitação das dúvidas; por fim, o turno da manhã, que, por vezes, ficou sem ninguém para o atendimento.
17. Lembra que se brincava dizendo que o Disque-Gramática, no futuro, teria um 080033714619<sup>76</sup> para atender todo o Brasil e “disquetes” prontos para isso. Agora, deseja que isso se torne realidade.
18. Maior divulgação do projeto “dentro e fora da Universidade, para que mais pessoas conheçam o projeto e possam ser atendidas”.
19. A aluna gostaria “apenas” que se deixasse claro “que a língua não é só a gramática normativa, que não é sabendo usar todas as regras que você será um bom usuário da língua”.
20. Maior divulgação. As pessoas passariam a “contar com o auxílio de especialistas da Língua”.
21. Falta maior divulgação: “muitas pessoas da própria Universidade desconhecem este serviço”.
22. Maior divulgação, apoio da universidade e “deixar o projeto mais digital, por exemplo, o disque-gramática poderia ter um twitter”.
23. Mais divulgação e um espaço maior para “acolher mais alunos”.
24. A aluno destaca dois pontos: um, mais pessoal, diz respeito ao tempo dispensado ao projeto, que, segundo ela, foi insuficiente para confeccionar as planilhas com as dúvidas, informatizando

---

<sup>76</sup> O telefone do projeto é (43) 3371- 4619.

“mais dados que poderiam ser usados para pesquisas no ensino”; outro ponto está relacionado à divulgação do projeto nos demais centros da UEL “a fim de que os estudantes se sentissem instigados a usufruir do projeto”.

25. Destaque para uma questão pessoal, mas que se poderia estender aos demais alunos: a elaboração de artigo científico na área.
26. Lembra que o período de permanência no projeto foi curto, mas de “grande repercussão” em sua vida. Não viu problemas, mas destaca a importância da já corrente informatização, a qual está relacionada à organização e à orientação, “pontos desenvolvidos e que norteiam todas as demais qualidades do projeto”.
27. O aluno é sucinto: “aprimoramento, atendimento e conhecimento”.
28. Acha que tudo corre bem no projeto, mas que seria bom se houvesse reuniões.
29. Falta divulgação, interna e externamente à universidade.
30. O aluno prefere destacar não o que há ainda por fazer, mas o que já vem sendo feito: “a contribuição para a comunidade em geral e também aos futuros professores de português”.
31. Não respondeu a essa pergunta.
32. Evita especificar e resume: “melhorar sempre”.
33. Acredita ser o projeto uma “ótima iniciativa” e poderia “estender-se às outras áreas do conhecimento”.
34. O aluno confessa não conseguir achar “um ponto que precise ser melhorado”, já que estava havia pouco tempo no projeto. Além disso, crê que a longevidade do projeto e sua conseqüente credibilidade tenham contribuído para a sua [do projeto] evolução, “aprendendo com os erros”.
35. “Ampliar”. A aluna acha o projeto “muito bom”, mas que falta atingir mais pessoas dentro e fora da universidade. Crê que “pessoas de outros cursos poderiam acrescentar muito”, mas não revela como.

36. A aluna não se sente preparado para responder à pergunta, uma vez que entrou somente no ano anterior ao questionário.

Das 36 respostas analisadas, 30 contêm sugestões ao projeto; desse montante, 12 respostas, ou 40%, referem-se à necessidade de maior divulgação.

As sete respostas que se abstiveram de dar sugestões assim o fizeram por motivos diversos: duas alunas (2 e 7) fazem referência ao longo tempo que se passou desde que deixaram o projeto, impossibilitando-as de opinar, apesar de a aluna 2 acreditar que o projeto tenha acompanhado as mudanças tecnológicas; os alunos 27, 34 e 36 destacam o pouco tempo de permanência no DG, o que os impediria de avaliar com maior clareza o que falta ao projeto; já a aluna 30 preferiu ater-se às contribuições do projeto para a “comunidade em geral” e para os “futuros professores de português”. Por fim, a aluna 31 não respondeu a essa pergunta.

Quanto às 30 respostas com sugestões, valem algumas considerações:

- a. Referência ao meio eletrônico: nove alunos mencionam esse meio como importante ferramenta, seja como material básico de trabalho, seja como fonte de consulta, seja como forma de divulgação, seja como recurso para perenizar os dados do projeto (dúvidas antes apenas manuscritas a cada atendimento). Um aluno sugere também deixar o projeto mais “digital”, pela inserção do DG no *Twitter*.
- b. Destaque para o papel dos discentes: maior domínio da gramática, elaboração de artigo científico, maior controle sobre as atividades no projeto; da parte dos professores, sugeriram-se: fazer reuniões e desenvolver uma relação professor-aluno mais harmônica e produtiva.
- c. Estrutura do projeto: ampliação do espaço físico e do alcance do projeto, maior apoio e valorização da universidade, criação de um canal gratuito de atendimento telefônico<sup>77</sup>, elaboração de um

---

<sup>77</sup> O atendimento bem como as revisões são gratuitos, porém, ao telefonar, a pessoa paga pela ligação feita. A ideia do aluno é criar um 0800.

livro/publicação mensal com as dúvidas anotadas, aquisição de livros mais atualizados.

- d. Destaque para o perfil do Disque-Gramática: apenas duas respostas fizeram menção às concepções em que está embasado o projeto. A primeira delas é justamente a de número 1. Nela, a aluna propõe mudar totalmente o modelo do projeto, por entender que se trata de privilegiar um tipo de gramática – a normativa – em detrimento das demais variedades lingüísticas e suas gramáticas. Em função desse posicionamento do projeto, não crê ser possível apontar qualidades, tornando-se necessário reformulá-lo totalmente. A segunda resposta que fala da concepção do projeto é a de número 19, em que se percebe a discordância da aluna com a posição adotada e difundida pelo DG. Sugere, então, que se esclareça ao usuário que, primeiro, língua não é apenas a gramática normativa, e, segundo, saber todas as regras da gramática padrão não leva necessariamente o indivíduo a ser um bom usuário do idioma.

Pode-se concluir que a divulgação do projeto precisa ser revista, já que não vem atendendo às expectativas dos alunos. Isso significa que estes o consideram importante demais para ser pouco conhecido e mais pessoas deveriam beneficiar-se de seus serviços. Outro dado importante é que tais alunos atentam para a estrutura do projeto, seu acervo, seu modo de funcionamento, sua relação com a instituição. Por outro lado, situam o DG e outros projetos no sistema “universidade”, reconhecendo as coerções a que estão sujeitas tais atividades. Sabem também o quão importante é a participação discente no DG, principalmente para a sua formação profissional. Finalmente, ao questionarem o próprio perfil do projeto, demonstram maturidade e responsabilidade, porquanto assumem não apenas o distanciamento necessário para tal análise, mas também uma postura relativa às questões de linguagem.

**9) Você acredita que a sua participação poderá contribuir (ou contribuiu) para a sua atuação profissional?**

1. É professora de lingüística e de língua portuguesa, mas não crê que sua participação no projeto tenha ajudado com relação a isso.

2. Acredita que o projeto tenha contribuído para a sua profissão hoje: é professora municipal. Justifica sua opinião revelando que passou a gostar de “Gramática, dominar mais conhecimentos e [...] dar um direcionamento de ensino a partir da reflexão dos alunos e não só ficar ditando regras, prática que, a meu ver, é improdutiva”.
3. Professora da Rede Estadual do Mato Grosso, exerce atualmente a função de “gerente de orientações curriculares (língua portuguesa), na secretaria de Educação”. As contribuições (um novo olhar sobre a gramática) já foram relatadas.
4. É jornalista de formação e trabalha em TV. Crê que não só projeto mas também o Curso de Letras tenham contribuído para a sua outra formação e para a “execução da [sua] profissão”.
5. É taxativo: “sobremaneira”, devido à convivência com as dúvidas e com os professores, “falando e ouvindo sobre questões da língua”. Isso teria amadurecido o aluno quanto à “maneira de pensar a gramática e a idéia de português correto”.
6. Não tem dúvida de que o DG tenha contribuído para a sua profissão hoje: é revisor de textos em uma editora. No projeto, adquiriu mais conhecimento sobre gramática e sobre revisão. Lembra que tinha de apresentar “soluções para textos mal escritos”.
7. Crê na contribuição do projeto “mais precisamente no acesso a outros tipos de dicionários”. Lembra que não conhecia “esses dicionários especializados” e aprendeu a “manuseá-los”. Pensa que, “se tivesse ficado por mais tempo, outras contribuições existiriam”.
8. Revela que o projeto o auxiliou no discorrer da dissertação [de Mestrado em Estudos da Linguagem, da UEL]. Vale acrescentar que hoje a aluna já é mestra.
9. Já sabia que não queria ser professora, logo foi fundamental para a profissão que atualmente exerce – revisora – não só pelo

- conhecimento adquirido, mas também pela contribuição ao seu currículo, no qual a experiência no DG “fez e faz a diferença”.
10. Trabalha numa editora e acredita que sua breve participação no projeto a tenha ajudado ao melhorar seu conhecimento da língua portuguesa.
  11. O aluno somente respondeu que é professor de Língua Portuguesa.
  12. É professora do Ensino Fundamental. Afirma que o projeto ajudou bastante, mas, devido ao fato de já ter muito tempo de sua participação, não se lembra de muita coisa. Tem dificuldades com conteúdos mais difíceis, pois é pouco exigida na função que ora exerce.
  13. Acha, sim, que sua participação no projeto contribuiu para a sua atuação profissional, pois “foi um aprendizado específico, na área em que pretendo atuar”. Afirma ter recebido “orientação de forma mais significativa que na sala de aula”.
  14. Hoje é professor de língua portuguesa e revisor de textos. Não duvida de que o projeto contribui para a sua formação profissional. Pretende dedicar-se somente à prática de revisão de textos, por achar mais prazeroso e por possibilitar contato com o conhecimento lingüístico e com diferentes áreas do saber.
  15. Dá aulas de francês num colégio de LE e está “se inscrevendo em processos seletivos para dar aulas de Português”. Afirma que o projeto o ajudou a ter mais segurança nas aulas. Gostaria também de atuar novamente como revisora de textos, uma vez que essa prática desenvolvida no projeto a levou a trabalhar na editora da UEL.
  16. Não duvida de que o projeto tenha contribuído para a sua formação. Fala do conhecimento (da “gramática do dia-a-dia” e da variedade lingüística) e do reconhecimento (“Quando digo que sou do Disque-Gramática, o interlocutor demonstra admiração”) advindos da experiência no projeto.
  17. Afirma que, antes de entrar para o Disque-Gramática, “estava um tanto desiludida com o curso”. Não duvida de que o projeto

está por trás de todas as decisões em relação à carreira profissional. Hoje é professora.

18. Não está trabalhando no momento, mas já atuou como professor. Para ele, o projeto contribuiu para a sua atuação profissional em sala de aula, pois “diversas dúvidas que os alunos fizeram foram solucionadas graças ao conhecimento adquirido no projeto Disque-Gramática”.
19. Crê que o projeto o ajudou muito, pois ali pôde aprofundar os seus conhecimentos. Para esse aluno,

as aulas de língua portuguesa são para apresentar aos alunos um registro diferente do que eles utilizam normalmente em sua comunicação interpessoal e cabe ao professor conhecer as regras para poder passá-las, ensiná-las.

20. Afirma que sim, que seus “conhecimentos lingüísticos foram significativamente ampliados” e isso se reflete na sua prática profissional.
21. A contribuição existiu, seja na maior “confiança e segurança para responder alguma dúvida”, seja na maior facilidade para corrigir textos.
22. Afirma que o projeto a ajudou a sentir-se mais confiante e que se não tivesse participado dele, “não teria aprendido a pesquisar, onde pesquisar e o que pesquisar”. E prossegue: “Não saberia sequer a começar a dar aula”.
23. Não duvida das contribuições à sua prática profissional: mais segurança em sala de aula e mais capacidade de ensinar seus alunos.
24. A aluna revela que a grande contribuição do projeto se refere à familiaridade com as questões e ao conhecimento dos porquês das regras, tudo isso ajudando na minoração da sua insegurança na profissão: “[...] há ainda um medo de falhar na formação dos alunos”.
25. A aluna afirma que “foi uma experiência a mais” na sua formação.

26. A aluna revela que trabalha hoje como professora da Educação Infantil e para o Ensino Fundamental e Médio (PSS). Para ela, “o projeto plantou a semente da segurança” em sua vida. A gramática não é apenas gostar do que sabe, “mas é um desenvolver diário do que aprendi no Disque”. E finaliza: “aplico na sala de aula e em minha vida, embora muito tenha que aprender”.
27. O aluno afirma que aprende muito no projeto e que esta é “uma lição que eu vou levar pra vida”.
28. Crê, sim, na contribuição do projeto: desenvolveu a sua segurança, abriu sua mente “no que diz respeito ao conceito de Língua, de várias coisas do estudo da Língua Portuguesa”.
29. A aluna cursa o Bacharelado em Estudos da Linguagem (UEL), logo, segundo ela, poderá atuar como revisora de textos, prática “fundamental” já desenvolvida no projeto.
30. Acredita que a sua participação no projeto lhe possibilita “aprimorar e construir novos conhecimentos, além de poder colocar em prática o que aprendo na graduação”.
31. Acredita que, embora seja ainda estudante, a participação no projeto contribui para a sua formação, pelo contato direto com as dúvidas das pessoas quanto à norma padrão. Esse contato “é muito útil tanto para quem as estuda quanto para quem as quer conhecer, pois nós podemos nos aprofundar no assunto e estudar cada vez mais sobre isso, que é um assunto interessantíssimo”.
32. Considera que a participação no projeto tenha contribuído porque foi possível “sentir como é a língua em uso e com isso refletir sobre minha futura atuação profissional”. Finaliza dizendo que “conhecimento nunca é demais”.
33. “Com toda certeza”, afirma. No projeto, adquiriu “muito conhecimento na área da gramática”, aprendeu a se expressar melhor e a ser mais clara nas explicações por telefone.
34. O aluno não duvida de que o projeto contribua para a sua atuação profissional, pois pretende “lecionar a língua portuguesa

que é uma profissão voltada ao contato com a população e o projeto trabalha exatamente com o foco nessa área”. Acredita que a experiência no DG tenha sido “impressionante com relação ao contato com a população”.

35. Não duvida da contribuição do projeto, tanto no pessoal (“sua compreensão da língua portuguesa amadureceu muito”) quanto no profissional (“fornece e forneceu uma base prática em oposição à teórica oferecida durante a maior parte do curso”).
36. A aluna é técnica-administrativa da universidade, logo trabalha com ofícios, declarações etc. Tais atividades, segundo ela, vêm sendo beneficiadas pelo projeto.

Acredito que, de modo, geral, toda e qualquer participação do aluno em atividades acadêmicas irá ajudar na sua formação pessoal e profissional. A questão que busquei com essa pergunta era: em que medida isso aconteceu com os alunos e, eventualmente: houve esse “incremento”?

Pelas respostas, é possível notar que a maior parte dos alunos considera que houve, sim, contribuições do projeto à sua profissão, embora alguns ainda estivessem na graduação quando responderam ao questionário. As referidas contribuições dão conta de que o DG ajudou Gramática na profissão de docentes e como revisores. Gostaria de destacar, pois, algumas respostas em que as justificativas são interessantes do ponto de vista do potencial formador que os projetos (nesse caso, não creio ser exclusividade da extensão) proporcionam nas licenciaturas: uma aluna (2) relata que a experiência no projeto a auxiliou a “dominar mais conhecimentos e [...] dar um direcionamento de ensino *a partir da reflexão dos alunos* e não só ficar ditando regras, prática que, a meu ver, é improdutiva” (grifo meu). Nesse depoimento, a aluna, agora professora, vai além da contribuição esperada de um projeto que envolve a gramática da língua portuguesa: o saber ouvir, o partir do outro, o observar as dúvidas do outro (agora, aluno) para construir a sua aula.

Outra resposta que merece destaque é a número 4. A ex-aluna é, agora, jornalista formada, apresentadora de eventos e com programa de TV na rede aberta. Seus conhecimentos de linguagem e sua experiência de contato interpessoal no projeto com certeza a auxiliam na profissão que exerce.

A resposta 13 faz observação importante: a experiência no projeto lhe trouxe orientação mais significativa do que na sala de aula. Para a aluna 17, o DG lhe trouxe ânimo. Já para as alunas 21, 23 e 24 a experiência no projeto lhes trouxe maior segurança para a atuação profissional.

No que diz respeito à resposta 22, creio ser importante saber como uma finalidade não imediata (auxiliar o licenciando a dar aula) se torna tão importante para o participante do projeto. Paulo Freire (2009) assim se refere à relação aprender-ensinar e sua importância dos espaços não convencionais – ao lado dos convencionais, institucionais:

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação.

Várias respostas fazem referência à atividade de revisão, iniciada no projeto. Destaco a aluna 15, que saiu do projeto porque foi contratada para trabalhar na Editora da Universidade. No DG, obteve as bases para a sua atuação profissional.

Algumas respostas dão conta de que os alunos puderam sentir verdadeiramente as dúvidas das pessoas, a língua portuguesa em uso, na prática. Para a aluna 33, os atendimentos telefônicos lhe proporcionam o cuidado com a clareza nas respostas, a busca por expressar-se melhor. A aluna 26, por exemplo, destaca que saber gramática é um aprendizado constante. Finalmente, o aluno 34 se impressiona com o fato de poder, no projeto DG, contatar as pessoas e contrapor a teoria à prática.

Finalizo essa breve análise destacando a importância de levar a alunos e ex-alunos questionamentos dessa natureza. Para os já formados, é a possibilidade de repensar seu percurso acadêmico e o impacto sobre a profissão adotada (até mesmo se o rumo mudou); para os alunos ainda em atividade, vale porque é a possibilidade de parar para refletir sobre as escolhas que fazem e o impacto delas sobre a profissão que abraçam.

**10) Sua opinião/expectativa em relação ao projeto mudaram? O que você destacaria, no projeto, como positivo, de um lado, e negativo, de outro?**

1. Lembra que já respondera acima.
2. O projeto mudou sua concepção de Gramática. Não gostava da disciplina e passou a interessar-se por ela, a ter prazer em aprendê-la, estudando-a e procurando livros sobre o assunto. Hoje, divide-a com a Literatura, sua “grande paixão”.
3. Destaca apenas um dado negativo: as poucas horas de que dispunha para o projeto (“mas isso era devido à quantidade de atividades que tínhamos”).
4. Positivo: “quem mais aprende é o aluno que participa”; negativo: o problema já citado da pouca divulgação.
5. Como ponto positivo, destaca o [seu] aprendizado; como negativo, a pouca divulgação, que impede que mais alunos e mais cidadãos conheçam o projeto e usufruam dele.
6. Lembranças positivas e prazerosas do projeto: “comento com amigos como foi importante para mim e para minha profissão esse tempo”.
7. A aluna crê que o Disque-Gramática deveria ser também um projeto de pesquisa. Para esse aluno, “a forma como a gramática é contemplada nos livros didáticos e como ela é trabalhada na escola básica é preciso ser repensada”. Acha necessário “aliar as teorias gramaticais já existentes com as práticas de análise lingüística realizadas, sobretudo, na escola básica”.
8. Sua opinião sobre o projeto não mudou. Acha que ele é bem estruturado e organizado, mas insiste que é preciso mais empenho dos atuais estagiários nas pesquisas.
9. Lembra-se de ter ouvido comentários depreciativos sobre o DG, como o fato de somente alunos que precisassem cumprir horas referentes às Atividades Acadêmicas Complementares procuravam o projeto. Sua opinião, então, mudou, pois

constatou que o projeto é “muito sério”. Orgulha-se muito de ter participado dele, entretanto insiste no problema da divulgação.

10. Participou por pouco tempo. Não interagiu muito com o professor coordenador: “eu simplesmente me sentava à mesa e atendia ao telefone, das 14h às 17 ou 18h, não me recordo”. Lado positivo: contato com o público, auxiliando na retirada das dúvidas (“bastante gratificante”).
11. Não respondeu à questão.
12. Achava que iria aprender “certas coisas [...] difíceis”, mas o tempo não contribuiu: a aluna tinha pouco tempo para aprender e o professor era muito atarefado. Acrescenta, contudo, que talvez tenha sido falha sua não aproveitar mais o tempo com o professor. O aluno aponta um aspecto positivo: “o aluno tem a possibilidade de aprender muitas coisas”. E um aspecto negativo: “o professor não tem muito tempo para se dedicar aos alunos”.
13. Não mudou de opinião quanto ao projeto. Aponta, como ponto positivo, o fato de o projeto ajudar a sociedade, a universidade e os alunos, futuros professores. Como ponto negativo, destaca o não aproveitamento de todo o potencial do projeto, o que poderia acontecer se este fosse ampliado.
14. Não teve expectativas negativas quanto ao projeto, pois desejava mesmo lidar com as normas gramaticais. Ressalva, porém, que eram levados em consideração também aspectos semânticos, estilísticos e de gêneros, além dos gramaticais.
15. Não mudou sua opinião sobre o projeto. Como ponto positivo, destaca “sem dúvida, o grande aprendizado”; como ponto negativo, aponta que faltam investimentos na estrutura do projeto.
16. Não entende bem a pergunta. Mas afirma que, se por um lado “o Disque é um projeto meio ao Deus dará”, por outro “é o que mais funciona”. E continua: “cumpre corretamente sua função, e os resultados são instantâneos. Muito se vêem projetos que

resolvem atingir um objetivo e caminham a passo de tartaruga, demorando anos para apresentar resultados interessantes”.

17. Não vê lado negativo: “Acho o serviço tão bom!!” Entretanto, destaca a necessidade de se ampliar o atendimento a teses e monografias, “pois não são todos os que procuram que conseguem o serviço, pela demanda”.
18. Não destaca nada de negativo em relação ao projeto. De positivo, aponta dois fatores: a comunidade tem suas dúvidas sanadas e os graduandos têm a oportunidade de aumentarem seus conhecimentos e de interagir com os professores coordenadores e a comunidade.
19. Não acha que suas expectativas quanto ao projeto tenham mudado. Destaca, de positivo, o “esforço e a disponibilidade de alguns para levar à comunidade um serviço, como a revisão, por exemplo, que muitas vezes não é barato”; de negativo, faz referência ao que já apontara na questão 8, isto é, a necessidade de se esclarecer à população que procura o projeto que língua não é só gramática normativa.
20. Não mudou sua opinião quanto ao projeto. De positivo, destaca o “apoio” dado à comunidade quanto ao uso adequado da língua; de negativo, reitera o problema da pouca divulgação, conforme já respondido na questão 8.
21. Ponto positivo: “aprendizagem dos alunos”; negativo: pouco atualizado, “ele anda meio estagnado”.
22. Não mudaram suas expectativas quanto ao projeto. De positivo, destaca “o incentivo do professor como também um pesquisador e descobridor da língua”. Por outro lado, denuncia que “o projeto recebe pouco incentivo no meio acadêmico, inclusive financeiro”.
23. O aluno afirma que sua opinião quanto ao projeto mudou, pois achava que este seria monótono e que não conseguiria realizar as tarefas. No entanto, percebeu que “o projeto é maravilhoso, divertido”. Adaptou-se facilmente e as tarefas não se mostraram difíceis, pois “sempre tínhamos ajuda dos professores e material

para pesquisar”. Não destaca nada de negativo; de positivo, faz referência à ajuda que proporciona tanto à comunidade quanto aos alunos.

24. Não mudou sua opinião sobre o DG. Destaca, como algo positivo, “o fato de o projeto ser de extensão e, assim sendo, permite maior contato da comunidade com a universidade”. Não vê nada negativo, mas reitera a necessidade de mais pessoas da comunidade universitária poderem usufruir do projeto.
25. Dois pontos são apresentados como positivos: o ótimo relacionamento com o professor coordenador e a experiência de corrigir textos; aponta, porém, que sentiu falta de escrever artigos na área (conforme já respondera na questão 8).
26. Sua opinião sobre o DG não mudou, apenas reforçou “o que de bom já ouvia e o que vivenciei”.
27. Sim, pois se deu conta de que “a gramática é muito mais complexa e abrangente do que [...] imaginava”. O fato de nem sempre conseguir responder prontamente à alguma dúvida é apontado como ponto negativo.
28. Sua entrada no projeto objetivava sanar suas dúvidas sobre a Língua. Com o tempo, revela que foi conseguindo o que almejava, embora não tenha superado todo o seu “medo”. Segundo a aluna, já está mais segura. Acrescenta um dado negativo: não foi possível dividir com os colegas do DG os seus conhecimentos nem mesmo suas dúvidas, “já que nem todos estão no projeto no mesmo horário”.
29. O aluno não tinha noção de que “a população usava tanto este recurso para tirar dúvidas”, logo isso foi uma surpresa. Conclui que há falta de divulgação. Como dado positivo, destaca “o auxílio à comunidade e o aperfeiçoamento na formação dos alunos do curso”; dado negativo: falta divulgação.
30. Revela que sua atuação no DG superou suas expectativas: seu aprendizado foi além das dúvidas de português, tornando-se ainda alguém que tirava dúvidas das pessoas. Por fim, acha

relevante a possibilidade de pôr em prática os ensinamentos da graduação.

31. Continua achando “louvável essa ação do projeto de aproximar os falantes da norma-padrão”. Destaca apenas como problema o número reduzido de estagiários em seu turno, o que dificultava a realização de todas as tarefas.
32. Não viu diferença, pois já ouvira falar muito bem do projeto. Destaca apenas pontos positivos: o “acervo de pesquisa” e o “bom humor do professor”.
33. Suas expectativas iniciais, de “apenas adquirir maior conhecimento de gramática”, foram superadas pelo fato de ter aprendido a se comunicar melhor e a “solucionar problemas da melhor forma possível”.
34. Não acha que sua expectativa quanto ao DG tenha mudado, apenas pensou que seria mais difícil estagiar no projeto: “com o passar do tempo e com a experiência, o trabalho passou a ser mais fácil e mais gostoso”. Lado positivo: a ajuda do projeto às pessoas; lado negativo: “dificuldade de se explicar alguns assuntos difíceis da língua por telefone”.
35. Não mudou sua opinião sobre o DG. Como “ponto forte” do projeto, o aluno aponta a “vivência com outras pessoas no espaço do projeto e fora dele”; como ponto negativo, destaca que “nem todos os participantes se conhecerem”.
36. O aluno só vê pontos positivos no projeto, entretanto faz menção a sua dificuldade, no ano anterior, de usar o computador para fazer as correções no livro do professor Joaquim.

As respostas acima estão resumidas no quadro a seguir:

<b>PONTOS POSITIVOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Passou a interessar-se por gramática.</li> <li>• O aluno é quem aprende.</li> <li>• Aprendizado da língua.</li> <li>• Projeto bem estruturado e organizado.</li> <li>• Muito sério.</li> <li>• Possibilidade de contato com o público.</li> <li>• O aluno pode aprender muitas coisas.</li> <li>• Ajuda a sociedade, a universidade e os alunos.</li> <li>• Contato com questões gramaticais, estilísticas, semânticas e de gêneros textuais.</li> <li>• Grande aprendizado.</li> <li>• Projeto que funciona, com resultados instantâneos.</li> <li>• Serviço muito bom.</li> <li>• Comunidade tem as dúvidas sanadas. Graduandos podem aumentar seus conhecimentos e interagir com os professores coordenadores e a comunidade.</li> <li>• Esforço e disponibilidade de levar gratuitamente à comunidade serviços, como a revisão.</li> <li>• Apoio à comunidade quanto ao uso adequado da língua.</li> <li>• Aprendizagem dos alunos.</li> <li>• Incentivo do professor como também pesquisador e descobridor da língua.</li> <li>• Projeto maravilhoso e divertido; apoio seguro dos professores e do material. Ajuda à comunidade e aos alunos.</li> <li>• Permite maior contato da comunidade com a universidade.</li> <li>• Ótimo relacionamento com o professor coordenador e experiência na correção de textos.</li> <li>• Percepção de que a gramática é mais complexa e abrangente do que imaginava.</li> <li>• Traz mais segurança em termos de conhecimento da língua portuguesa.</li> <li>• Surpresa positiva: atendimento das demandas da população.</li> <li>• Além do aprendizado, a possibilidade de ser aquele que tira dúvidas.</li> <li>• Aproxima os falantes, da norma padrão.</li> <li>• Bom acervo para a pesquisa e bom humor do coordenador.</li> <li>• Adquirir mais conhecimento da gramática, saber comunicar-se e solucionar problemas da melhor forma possível.</li> <li>• Projeto ajuda as pessoas.</li> <li>• Vivência com outras pessoas no projeto e fora dele.</li> </ul>

**Quadro 7** – Trechos de respostas com pontos positivos sobre o projeto DG.

Desse quadro, não é difícil concluir que prevalecem os dois pontos norteadores desta tese: a formação profissional do graduando e o atendimento à população. Muitas respostas se referem ao aprendizado, até mesmo de como ensinar. Outras falam do viés assistencialista do projeto. Outras colocações se destacam: seriedade, credibilidade, boa estrutura, organização, eficiência, convivência positiva e o “bom humor do professor”. Por que este tópico relacionado a algo tão subjetivo salta aos olhos? Paulo Freire (2009) cita alguns tipos de

professores – o autoritário, o licencioso, o competente, o sério, o incompetente, o irresponsável, o amoroso da vida e das gentes, o mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista – e afirma que “nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca”. (p. 66) Logo, o bom humor citado pode ser entendido nas palavras novamente de Freire:

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples *gesto do professor*. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. (p. 42 grifo meu)

De negativo, algumas opiniões se parecem: a divulgação é o ponto mais levantado pelos alunos. Estes acreditam que a procura poderia ser bem maior se houvesse mais investimentos em divulgação. Desse modo, mais pessoas usufruiriam do projeto. Outros pontos relacionados à parca divulgação dizem respeito à necessidade de o Disque-Gramática ser ampliado, de melhorar sua estrutura, de aumentar o número de estagiários e de receber apoio da academia, inclusive em termos financeiros. Questões, como o horário desencontrado dos estagiários (o que torna difícil trocar ideias), a dificuldade de responder prontamente às dúvidas por telefone, de explicar assuntos mais complexos, de usar computador, de atualizar suas atividades, também são colocadas.

Sem dúvida, é preciso atentar para as críticas, embora sejam em menor número que os elogios, porque dessa maneira o projeto poderá crescer e recrudescer seu potencial extensionista e formador. O problema relacionado aos investimentos não parece ser o mais grave no projeto, se levarmos em conta a estrutura física e material que possui, entretanto o estímulo aos graduandos, sob a forma de bolsas – embora professor Joaquim não seja simpático a elas, pela possibilidade de atrair alunos “interesseiros” e não verdadeiramente “interessados” – , permitiria maior cobrança nas atividades deles, como, por exemplo, na digitação das dúvidas dos anos anteriores e nas horas de permanência no local.

**11) Como é o seu relacionamento com os professores do Disque-Gramática? E com os demais colegas participantes do projeto?**

1. Muito bom o relacionamento com os professores Joaquim Carvalho da Silva e Edina Panichi, os quais a ajudaram durante todo o tempo. Na época, fazia estágio sozinha, sem colegas.
2. Em geral, ficava sozinha na sala. Convivia mais com o professor Joaquim. Acha que este gostava de seu trabalho, pois lhe dera a nota máxima.
3. Não faz referência a colegas, somente aos professores que se mostram, em suas lembranças, como “pessoas admiráveis, como mestres responsáveis em relação aos seus conhecimentos e como os transmitiam”. Resume: “Espaço bastante harmonioso”.
4. “O mais saudável possível”.
5. “Profissional e respeitoso”.
6. Relacionamento “muito bom e profissional com todos”.
7. Relação tranquila. Revela que admirava os dois professores coordenadores na época e, por isso, “ficaria muito feliz se conseguisse saber a metade do que eles conheciam sobre a língua portuguesa”. Dá destaque ao professor Joaquim ao afirmar: “espero alcançar os vários anos de atuação na academia como ele<sup>78</sup>. Parabéns para ele!”
8. Sobre a primeira vez em que fez parte do projeto, revela que seu relacionamento com os professores foi excelente e que isso, inclusive, o levou a ser convidada a participar do projeto da professora Edina Panichi. Em 2009, a aluna retorna ao projeto e auxilia o professor Joaquim na confecção do livro referente ao Programa Fala Brasil.

Destaca que com os colegas seu relacionamento foi bom, uns ajudando os outros.

---

<sup>78</sup> No mês de abril deste ano (2010), esse aluno tornou-se professor de Lingüística da Universidade Estadual de Londrina.

9. Seu relacionamento era predominantemente com o professor Joaquim, em função do dia – sexta-feira – e do horário – 16h às 18h. Nesse período, “passava grande parte do tempo lendo ou ouvindo as histórias do professor. Acho que foi nessas conversas que eu mais aprendi”.
10. Respondeu na questão anterior. Acrescenta que conhecia os demais participantes do projeto porque eram seus colegas de sala, porém, na sala do DG sempre estava sozinho com o professor.
11. Não respondeu à questão.
12. O relacionamento com o professor Joaquim e com os colegas era “tranqüilo”. Os colegas ajudavam-se mutuamente e, quando não conseguiam responder, chamavam o professor Joaquim para dar a resposta. Confessa que isso a deixava frustrada. Revela ter dificuldade até hoje e que teria que estudar e se dedicar muito para chegar ao nível de conhecimento de professores como o Joaquim.
13. “Sempre muito bom com ambos”. Revela sentir saudades e que era “fã de todos e sentia o maior orgulho do nosso companheirismo e dedicação. Era como uma família”.
14. Relembra as “brigas pela chave da porta”<sup>79</sup>, as quais não impediam que o relacionamento de todos fosse “excelente”. Faz referência ainda aos diversos momentos de confraternização que aconteciam na época e que hoje ainda acontecem (churrascos, almoços, jantares), quando se encontram “para conversar e relembrar os tempos do projeto”.
15. “Foi ótimo”. Da parte dos colegas, destaca que eram muito mais do que isso: eram amigos, com os quais mantém contato até hoje, “apesar da distância e dos diferentes caminhos que tomamos”. Afirma que, quando vem a Londrina, encontra-se com

---

<sup>79</sup> Os dois professores do Disque-Gramática possuíam, cada um, a sua chave da sala do projeto. Entretanto, havia uma terceira chave que ficava no Departamento de Letras Vernáculas, a qual alguns alunos procuravam para, na ausência dos professores, poderem entrar na sala e ali estudarem. Acontecia também de os alunos chegarem antes dos professores e quererem já entrar. Às vezes, isso causava alguma confusão, pois nem sempre essa terceira chave era devolvida na hora certa.

os “disquetes e ex-disquetes’, como na época do Disque”. Sobre o relacionamento com os professores, lembra que adorou “trabalhar” com eles. Destaca o comprometimento e a disposição constante para ajudar. O professor Joaquim, “compreensivo, atencioso e sábio”, e a professora “sempre atenciosa, simpática e preocupada com o desempenho dos discentes”.

16. Seu relacionamento com os professores é descrito como “ótimo”. É uma “relação de amizade”, pois

são muito abertos e não nos tratam como alunos ou escravos (como se vê em outros projetos por aí, onde aos estagiários cabem os serviços braçais, como apenas digitação ou transcrição, e ao professor a parte frutífera).

Sobre seus colegas, afirma já ter havido uma época em que todos eram mais unidos e amigos, mas que, agora, “a constituição atual está mais fragmentada”.

17. “Perfeito! Sinto saudades de todos!”
18. Afirma que seu relacionamento tanto com os professores como com os colegas foi de parceria e de colaboração. “Uns auxiliavam aos outros e isso era bom”.
19. “Muito bom”.
20. Seu relacionamento com todos sempre foi “ótimo”, tanto do ponto de vista pessoal como profissional.
21. Relacionamento muito bom com os colegas, identificando-se com alguns deles, e com os professores, especialmente com uma delas, com a qual tem mais contato e sente “mais liberdade para tirar dúvidas ou discutir algum assunto”.
22. Relacionamento ótimo com todos. Afirma que havia “uma relação ótima de confiança e de aprendizado. Não tínhamos medo de errar diante dos professores e colegas”. E continua, lembrando: “todos os dias todos estávamos lá para aprender. Inclusive, tivemos a oportunidade de ver os professores mais experientes prepararem suas aulas, e eles nos auxiliavam com idéias para nossas preparações. Era uma troca de experiência”.

23. Seu relacionamento “era ótimo com todos”.
24. Relacionamento ótimo. Seja com os colegas seja com os professores, “há uma relação de amizade, que permite uma intensa troca de experiências que enriquecem nossa formação”. Confessa que, quando está no projeto, não vê as horas passarem porque aprende e se diverte ao mesmo tempo.
25. “Muito bom” foi o modo como o aluno referiu-se ao seu relacionamento tanto com os professores como com os demais participantes.
26. Bom relacionamento com professores e colegas. Destaca o sentimento acolhedor e o companheirismo que lhe transmitiram desde o primeiro dia. “[...] nunca me senti frustrada ou incomodada em perguntar algo”.
27. Acha que é “muito bom”.
28. “Era show de bola”. Sobre os professores, descreve-os como atenciosos, “gostam de explicar” e gostam do que fazem “e isso me deixa feliz” e o deixa à vontade para fazer perguntas. Quanto aos colegas – aqueles com quem teve bastante contato – “foi só alegria”.
29. Bom relacionamento. Faz referência ao “espírito de companheirismo”.
30. Sobre os professores, afirma que dão total apoio e orientação aos participantes do projeto. “Estão sempre à disposição para esclarecimento das dúvidas que surgem no dia-a-dia”. Sobre os colegas, destaca “o vínculo de amizade, de apoio e ajuda mútua”.
31. Relacionamento “ótimo” com “entendimento, educação e respeito por parte de ambos os lados”.
32. Bom relacionamento com o professor Joaquim e com os colegas, com quem tinha “uma boa sintonia”. Sobre o professor, conta que ele fazia brincadeiras e estava sempre disposto a ajudar, tirando dúvidas.
33. Seu contato era apenas com o professor Joaquim – “o qual se mostrava muito solícito a ajudar com quaisquer dúvidas que

surgissem” – e com os colegas de projeto, que “eram de extrema importância, auxiliando-me sempre que necessário”.

34. Relacionamento sempre muito bom com professores e alunos.
35. Ótimo relacionamento com os professores e demais participantes.
36. O aluno mostrou muito carinho pelo professor Joaquim, que já fora seu professor em 2009 (Literatura Portuguesa). Afirma que sempre se relaciona bem com os colegas, pois é “humilde” e sempre procura “perguntar as coisas antes de realizá-las”.

Em atividades de equipe, nas quais o grupo fica instalado no mesmo espaço, é fundamental que a convivência seja harmoniosa. Talvez seja isso que justifique a perenidade do Disque-Gramática.

As respostas revelam uma grande satisfação da parte dos alunos na participação no projeto. “Bom”, “muito bom”, “ótimo”, “excelente”, “show de bola”, “harmonioso”, “profissional”, “respeitoso”, “relação tranqüila” etc. foram os termos usados para caracterizar o relacionamento com os professores e com os colegas. Essa harmonia estimula, sem dúvida, a vontade de produzir, de aprender, de fazer parte de uma equipe, de formar uma identidade. Quando, na resposta 15, a aluna faz referência aos “disquetes”, fica marcado o pertencimento ao grupo, o sentimento de união, de amizade, de família. Essa identidade do grupo, com variações de equipe para equipe (umas mais unidas do que outras, mais animadas do que outras), extrapola as paredes da sala do projeto e se torna um convite à participação de outros alunos, num processo que alimenta e renova o projeto e aos seus professores. Essa troca de saberes, de experiências, de vivências é, sem dúvida, salutar para atividades como esta. E não é exclusiva do Disque-Gramática. Descrever tudo isso renova a certeza da importância das atividades curriculares fora do esquema de sala de aula. Ainda que se trate de jovens adultos, em sua maioria, a singularidade dessa experiência, a novidade a cada dia, o instante do telefonema, cada texto novo para revisar, tudo estimula a participação. Do ponto de vista da sociedade, há a certeza de poder contar com pessoas interessadas na pesquisa e na extensão, mas não na extensão que Paulo Freire critica e opõe a *construção*:

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha *prática* discursando sobre a *Teoria* da não *extensão* do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da *construção* do conhecimento, criticando a sua *extensão*, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos. (FREIRE, 2001, p. 47-48 grifos meus)

Extensão, para o educador, expressa a ideia de direcionamento do conhecimento e de passividade do aluno. Ao contrário disso, Freire aposta na construção como processo, processo do conhecer, em que a prática se sobrepõe ao discurso, à teoria abstrata. Estranhamente, extensão, no contexto que aqui se adota, é exatamente o que Freire tanto repudia; é, pela experiência concreta de troca com a sociedade, possibilitar o crescimento do futuro profissional. Sem teorias dissociadas da prática.

## **12) Espaço para comentários extras.**

Nem todos deixaram comentários. Estas são as dezoito respostas à questão. O número de cada uma delas poderá ser conferido nos Anexos desta tese.

Enfatiza a necessidade de divulgar mais o serviço, pelo projeto e pela Universidade. Como professor de Português, tem percebido “uma tentativa de se aprender mais sobre a língua, e o projeto pode contribuir com isso”.

Afirma seu desejo de que “o projeto se modernize, cresça e apareça mais para a sociedade de Londrina e Região a fim de ser um serviço mais presente na vida da comunidade” e de que “continue sendo um exemplo de projeto de extensão”.

A aluna afirma que saiu do projeto com “muito pesar”. Tornou-se bolsista de outro projeto (de pesquisa) e “ficou difícil prosseguir”.

Revela que sempre teve medo de o projeto acabar, entretanto tem esperanças de que esta tese sobre o projeto faça as pessoas perceberem que “um projeto deste jamais poderá acabar, pelo contrário, deve fazer com que cresça cada vez mais para o benefício da sociedade em geral”.

Deixa um recado: “respondi ao questionário com toda sinceridade”, fazendo tudo de acordo com o que sabia. Revela que o DG foi importante em sua vida acadêmica e que dele participou “com muito prazer”, gostando de tudo que fez por lá. “Foram momentos muito proveitosos”.

A aluna afirma que o Disque-Gramática marcou não só sua vida profissional, mas também a afetiva: lembra-se de como estagiar no projeto o ajudava a superar os momentos de tristeza e de saudade da família, pelo aprendizado de algo novo, por ter com quem conversar, “trocar experiências”. Fala do prazer que tinha quando faziam [os alunos do Disque] churrascos e almoços ou simplesmente quando lanchavam juntos. “Gostava também quando chegava alguém novo no projeto, pois tinha a certeza de uma nova amizade”. Finaliza, fazendo referência aos dois professores e aos colegas do projeto como membros da família.

A aluna conta que atualmente trabalha com revisão de textos e assessora monografias e artigos. Isso, segundo ela, graças ao projeto, “pois os graduandos, em sua maioria, têm muitas dificuldades, mesmo os da área”.

O aluno atesta que o projeto teve importância na sua vida profissional, pois pôde ter maior contato com a língua e sua prática cotidiana, “além de iniciar minha vida acadêmica com apresentação de trabalhos em congressos”.

A aluna sente saudades do projeto.

Se pudesse, a aluna nunca teria saído do projeto.

Para essa aluna, foi “a melhor coisa” que fez na universidade. Frisa que, “apesar de ser um projeto de extensão”, aprendeu a pesquisar. E resume: “Foi uma grande oportunidade. Um presente.”

A aluna confessa sua afinidade maior com a língua inglesa, entretanto não dispensa a oportunidade de trabalhar no projeto. Crê que “o tempo de permanência no Disque [...] será válido”. Ao manter contato com questões de língua portuguesa, pretende garantir a possibilidade de lecionar sua língua materna.

A aluna lamenta não poder continuar no DG, pois tem outras atividades no momento (estágio obrigatório, aulas de redação no cursinho [pré-vestibular] da UEL, bolsa em outro projeto). Contudo, “enquanto estiver na UEL”, sempre manterá contato.

Agradece aos professores e aos “disquetes” “todo o afeto, sorrisos, risadas e conhecimento” recebidos. Para ela, “o Disque é um projeto que deve ser valorizado e divulgado, pois [...] promove o gostar, o entender com rapidez a Gramática”.

Como já respondera na questão 8, essa aluna sugere que se façam reuniões semanais ou quinzenais com os alunos para a discussão sobre a Língua ou

“mesmo sobre as questões mais correntes, as quais mais aparecem durante a semana”.

Para ela, o “Disque-Gramática deveria servir de exemplo e incentivo para outras Universidades criarem um projeto tão rico, de auxílio à comunidade e de aperfeiçoamento dos futuros professores de língua materna”.

O aluno lamenta não poder permanecer no projeto devido a outras atividades, como o estágio obrigatório e a iniciação científica.

O aluno quer continuar a participar do projeto, ainda que trabalhe de manhã e à noite na própria universidade e que ocupe as tardes na graduação em Letras, pois precisa cumprir as horas das Atividades Acadêmicas Complementares.

Para tais respostas, não creio que caibam teorias. Trata-se de depoimentos sinceros e carinhosos sobre a experiência por que passaram esses alunos. Alguns já professores, outros mestres, uma doutora, enfim um grupo de universitários e ex-universitários que, para cumprir com as horas obrigatórias (embora obrigatórias fossem as horas, mas não exatamente o projeto em pauta), fizeram parte de uma “entidade”, o Disque-Gramática, assim como o são o “projeto da Guarda-Mirim”, o ALIB, o “Pontes para o texto”.

Muitos, como se pode notar, lamentam a saída do projeto e desejam que nunca termine, talvez por motivos afetivos, talvez porque sabem do seu potencial na sociedade e na universidade.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve início na minha prática cotidiana em dois espaços na Universidade Estadual de Londrina: um, maior, situava-se nas salas de aula, nos corredores, locais em que a convivência com os alunos se dava ora de modo mais formal, no caso das aulas, por exemplo, ora, informalmente, nas conversas, nas discussões sobre determinada matéria acadêmica. O outro espaço surgiu quatro anos depois, em 2004, quando ingressei no projeto de extensão Disque-Gramática. Ali, pude vivenciar uma experiência única, de professora e de colega. Presenciei inúmeros momentos de produção do conhecimento, de trocas de saberes e experiências, de generosidade. Cada graduando com quem trabalhei no projeto trouxe vida e oxigênio àquela sala. Estava sendo eu testemunha da construção, do nascimento de um professor de língua materna. Talvez porque nas salas de aula, onde se ministram disciplinas já previstas no currículo, não nos damos conta da magia que envolve o ensino superior, principalmente nas licenciaturas, tão “patinhos feios” no cenário da formação de profissionais em ensino superior.

São jovens que apostam na profissão, que acreditam na sua contribuição e no papel que poderão desempenhar nas escolas para que o

Brasil cresça. As respostas dos graduandos e dos ex-graduandos, estes já profissionais formados, são depoimentos bastante ricos para a reflexão do que seja o início de uma carreira, a qual, espero, seja pautada pela ética, pela competência, pela dignidade, pela generosidade e, claro, pelo sucesso, seu e de seus alunos.

Percebi que refletir sobre professores formados é bem diferente de refletir sobre professores em formação, ou o que alguns autores chamam de formação inicial. Penso dessa forma porque os graduandos estão naquela posição entre aluno e professor; nas licenciaturas, ele é o aluno que aprende, que constrói significados a partir do que lê dos textos, do que ouve de seus professores, mas é também o professor em gestação, ainda sem os vícios e as manhas da profissão. Está aberto para o futuro, embora inevitavelmente já carregue consigo os modelos de bons e maus professores, fruto da sua experiência escolar. No que diz respeito aos conteúdos – que, no caso desta tese, compreendem a língua portuguesa e a sua gramática, os modelos nem sempre são os melhores: de modo geral,

presenciaram (e adotam como modelo para si) atitudes prescritivistas, logo preconceituosas, no tratamento da língua-mãe, aprenderam que dar aula de português é saber regras, muitas regras, repetindo-as sem saber por que seus alunos continuam errando, e negar (ou tolerar) as variantes (ou variedades) linguísticas. Essa experiência, que afasta muitos (“Português é difícil!” “Não sei português”) do estudo da língua, é a mesma que atrai aqueles que dela gostam ou por quem se apaixonam. É verdade que há também quem faça Letras, como já se sabe, por falta de opção ou porque precise, a todo custo, de um diploma de curso superior. Mas até mesmo estes acabam se interessando pelo curso, por tudo que este proporciona, de formação pessoal e profissional.

O projeto Disque-Gramática é, como tentei mostrar, uma experiência que deu e dá certo. Seu perfil formador se une ao seu caráter extensionista, de maneira inequívoca. Se se tratasse de projeto unicamente formado por docentes, teria apenas o lado da extensão, importante para a comunidade atendida e também para a universidade, que teria um mapa preciso das dificuldades, das peculiaridades no uso da língua portuguesa, ao menos na cidade de Londrina. Acontece, porém, que ele é mais do que isso.

Fazem parte dele alunos de Letras, que, em princípio, por exigência do cumprimento de horas de Atividades Acadêmicas Curriculares, participam dos atendimentos, das revisões, das pesquisas. Como prescindir de experiências como essa? Como imaginar que a formação de professores (e pesquisadores) possa se dar sem esse tipo de experiência extra-sala de aula? O aluno que pode (é preciso lembrar que nem todos conseguem participar dos projetos que gostariam, em função do trabalho) participar de projetos, de pesquisa, de ensino ou de extensão, tem o privilégio de ir além do conteúdo das disciplinas curriculares. Passa a conviver com seus professores, de modo especial, mais profundo. Apresenta trabalhos em eventos científicos e já pode montar currículo, descrevendo orgulhosamente suas experiências acadêmicas. Nesse sentido, sigo o que o professor Joaquim Carvalho da Silva responde sobre a existência da pesquisa, do ensino e da extensão na universidade:

Eu sou muito realista. A extensão faz parte da vocação da universidade. Há muita pesquisa em que eu não acredito. A questão de qual que é a melhor – ensino, pesquisa e extensão – em tudo existe exceção; existe pesquisa mais enquadrada dentro do meu modo de pensar; sou meio antigo, então pode ser que eu esteja muito fora dessa situação da universidade hoje. Mas há muito projeto hoje que não é de pesquisa que traz muito mais proveito do que outros projetos de pesquisa que a gente vê por aí afora. Proveito para a comunidade. É o que é importante. Esse compromisso com a comunidade. Qual seria o compromisso da universidade? Se nós formamos profissionais, é para a comunidade.

Quando advogo favoravelmente a favor da extensão, não destituo a pesquisa do seu papel fundamental, de provedora de um saber técnico, de estimuladora da investigação, ambos tão necessários ao profissional competente. Afinal, se a pesquisa não propicia o contato imediato com a comunidade, como o faz a extensão, seus resultados de algum modo reverterem para a sociedade. Portanto, esse “pé” componente do tripé ensino-pesquisa-extensão é imprescindível na formação acadêmica. Paulo Freire reflete sobre a figura tão propalada do professor-pesquisador:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, **em sua formação permanente**, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.” (FREIRE, 2001, p. 29)

No projeto Disque-Gramática, que é de extensão (e também de pesquisa e de ensino), tem-se contribuído para inserir nas instituições escolares profissionais que pesquisam, que acreditam na importância da investigação, que desconfiam das posições dogmáticas, que respeitam as variedades não-*standard*, que sabem compartilhar saberes. Por questões “logísticas”, problemas surgem no seu dia a dia, os quais devem ser sempre monitorados e superados, e este é um dos resultados que espero alcançar com esta tese. Como disse um dos graduandos respondentes ao questionário, seu desejo é que a tese convença as pessoas de que “um projeto deste jamais poderá acabar, pelo contrário, deve fazer com que cresça cada vez mais para o benefício da sociedade em geral”.

Por fim, aposto na possibilidade de, ao dar visibilidade a um projeto, fazer com que outros sejam também lembrados, não apenas como homenagem, mas principalmente para que vejamos o que vem sendo feito nas universidades para que o ensino no Brasil melhore.

## REFERÊNCIAS

- ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. (Orgs.) **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.
- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica.** Curitiba: IBPEX Autores Associados, 1998.
- ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Professores-leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes.** Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2007.
- ANTUNES, Irlandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola, 2007.
- APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. As ações didático-discursivas do professor para a construção e manutenção dos tópicos em aula de gramática. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 181-199.
- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: TIBALLI, Elianda F. A; CHAVES, Sandramara Matias. (Orgs.) **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 35-60.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz.** 4. ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- \_\_\_\_\_. Comandos paragramaticais: o purismo lingüístico nos meios de comunicação. In: AZEREDO, José Carlos de. (Org.) **Letras e comunicação: uma parceria no ensino de língua portuguesa.** Petrópolis: Vozes, 2001a. p. 67-85.
- \_\_\_\_\_. **Norma lingüística.** São Paulo: Loyola, 2001.
- BAILLAUQUÈS, Simone. Trabalho das representações na formação dos professores. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. (Orgs.) **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. ver. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 37-54.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal.** Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa.** 37. ed. rev., amp. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

\_\_\_\_\_. **Ensino da gramática.** Opressão? Liberdade? 7. ed. São Paulo: Ática, 1993.

BÉLAIR, Louise. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. (Orgs.) **Formando professores profissionais:** quais estratégias? Quais competências? Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. Ed. Ver. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 55-65.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOHN, Hilário Inácio. Lingüística Aplicada. In: BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino (Orgs.). **Tópicos de Lingüística Aplicada:** o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 11-39.

BORTONI, Stella Maris. Variação lingüística e atividades de letramento em sala de aula. In: KLEIMAN, Angela. (Org.) **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 119-144.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas:** o que falar quer dizer. Trad. Sergio Miceli. São Paulo: Edusp, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Parecer CNE/CES 492, de 4 de julho de 2001. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras. **Diário Oficial**, Brasília, DF, p. 50, 9 jul. 2001. Seção 1.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** 2005. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988\\_05.07.2005/art\\_207\\_.htm](http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988_05.07.2005/art_207_.htm)>. Acesso em 13 abr. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Universidade Federal de Minas Gerais – PROEX. **Extensão Universitária:** organização e sistematização. Org. de Edison José Correia. Belo Horizonte: COOPMED, 2007. Disponível em: <[http://www.renex.org.br/documentos/COOPMED/00\\_Abertura\\_COOPMED.pdf](http://www.renex.org.br/documentos/COOPMED/00_Abertura_COOPMED.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Comissão Permanente de Avaliação da Extensão Universitária. **Institucionalização da Extensão nas Universidades Públicas Brasileiras:** estudo comparativo 1993/2004. 2. ed. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB; Belo Horizonte: COOPMED, 2007a. Disponível em: [http://www.renex.org.br/documentos/00\\_Abertura\\_Institucionaliza\\_\\_o.pdf](http://www.renex.org.br/documentos/00_Abertura_Institucionaliza__o.pdf). Acesso em: 20 dez. 2009.

BRASLAUSKAS, Lígia. Candidato tropeça no português. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 29 ago. 1999. Folha Sua Vez, p. 14.

BRITTO, Luiz Percival L. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas: Mercado de Letras/Associação de leitura do Brasil, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. Quadro e questionamento epistemológicos. In: \_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003. p. 21-67.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org. e trad. de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CAMACHO, Roberto G. A variação lingüística. In: SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1o. e 2o. graus**; coletânea de textos. São Paulo: SE/CENP, 1988. v.1. p. 29-41.

CÂMARA JR., Joaquim. **Dicionário de lingüística e gramática**: referente à língua portuguesa. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

CARDOSO, Sílvia B. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CARVALHO, Robson Santos de; SILVA, Wagner Rodrigues; MORAES, Eliana M. Machado. Auto-avaliações escritas por graduandos. In: SIGNORINI, Inês (Org.) **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006. p. 41-52.

CASTILHO, Ataliba T. de. Variação lingüística, norma culta e ensino da língua materna. In: SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1o. e 2o. graus**; coletânea de textos. São Paulo: SE/CENP, 1988. v.1. p. 53-59.

\_\_\_\_\_. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTRO, Solange T. Ricardo. O processo de (re)constituição do conhecimento do professor. **Estudos Lingüísticos XXV**, Taubaté, p. 424-427, 1996.

CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. (Orgs.) **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. Ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.85-102.

CHAVES, Iduína Mont'Alverne. A licenciatura: traços e marcas. In: CHAVES, Iduína Mont'Alverne; SILVA, Waldeck Carneiro. (Orgs.) **Formação de professores**: narrando, refletindo, intervindo. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: Intertexto, 1999. p. 85-105.

CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto Sérgio (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discursos sobre e na sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**: Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DINIZ, Júlio Emílio. **Formação de professores**: pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ESTUDOS ligam boa educação a maior salário de professores. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 4 out. 2009. Cotidiano. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0410200902.htm>>. Acesso em: dez. 2009.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FORJAR. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. totalmente rev. e amp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. p. 928.

FIAD, Raquel Salek. Diversidade e ensino. In: CARDOSO, Suzana Alice Marcelino (Org.). **Diversidade lingüística e ensino**. Salvador: EDUFBA, 1996. p. 45-66.

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo “gramática”? In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, n. 9, p.5-45, 1987.

FREGONEZI, Durvali Emílio. **Elementos de ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Arte & Ciência, 1999.

FREIRE, John Wesley. O que fazer com a mídia? In: FIGUEIREDO, Vera Follain de et al. **Mídia e educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, 1999. p. 15-50.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 8. ed. Rio de Janeiro: 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GENOUVRIER, Emile; PEYTARD, Jean. **Lingüística e ensino do português**. Trad. Rodolfo Ilari. Coimbra: Almedina, 1974.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 3. ed. Cascavel, ASSOESTE, 1987.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. Convívio paradoxal com o ensino da leitura e escrita. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, v. 31, p. 127-144, jul./dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GNERRE, Maurizio. **Escrita, linguagem e poder**. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

GOIS, Antonio. Com esse salário, quem quer ser professor? **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 maio 2009. Cotidiano. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2805200907.htm>>. Acesso em: dez. 2009.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola, 2006.

HENRIQUES, Claudio César. **Nomenclatura gramatical brasileira: 50 anos depois**. São Paulo: Parábola, 2009.

HOUAISS, Antônio. **O Português no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 1992.

ILARI, Rodolfo. **A Lingüística e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KASEKER, Mônica. Um estudo sobre os ouvintes do velho rádio AM na era digital. Unescom, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. O ensino de línguas no Brasil. In: PASCHOAL, Mara Sofia Zanoto de; CELANI, Maria Antonieta Alba (Orgs.). **Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992. p. 25-36.

\_\_\_\_\_. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 39-68.

KLEIMAN, Angela; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

LABURTHE-TOLRA, Philippe; WARNIER, Jean-Pierre. **Etnografia – antropologia**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LIMA, João Gabriel de. Falar e escrever, eis a questão. **Veja**, São Paulo, n. 44, p. 104-112, nov. 2001.

LUCCHESI, Dante. Variação, mudança e norma: a questão brasileira. In: CARDOSO, Suzana Alice Marcelino (Org.). **Diversidade lingüística e ensino**. Salvador: EDUFBA, 1996. p. 69-80.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**. 2. ed. reform. e amp. São Paulo: Ática, 1993.

MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Ed. UEL, 2004.

MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. **Cultura midiática na licenciatura em Letras**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp, Faculdade de Educação, Campinas.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**. Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARINA, Alda Junqueira. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, Elianda F. A; CHAVES, Sandramara Matias. (Orgs.) **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 57-72.

MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da. (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de teses, dissertações e monografias**. São Paulo: Atlas, 2002.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola**. Reflexões sobre o processo de letramento. 2. reimp. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ESTENDER. In: MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998. p. 891.

EXTENSÃO. In: MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998. p. 925.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFScar, 2002.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. Universidade hoje – ensino, pesquisa, extensão. **Educação & Sociedade [online]**, Campinas, v.19, n.63, p.19-37, ago. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301998000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: dez. 2009.

MOURA, Maria Lúcia S.; FERREIRA, Maria Cristina. **Projetos de pesquisa**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

MÜLLER, Mary Stela; CORNELSEN, Julce Mary. **Normas e padrões para teses, dissertações e monografias**. 5. ed. atual. Londrina: Eduel, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. Norma e prescrição lingüística. **Revista Com Ciência**, Campinas, no. 23, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/framereport.htm>>. Acesso em: 5 fev. 2009.

\_\_\_\_\_. **A gramática**: história, teoria e análise, ensino. São Paulo: UNESP, 2002.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. (Org.) **Extensão Universitária**: diretrizes conceituais e políticas - Documentos Básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras 1987-2000. Belo Horizonte: UFMG; o Fórum, 2000.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL et al. **O construtivismo na sala de aula**. Trad. Cláudia Schilling. 6. Ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 123-151.

ORTENZI, Denise I. B. G.; MATEUS, Elaine F.; REIS, Simone. Alunas formandas do curso de Letras Anglo-Portuguesas: escolhas, marcos e expectativas. In: GIMENEZ, Telma (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002. p. 143-155.

OSAKABE, Haqira. Linguagem e educação. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Questões de linguagem**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

PAGANOTTI, Ivan. Buscar os melhores. **Nova Escola**, São Paulo, v. 25, n. 229, p. 70-71, jan./fev. 2010.

PAQUAY, Léopold; WAGNER, Marie-Cécile. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. (Orgs.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 135-159.

PARTICIPAÇÃO da rede pública é maior em biblioteconomia. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 5 mar. 2009. Cotidiano. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0503200921.htm>>. Acesso em: dez. 2009.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de Linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: SANTOS, A. R. dos; RITTER, L. C. B. (Orgs.). **Concepções de Linguagem e ensino** (Formação do professor. EAD 18). Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-79.

PERINI, Mário Alberto. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo: Ática, 1985.

\_\_\_\_\_. **Sofrendo a gramática**: ensaios sobre a linguagem. São Paulo: Ática, 1997.

PERRENOUD, Philippe. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. (Orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 185-210.

\_\_\_\_\_.; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne; PAQUAY, Léopold. Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. (Orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 211-223.

\_\_\_\_\_. Formar na prática reflexiva por meio da pesquisa? In: \_\_\_\_\_. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 89-105.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999. P.

\_\_\_\_\_. Didática, didáticas específicas e formação de professores: construindo saberes. In: TIBALLI, Elianda F. A; CHAVES, Sandramara Matias. (Orgs.) **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 49-56.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2008.

POERSCH, José Marcelino. Colocações gerais sobre Lingüística pura e Lingüística Aplicada. In: **Letras de hoje**, Porto Alegre, n. 42, p. 7-19, dez. 1980.

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção.** 3. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1987. p. 31-39.

\_\_\_\_\_. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1999.

POSSENTI, Sírio; ILARI, Rodolfo. Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor? In: KIRST, Marta; CLEMENTE, Elvo. (Orgs.). **Lingüística aplicada ao ensino de português.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

RAFAEL, Edmilson Luiz. Atualização em sala de aula de saberes lingüísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 2001. p.157-180.

RAMIRES, Vicentina. Gêneros textuais e relações de poder na comunidade acadêmica. **Revista do GEL**, Araraquara, v. 4, p.129-147, 2007.

RAMOS, Jânia. A Lingüística Aplicada e sua busca de autonomia. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 22, p.33-39, dez. 1993.

ROULET, Eddy. **Teorias lingüísticas, gramáticas e ensino de línguas**. Trad. Geraldo Cintra. São Paulo: Livraria Pioneira, 1978.

SACCONI, Luiz Antonio. **Não erre mais!** 17. ed. rev. e amp. São Paulo: Atual, 1990.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SALLA, Fernanda; RATIER, Rodrigo. Escolha de poucos. **Nova Escola**, São Paulo, v. 25, n. 229, p. 68-69, jan./fev. 2010.

dSCHMITZ, John Robert. Temas e pesquisas em Lingüística Aplicada: novos rumos. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, n. 10, p.71-85, 1987.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEBINELLI, Rosa Maria Marins Gobbi. **Política de extensão universitária: o debate nacional e a experiência da Universidade Estadual de Campinas**. Dissertação (Mestrado em Educação), UNICAMP, 2004. Disponível em <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000320532>>. Acesso em 20 jun. 2009.

SEREBRENICK, Salomão. **70 segredos da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Bloch, 1989.

SIGNORINI, Inês. Em nome da língua (em nome de quem?). In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 139-156.

\_\_\_\_\_. Posfácio. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 201-205.

SILVA, Jane Q. G.; ASSIS, Juliana A.; MATENCIO, Maria de Lourdes M. Formação inicial e letramento do professor de português: uma proposta em implantação. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 281-304.

SILVA, Joaquim Carvalho da. **50 anos dos Cursos de Letras: da FAFILON à UEL**. Londrina: Ed. UEL, 2006.

\_\_\_\_\_. **A gramática? Na prática pode ser diferente**. Londrina: Ed. UEL, 2010.

SILVA, Oberdan Dias da. O que é extensão universitária? **Integração pesquisa, ensino, extensão**, v. 3, n. 9, p. 148-149, maio 1997.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Contradições no ensino de português: a língua que se fala X a língua que se ensina**. São Paulo: Contexto, 1995.

\_\_\_\_\_. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1996a.

\_\_\_\_\_. Variação, mudança e norma. In: CARDOSO, Suzana Alice Marcelino (Org.). **Diversidade lingüística e ensino**. Salvador: EDUFBA, 1996b. p. 19-43.

\_\_\_\_\_. **“O português são dois...”**. Novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Wagner Rodrigues. Articulações entre gramática, texto e gênero em seqüências de exercícios didáticos. In: SIGNORINI, Inês (Org.) **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006. p. 175-200.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL et al. **O construtivismo na sala de aula**. Trad. Cláudia Schilling. 6. Ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 29-55.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TAVARES, José; BRZEZINSKI (Orgs.). **Conhecimento profissional de professores**: a práxis educacional como paradigma de construção. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1o. e 2o. graus. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Gramática**: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2003.

VALENTE, André. (Org.) **Aulas de português**: perspectivas inovadoras. Petrópolis: Vozes, 1999.

VÍCTORA, Ceres G.; KNAUTH, Daniela R.; HASSEN, Maria de Nazareth A. **Pesquisa qualitativa em saúde**: uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

VIEIRA, Dr. Frei Domingos. **Grande dicionario portuguez ou thesouro da Língua Portuguesa**. Porto: Ernesto Chardron e Bartholomeu H. de Moraes Editores, 1871. v. 1.

## **ANEXOS**

**ANEXO A – ÍNTEGRA DA ENTREVISTA COM O PROF. DR. JOAQUIM  
CARVALHO DA SILVA**

1. O que o motivou a montar o projeto?
2. Houve resistência na época?
3. O Disque-Gramática começou como projeto de ensino. Por quê?
4. O que provocou a mudança para projeto de extensão?
5. O Disque-Gramática sempre contou com a participação dos alunos, como pude perceber no material da época. Por quê? Havia uma imposição?
6. Já houve uma seleção dos alunos para ingresso no projeto?
7. No início, o projeto tinha 2 nomes: o senhor poderia explicar? Havia alguma perspectiva para o escritório de textos? O que o inviabilizou (se é que foi inviabilizado)?
8. Sobre a participação de professores, como ela aconteceu?
9. O que o senhor acha de não haver hoje professores da área de língua portuguesa no projeto?
10. Quanto aos alunos, como o senhor avalia a participação deles?
11. O senhor crê que a participação desses alunos interfere na sua formação profissional? Em que medida isso aconteceria?
12. Como o senhor montou o acervo do projeto?
13. Já houve alguma ajuda financeira para a manutenção do projeto?
14. E quanto às bolsas: elas sempre existiram?
15. Quais são as atividades do projeto?
16. Quais são as questões mais freqüentes?
17. E quais foram as mais interessantes?
18. O projeto foi renovado até que ano? O senhor tem planos para os próximos anos?
19. O senhor já foi autor de outros projetos? De que natureza?
20. O que ainda o motiva no Disque-Gramática?
21. O senhor acredita numa valorização de um tipo de projeto em relação a outro (de pesquisa, extensão e ensino)? Por quê?
22. Sobre os dados quantitativos coletados, o que o senhor acha dos resultados?
23. Algum comentário extra?

### **1. O que o motivou a montar o projeto Disque-Gramática?**

A necessidade da comunidade em relação à língua portuguesa. Eu sempre ficava aqui. O pessoal de Londrina e de toda região recorria ao departamento de Letras para tentar resolver suas dúvidas.

### **2. Houve resistência na época?**

Não. A reação foi muito boa no começo. Houve uma pequena resistência, se é que se pode chamar de resistência. Alguém questionou sobre a viabilidade, se seria possível funcionar um projeto desse jeito. No CEPE [Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão], um professor falou: “quero ver o que vocês vão fazer com isso agora”, quer dizer, isso não dá certo. Mas sou um tanto persistente nos meus trabalhos e o projeto está já há 14 anos.

### **3. O Disque-Gramática começou como projeto de ensino. Por quê?**

Fizemos um estudo, uma análise. Houve recomendação para que fosse projeto de ensino. Como não me importava com essa parte burocrática, aceitei a proposta. Mas, com o tempo, uns 3 anos depois, eles mesmos recomendaram a mudança [para projeto de extensão] e eu acatei.

### **4. O Disque-Gramática sempre contou com a participação dos alunos, como pude perceber no material da época. Por quê? Havia uma imposição?**

No comecinho mesmo, não houve participação dos alunos. Eu e mais três professores fazíamos muita revisão de texto e acreditávamos que os alunos não dariam conta da tarefa, pelo menos era o que acreditávamos. **[Isso mudou?]** Em parte. Revisão de texto é um tanto complexo. Questão de nível de linguagem. Revisão de texto acadêmico, de livro, é mais aberta um pouco (TCC, por ex.). No momento, estou só eu aqui. Fica difícil corrigir muita coisa, pois estou só aqui, a professora Cristina está em licença. Sua ajuda é pouca no momento. Por isso, não temos condição de ler tudo. Dar para o aluno ler, depois a gente ler e depois comentar: não dá, não temos condições. A gente sabe quais são os alunos melhores, confia mais nesses, e aqueles iniciantes revisam textos com a nossa supervisão para evitar que saiam falhas maiores.

**5. Já houve uma seleção dos alunos para ingresso no projeto?**

Desde que o projeto comporte. Nunca fiz seleção. Não acredito em seleção. Nunca gostei de prova. Sou arredo a prova, vestibular... o que interessa é a pessoa querer. Se não demonstra interesse, a gente fala: você não serve, está perdendo tempo. Ele [o aluno] precisa ter interesse em progredir, em saber as coisas, em pesquisar, em resolver, em participar, o aluno precisa ter interesse em participar. O que interessa eu fazer um teste?

**6. O senhor vê um crescimento dos alunos por conta da experiência no projeto?**

Pergunta difícil. O aluno que chega vem com muitas falhas e estas vêm lá de longe. Falta de oportunidade, de vontade... dele. Isso depende muito da boa vontade da pessoa. Ela tem que puxar da gente. Já vi alunos com muitas dificuldades que progrediram mesmo.

**7. Sobre as regras da revisão**

Sempre fui muito liberal, não gosto de estabelecer regras. Como são alunos de Letras, já sabem o que é uma revisão de texto. Em tese. Há algumas normas, pequenas normas. Eu falo pra eles: existe um esquema mais fechado e um mais aberto de revisão de acordo com o tipo de texto [usa como exemplo o emprego das vírgulas]: se for um texto mais formal, usa-se um esquema mais fechado.

**8. Sobre os telefonemas: os alunos têm autonomia para os atendimentos?  
Recorrem ao senhor ou à professora?**

Eles têm autonomia. Normalmente a gente fica por aqui. Observando o aluno, a hora que toca o telefone. A gente vai atrás... e observa a dificuldade dele; se precisa de ajuda, a gente interfere e pergunta: o que é que está acontecendo, qual é a pergunta?... Outras vezes, a gente deixa que ele resolve.

**9. O senhor crê que a participação desses alunos interfere na sua formação profissional? Em que medida isso aconteceria?**

Não só creio, mas sei que existe. Existe essa melhoria. Em geral, o aluno que pede para participar do projeto é um aluno interessado. Existe o aluno interesseiro. Preocupado com as horas de AAC [Atividades Acadêmicas Complementares]. Em

geral, a gente dá uma encostada nele, dá uma apuradinha nele. O negócio não é vir aqui simplesmente; nós não vamos chegar a lugar nenhum. Nós não vamos aceitar. Mas a maioria que vem é de alunos interessados, não estão preocupados em completar a carga horária. Tem o espaço, tem o ambiente e nós temos a biblioteca para atender. Dois ou três ex-alunos já me falaram da credibilidade do projeto na região. A participação no projeto deu status a eles: “O certificado que vocês deram para nós [alunos] ajudou muito nos concursos.”

#### **10. Sobre a participação de professores, como ela aconteceu?**

Em se tratando de universidade, existe um... pode haver um certo preconceito (ninguém manifestou isso pra mim, não, mas já me falaram de um certo preconceito) de algumas disciplinas em torno do nosso trabalho, talvez porque não conhecem o nosso trabalho. Nós não fechamos a questão em torno da língua portuguesa. Somos abertos em relação aos níveis de linguagem. Às vezes perguntamos à pessoa que nos procura com a dificuldade, qual é o contexto da dúvida justamente pra fazer abertura maior ou menor. Como se trata de universidade, cada professor é especialista na sua disciplina. E aqui nós somos uma clínica geral porque atendemos questões [gerais] de língua portuguesa, então há uma certa dificuldade de arranjar professores para participar do programa [projeto].

#### **11. O que o senhor acha de não haver hoje professores da área de língua portuguesa no projeto?**

Não nos preocupamos muito com a área de “língua portuguesa” da “universidade”. Nós temos a professora Cristina (você), que foi professora do Ensino Médio por muito tempo de língua portuguesa. A formação é Letras. Nós aqui não estamos atrás de especialização, de doutorado na área, nós queremos saber de alguém que conheça a língua portuguesa na prática. Não é só na gramática. Se for só na gramática, atrapalha. [Alguém que conheça a língua portuguesa] também na prática. Então, nós não fechamos a questão sobre que área vem, contanto que a pessoa tenha boa vontade, que queira, estamos abertos.

**12. Voltando à questão de um possível preconceito em relação ao projeto: em termos de linguagem, conservador para alguns e permissivo para outros. O que o senhor pode dizer sobre isso?**

Uma vez, um professor, desses bem conservadores, ligou para nós aqui e disse: “Vocês não estão com nada com esse projeto aí!” Nós não vamos por essa linha desse professor de “conservador”. Não me incomodei com o que ele falou. O que interessa é o trabalho que nós estamos fazendo e a aceitação desse trabalho, que é muito boa.

**13. Sobre o acervo do projeto: é grande? Como o senhor montou o acervo do projeto?**

Não, não é grande, mas ele é o essencial para o que nós estamos fazendo. Sobre como foi montado, primeiro foi a montagem do projeto. Esse projeto exigia uma biblioteca, uma linha de telefone própria, um fax. Na universidade, às vezes a pessoa fica esperando 1, 2 anos que a universidade faça. Como eu nunca fui disso (para mim, é pensar, aprovar e fazer), eu peguei e montei. O material que está aqui 99% fui eu que trouxe.

**14. Agora, o senhor conta com a internet?**

Com o tempo, então, com a aceitação do projeto, a visão sobre ele da universidade se abriu bastante, foi quando nos deram apoio maior. Porque no começo também nós tínhamos computador aqui, mas era meu. Eu trouxe. Então, a universidade cooperou conosco, inclusive doando computador, internet isso tudo aqui. **[agora vocês têm 2 computadores, a linha telefônica exclusiva...]**

**15. Como aconteceu de o DG ser convidado pela rádio Paiquerê AM para apresentar o programa Fala Brasil?**

Faz parte da minha vida quando acho que a coisa é boa, que dá certo, eu não entrego os pontos, não. Você sabe que eu sou redator da revista do CCH há 28 anos, então eu não entrego os pontos, não. Eu pego e levo pra frente. Então, foi o que aconteceu com o projeto. Já que ele é válido, eu peguei e levei pra frente: o fato de eu pegar e levar pra frente e mostrar que a coisa é séria, isso daí não precisa de marketing. Isso daí é o melhor marketing que existe. As pessoas veem que a coisa é séria, que é válida. Foi quando a Rádio Paiquerê nos procurou e perguntou se nós

estávamos dispostos a fazer um programa na rádio ligado ao Disque-Gramática **[Isso foi em 2005?]** eu não enjeito trabalho, sabe? **[Estamos dispostos, sim.]** Conversei com as pessoas que estavam aqui, na época você mesma? **[Cristina concorda.]** Você topa? Topo. Então vamos fazer. Pronto.

Desde então o programa... já se vão 3 anos também. Esse é o 4º. ano na Rádio Paiquerê. É pra comunidade? É pra ajudar? Nós fazemos. Às vezes podem perguntar: e daí, quem que paga isso aí? O que que vocês recebem? Recebemos satisfação de estarmos contribuindo para a comunidade.

#### **16. Qual é o perfil do programa?**

É o mesmo esquema que nós seguimos aqui. O programa é aberto, observando os diversos níveis de linguagem, o contexto em que está incluída a questão, o problema da língua portuguesa apresentado e nós fazemos a abertura. Nós não fechamos a questão. Fazemos questão de frisar: “olha, se essa questão é de um concurso, de vestibular, é assim.” Agora, afora isso, existe ainda uma linguagem coloquial, por exemplo, em que o povo usa dessa maneira e pode continuar a usar, só que não use isso num concurso.

#### **17. Sobre a parte burocrática, sobre financiamento: já houve alguma ajuda financeira para a manutenção do projeto? E quanto às bolsas: elas sempre existiram?**

O projeto não é financiado, essas bolsas são para favorecer o aluno. Pessoalmente, não gosto das bolsas porque já aconteceu aqui de o aluno ter interesse de vir por causa das bolsas, por isso que eu não gosto delas. O que interessa é que o aluno se interesse, que ele queira melhorar, é isso que interessa. Aliás, são umas bolsas bem pequenininhas, viu? O valor delas é bem mixuruca. Às vezes, mais atrapalha do que ajuda.

#### **18. Quais são as perguntas mais freqüentes?**

Se é que houve mudança, houve uma mudançazinha: o nível das questões baixou. É o nível das aulas de língua portuguesa que baixou.

**19. Quem é que procura o Disque-Gramática?**

Todo mundo, só o governador que ainda não ligou aqui. Todas as áreas: desde o nível mais elevado até o mais simples, a criancinha que quer tirar dúvida de uma tarefa da escola, ou a mãe que está ajudando seu filho nas tarefas.

**20. Lembra-se de questões engraçadas, peculiares?**

Aqui é uma espécie de confessionário, então algumas perguntas não devem ser levadas a público ainda que sejam interessantes. Já chegaram aqui com certa restrição. E [vamos] tentando resolver. Mas aconteceu um fato muito interessante aqui de um jovem jornalista que se pôs a corrigir o texto do patrão e o patrão então pegou no pé dele e ele recorreu a nós para provar, ele queria mostrar ao patrão que ele havia corrigido e que ele estava certo, mas só que não estava certo. Não tivemos como salvar a pele dele; não sei como se resolveu com o patrão.

**21. Quantidade ligações o projeto já recebeu?**

Umass sessenta mil chamadas. Agora, essa questão de número é relativa, às vezes a pessoa manda o *e-mail* com dez questões para serem resolvidas; às vezes a pessoa liga, fica meia hora no telefone com várias questões. Então, isso é muito relativo, essa questão de quantidade de chamadas.

**22. O projeto foi renovado até que ano? O senhor tem planos para os próximos anos?**

Até 2011. **[E o senhor tem planos futuros, idéias...?]** Pergunta até... você está judiando, viu? Você sabe que já estou com 51 anos de magistério. Então, estou meio cansado. **[o senhor crê que esse projeto ainda tem muito pra dar?]** Esse projeto tem muito pra dar, vai depender das pessoas que o tocarem pra frente.

**23. O senhor já foi autor de outros projetos? De que natureza?**

Já fui autor de projetos de pesquisa: história dos 25 anos da universidade, a história dos 50 anos do Curso de Letras. Então, estivemos à frente desses trabalhos, os dois já foram publicados... tenho outros trabalhos. Sou da geração antiga (já tenho 51 anos de magistério), então sou muito arredoio a essa parte burocrática que está cercando hoje o ensino superior, principalmente na questão do ensino, pesquisa e extensão: pedir bolsas e vai ao ministério, requer isso, requer aquilo e faz isso e faz

aquilo, sempre fui muito arredo a isso. Uma burocracia muito forte. Tenho outros projetos, mas alheios a essa burocracia, por exemplo, a história da Guerra de Porecatu, que está na 2ª. edição, esse movimento revolucionário que houve por aqui na região norte, no tempo do pioneirismo, final da década de 1940. [Tem tido] Muito boa aceitação, com propostas, inclusive, de filmagem disso aí. Outros trabalhos também ainda sobre a colonização: um trabalho que já foi publicado também, que é Pau D'Alho, que é justamente o símbolo da terra boa, terra roxa. História dos pioneiros pobres que vieram buscar crescer, vencer na vida.

**24. O senhor crê numa maior valorização da pesquisa em detrimento da extensão?**

Não acredita nisso, não. [Narra um fato acontecido há 30 anos na UEL. Quando alguém se propôs a estudar bolinho de soja, porém um dos professores se levantou e disse que há 3.000 anos os camponeses da China faziam bolinho de soja, como isso viraria pesquisa naquele momento?!] Eu sou muito realista. A extensão faz parte da vocação da universidade. Há muito projeto aí que não é de pesquisa. Há muita pesquisa em que eu não acredito. **[O senhor crê que a extensão faz parte da vocação da universidade?]** A extensão faz parte da vocação da universidade. Questão de qual é melhor – ensino, pesquisa e extensão – em tudo existe exceção: existe pesquisa mais enquadrada dentro do meu modo de pensar. Como eu disse, sou meio antigo, então pode ser que esteja muito fora dessa situação da universidade hoje. Mas há muito projeto hoje que não é de pesquisa que traz muito mais proveito do que outros projetos de pesquisa que a gente vê por aí fora. Proveito para a comunidade [ênfase na palavra “comunidade”]. É o que é importante. [O senhor crê que a universidade tem essa função social?] Esse compromisso com a comunidade. Qual seria o compromisso dela? Se nós formamos profissionais, é pra comunidade.

**25. O senhor gostaria de fazer mais um comentário?**

Não, acho que já falei demais.

## ANEXO B – ÍNTEGRA DA ENTREVISTA COM O PROF. DR. PAULO BASSANI

### Roteiro da entrevista:

1. O que é extensão universitária e qual o seu papel no tripé ensino-pesquisa-extensão.
2. Como e quando nasceu a extensão e qual a situação atual da extensão no Brasil.
3. A UEL e a extensão: histórico e momento atual (dados qualitativos e quantitativos). O que é o FORPROEX?
4. Investimentos dos governos (federal e estadual) e da UEL para a extensão.
5. Alguns dados numéricos referentes às entidades financiadoras citadas no site da UEL: ordem decrescente de entidades por área temática: meio ambiente (54), educação (40), saúde (29), cultura (22), direitos humanos (20), tecnologia (120), trabalho (5) e comunicação (3). Explicar esses números.
6. Relações da extensão com a licenciatura e com o bacharelado: diferenças?
7. O que são as oito áreas temáticas e o que promovem no cenário da extensão da UEL? Alguma dessas áreas se destaca? Qual o desempenho da Educação?

### Íntegra da entrevista:

**PB:** Estamos completando 24 anos como professor universitário aqui na Universidade Estadual de Londrina, nesses últimos 3 anos e dez meses como gestor da extensão, como pró-reitor da extensão da universidade. Antes de ser pró-reitor, já fazia extensão e estudava extensão. Com o desafio do cargo, passei não somente a fazer extensão, mas estudar e aprofundar um pouco mais o seu significado dentro da universidade e o que representa para a comunidade, sobretudo para a sociedade brasileira e latino-americana e mais propriamente para a comunidade local e regional. Porque defendo, como princípio, que a UEL, como universidade estadual situada no interior do PR, tem como princípio básico atender, pela extensão e também pela pesquisa, as características e as demandas que são colocadas em termos do desenvolvimento sustentável local e regional. Por isso, vejo que a

extensão, principalmente após a Constituição de 1988, ganha uma visibilidade importante porque nela já se diz da importância da indissociabilidade do ensino, da pesquisa, da extensão. Isso significa que o processo de educação e de investigação terá que ter um vínculo necessário com a sua ação, situado com as questões que emergem da sociedade, fazer com que as universidades, sobretudo as universidades públicas – federais e estaduais, não virem as costas para a sociedade da qual ela é e faz parte. Ela é geradora e é gerada. É sustentada e sustenta. Essa troca permite que se pense a extensão como uma espécie de termômetro que dá aquela temperatura, que diz mais ou menos em que dimensão civilizacional, civilizatória se encontra aquela universidade, porque uma universidade não pode se fechar, erguer muros e ser uma espécie de um castelo feudal separado da prole, tratar os outros com servidão, como servos. Pelo contrário: a universidade deve se abrir, ser democrática, deve ser uma universidade aberta, solidária, democrática e é para isso que a extensão chama a atenção. Um ano antes da Constituição, já existia o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão Universitária (FORPROEX); logo em seguida, o Plano Nacional de Extensão Universitária foi promovido por esse fórum com as dimensões participativas, as dimensões democráticas, a horizontalização da ação universitária, a ponte que a extensão faz com a sociedade, a mão que ela estende e que recebe da sociedade: os conhecimentos que fornece, essa troca, me parece fundamental. Alguns autores, inclusive, abordam que não seria necessária a extensão se a pesquisa já assim o fizesse, mas a pesquisa com as características européias e norte-americanas, cuja tradição herdamos, tem como princípio básico o academicismo, a visão laboratorial: ela se fecha. Estive num congresso, foi no CEBEU (Congresso Brasileiro de Extensão Universitária), em Dourados, MS, o ex-sub-reitor de extensão da UERJ (André de Lázaro) definia (achei muito bacana a sua definição) do tripé. Ele dizia mais ou menos o seguinte: o ensino mais se preocupa com a transmissão do conhecimento herdado ao longo das gerações; a pesquisa prepara o futuro, prepara visionariamente o amanhã, os processos em construção; mas a extensão não só faz este elo, mas ela trabalha com o presente, com o cotidiano, com a realidade, faz com que nós nos atenhamos às realidades que estão a nossa volta, o nosso entorno. Essa é uma idéia que está indissociável do processo sociocultural, econômico, político, de troca, de aprendizagem, como processo dialético de construção e que faz com que no exercício acadêmico de professores e alunos cresça também um senso muito grande de cidadania, de

formação na universidade. Muito mais do que profissionais para o mercado, formar cidadãos. A extensão permite essa puxada para esse contexto. Puxar as pessoas para esse contexto que aqui falo de professores, servidores e alunos, ou seja, a comunidade universitária. Então você vai gerar um processo interno de formação de cidadãos. Fazer extensão permite abrir os olhos, não cair no puro academicismo, também não cair num pragmatismo que leva muitas vezes ao assistencialismo, ao paternalismo. Mas uma ação crítica de tudo que é produzido por gerações anteriores, pela geração atual, preparando o futuro de forma cidadã, de forma crítica, de forma transformadora.

**CS:** Sem dúvida. E sobre a UEL? Como a UEL se situa nesse cenário: ela é uma universidade que já vivencia há algum tempo essa realidade do tripé indissociável?

**PB:** Esta é uma questão bastante complexa porque, pelo menos no tempo em que convivo na Universidade Estadual de Londrina e com essa experiência de gestor da extensão, a extensão não só era tratada pela comunidade acadêmica como pela própria comunidade externa como o patinho feio, uma coisa menor, com poucos recursos humanos, poucos recursos financeiros, apoio, menor visibilidade, colocada num cantinho da universidade, do *campus*. Mas também no ato do fazer universitário, acadêmico, não tinha aquela riqueza que hoje diria que, nos últimos anos, adquiriu, quer dizer, ela faz parte do fazer universitário como algo importante, fundamental. Não só na composição da carga horária docente, discente etc. Ela faz repensar o sentido e o significado da universidade e, claro, estimulada por novos editais, políticas públicas – do governo federal e do estadual nos últimos anos – e por um conjunto de professores também que abraçam essa causa e acreditam nessa concepção. O Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Extensão, ao adentrar pelos ministérios e pelas políticas públicas, tem colocado a importância da extensão e de ela participar da formação dessas políticas para que a universidade possa ser não apenas uma prestadora de serviços, no sentido de executora de programas de governo, mas também formuladora, para que, inclusive, ganhe legitimidade a essas ações junto à comunidade, trazer a comunidade nesta discussão através de seminários, fóruns, salão... Trabalhos que permitam esta ligação, este elo com a comunidade interna e com a comunidade externa onde você realmente aponte caminhos para as pesquisas, para a reformulação curricular e permita estudar a flexibilização curricular e a própria flexibilização da ação universitária porque a

realidade às vezes avança muito mais do que a concepção que a universidade tem dela. Perceber isso, no fazer universitário, através da extensão, é muito importante porque ela acaba sendo um alerta para um fazer mais ampliado dentro da universidade.

**CS:** É o termômetro ao qual o senhor se referiu?

**PB:** Sim.

**CS:** Mas a extensão produz conhecimento. Também (é) pesquisa. Ela não prescinde dessa pesquisa.

**PB:** Exatamente. Concordo plenamente.

**CS:** Essa idéia de extensão como apenas elo, repassadora, ela já está completamente superada.

**PB:** Correto. Porque ela é em si, em essência, a concepção da indissociabilidade: ela capacita, ela diagnostica, ela levanta, ela avalia, ela corresponde, portanto, a um fazer ampliado da universidade não só estendendo, mas ela é geradora de conhecimentos. Quando afirmei anteriormente que ela permite rever os currículos e rever a linha e a fecundidade de novos conhecimentos, de novas investigações, se me permite usar essa expressão, me parece mais amplo do que a pesquisa: “investigar”, descobrir horizontes novos, ela permite gerar novas metodologias de alcance do conhecimento.

**CS:** Até porque a pesquisa é em função de um diagnóstico da realidade, não é?

**PB:** É... e fica muitas vezes não apenas no caráter puramente teórico mas também ela tem uma preocupação assim. Eu diria que a pesquisa muitas vezes se preocupa, no geral, claro, mas é difícil também generalizar: “toda pesquisa é feita dessa forma”. Grande parte dela tem como característica que ela é muito a concepção do docente. O docente lança... o que que são as dissertações de mestrado e as teses de doutorado basicamente? E os trabalhos de pós-doutorado? São vontades pessoais para atender a uma demanda da má formação, uma exigência acadêmica que existe. Poucas delas, se você fizer um levantamento hoje na PROPPG, no cadastro desses trabalhos na Biblioteca Central você vai ver que poucas questões vão se preocupar com demandas sociais ou emergiram de problemas da sociedade, de questões colocadas pela sociedade para a universidade. Surgem da cabeça do pesquisador, do intelectual porque ele quer atender a uma necessidade sua e da

formação. Atender a uma exigência acadêmica, da titulação, da obtenção de vínculos, inclusive da obtenção de recursos. Ora, a extensão é muito mais ampla nesse sentido. Ela pode inclusive atender a esta demanda mas ela se vincula também às demandas sociais e, ao ter no bojo esse conjunto, permite uma reflexão muito mais profunda, muito mais fecunda. Permite a análise de variáveis inúmeras que muitas vezes a pesquisa fica numa instância um pouco altruísta de certa forma, e ela não tem necessariamente essa preocupação, ela fica colocada, como dizia o velho Marx, submetida à crítica roedora dos ratos. Puramente. Me parece que a ação universitária, de maneira geral, ela tem que ser submetida à crítica das pessoas, que a extensão é pública. Ainda mais nós que somos de uma instituição pública. Então permite essa visibilidade, e permite essa relação.

**CS:** Mas acho que aqueles que criticam ou que sequer consideram a relevância da extensão é porque crêem e associam a universidade a um instituto de pesquisa. Na verdade, a universidade seria apenas um polo de pesquisa.

**PB:** Tem sido um dos elementos da minha crítica à forma como se formatou a ideia de pesquisa na universidade: nós não somos um instituto de pesquisa; somos uma universidade, portanto ela tem que ser ampla: o “fazer universitário” (utilizo muito essa expressão) repensar o fazer universitário de maneira holística, de maneira plena, de uma maneira integrada e não desvinculada ou dissociada e sim associada a esse processo.

**CS:** O senhor já falou rapidamente sobre a questão do financiamento, então esse também é um termômetro para a gente avaliar se uma universidade, não só a UEL, não está valorizando, de fato, um desses pés do tripé, não é? Se você tem mais investimento num setor do que em outro...

**PB:** Não resta dúvida que o elemento financeiro contribui muito para consolidar algumas ações, algumas políticas públicas ou a ação extensionista. Temos, quer internamente, na luta do espaço da extensão junto ao FAEPE (Fundo de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão) com editais específicos para a extensão, projetos e infraestrutura. Temos voltado ao Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Extensão e aí me refiro ao fórum regional, o FORPROEX, que tive o prazer de ser o vice-presidente do FORPROEX-SUL na gestão 2007-2008 e participante ativo desse fórum, que é um dos fóruns mais ativos dentro do FORPROEX nacional, que nós organizamos agora no ano passado o 24º. SEURS em Santa Maria em novembro

passado. Agora, vai ocorrer neste ano de 8 a 11 de setembro o 25º SEURS. Em Santa Catarina, na UDESC. E isso tem sido uma história de formação mais ou menos o mesmo período de formação do Fórum... Agora, se está revendo o Plano Nacional de Extensão. Como a realidade mudou, as universidades mudaram, também o plano deve se adequar as mudanças, estabelecer uma... não apenas conceitual mas abrangência que a extensão ganhou, sua visibilidade ao longo desses últimos principalmente 15 anos pra cá, final da década passada e toda essa década do século XXI. Isso foi comentado no último congresso no RJ, inclusive a pró-reitora da UERJ apresentou como proposta: nós precisamos rever o Plano Nacional que foi muito bem aceito pelos pró-reitores lá que cada um pudesse apresentar indicadores, propostas de como seria se fosse rever o plano ou fazer o plano. As duas concepções são diferentes: ou se parte do princípio filosófico diferente ou dentro desse princípio está se discutindo hoje isso, mas ao mesmo tempo na busca de recursos, de editais, na consolidação e da institucionalização da extensão universitária é que a ação do Fórum foi junto aos ministérios. Junto ao MEC, junto à CAPES, o CNPq, junto ao Ministério do Meio-Ambiente, Ministério da Saúde, da Educação, enfim vários ministérios. O Ministério da Defesa, em função do Projeto Rondon, que surgiu em 1967 deixa de existir em 1984 e ressurgiu em 2005 como atividade extensionista em função, inclusive, da luta do Fórum, tem uma participação da UNE, mas sobretudo da ação do FORPROEX, que passa a chamar para si essa atribuição dessa nova função, um novo olhar, aquele olhar dentro da ditadura militar de proteger as fronteiras do nacionalismo, mas agora como ideia de levar a comunidade universitária, sobretudo alunos e professores, às regiões mais distantes. Levar essa ação universitária pra lá e pra mostrar que funcionou nessa formulação também o Projeto Rondon, surgiu com as chamadas dimensões de atuação – conjunto A, conjunto B – aí eles falavam em bem-estar, linguagens ainda do outro Projeto Rondon. Quando o coronel Vitório, um dos coordenadores do Projeto Rondon, esteve no nosso Salão de Extensão aqui em Londrina, no nosso 2º. Salão de Extensão, ele ouviu as 8 áreas temáticas e eu disse, em plena discussão no Salão de Extensão: “Coronel, por que o Projeto Rondon não adota as 8 áreas temáticas, as 4 primeiras no conjunto A e as 4 últimas no conjunto B?” Não é que 3 meses depois todos os documentos do Rondon passaram a ser com essa dimensão? Eu tenho a felicidade de contribuir com essa construção do Rondon.

**CS:** Isso foi quando?

**PB:** Em 2007. Foi adotado, então: as quatro áreas temáticas no conjunto A e as quatro últimas no conjunto B. Não mais: “cidadania”, “bem-estar social”, “desenvolvimento”..., que era usado de uma forma muito solta.

**CS:** A propósito disso, gostaria que o senhor falasse mais das áreas temáticas...

**PB:** Vou ser mais preciso: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, e Educação: conjunto A para o Projeto Rondon atuar. Ele prepara uma equipe de 6 alunos e 2 professores para atuar. E no conjunto B: Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, e Trabalho quer nas operações nacionais, quer nas operações regionais aqui, no Paraná, sobretudo no Vale do Ribeira. Uma região com menor índice de desenvolvimento humano (IDH).

**CS:** Em relação aos Centros da UEL, podemos observar que o Centro que tem mais projetos de extensão seria o CCB, que é o de Ciências Biológicas. Por que isso acontece? É sintomático? Reflete um perfil desses centros de maior ou menor adesão à extensão...?

**PB:** Nós percebemos assim nos 4 anos que temos acompanhado de perto... tem variado muito. Mas 2 áreas, não diria por centro, que têm o maior número de projetos em formatação, em andamento da extensão são saúde e educação. São áreas que sempre tiveram o maior número de projetos. Existem alguns centros onde se situam essas áreas como o CCB, o próprio CCH, o CCA. O CCA tem a característica de fazer extensão. A Agronomia e a Veterinária (um pouco também a Zootecnia) fazem muito a extensão. Se você observar, o centro que tem o maior número de projetos hoje na universidade é o CCA, tanto de pesquisa quanto de extensão. Hoje oficialmente os dados... é o centro que mais tem projetos, o CCA. A Agronomia tem essa característica, de tanto pesquisar quanto de fazer extensão.

**CS:** Isso tem a ver com o próprio perfil da profissão que eles vão abraçar... Exige até isso do aluno... pra conhecer...

**PB:** Isso. Uma delas é o perfil, mas tem uma característica também dos professores: ninguém é obrigado a fazer pesquisa tampouco fazer extensão. Na universidade você tem quase uma obrigação com o ensino, a academia, ou seja, dar aula. Isso é o mínimo. Quer na graduação quer na pós-graduação, os cursos *lato* e *stricto sensu*. Por outro lado, quando o professor começa a alçar alguns vãos, o primeiro é o

sonho de ser pesquisador. Enche o...: “Meu laboratório...” Devido até a essa característica histórica... *status*, valoração etc. Por outro lado, com o tempo, as pessoas também, quer por uma opção política, quer por uma formação individual, quer porque agora, como nós vimos, os recursos aumentaram, a visibilidade da extensão aumentou... o entendimento da escola pública neste dilatamento: dilatar as ações... acaba sendo uma ação quase que consequente do processo, fazer extensão. Sobretudo, foi quando nós também estimulamos já existia desde 2005, um ano antes de assumirmos, a ideia de uma formatação da 274, a resolução que rege os projetos integrados e nós fomos defensores ao longo desse tempo eu diria assim a chegar a níveis de luta mesmo... um embate político interno, e consolidar essa característica de projetos predominante em qualquer pró-reitoria, quer a de ensino, pesquisa e extensão, quer dos integrados, porque isso iria compor aquela ideia inicial da indissociabilidade, de manter o tripé vivo e ativo, não apenas formal, ou seja, no papel. Ele é a prova viva da indissociabilidade e aí enfim você pensar os recursos nessa maneira e aí o fazer universitário se recomporia em cima de novos princípios, mas não foi possível avançar muito porque tivemos resistências por parte, sobretudo da concepção ideológica, a concepção da pesquisa, entraves burocráticos, administrativos que hoje ainda estão nas pró-reitorias nem da administração não tivemos esse apoio, o entendimento que poderia trazer esse impulso... não é só o pró-reitor que está lá que diz sim e não, mas tomar essa iniciativa podia ser algo... porque nós tentamos... A Câmara de Extensão lutando nisso, as áreas temáticas lutando nisto... o Salão e o Fórum de Extensão que nós promovemos... sempre discutimos essa questão... nós temos sido, nós da extensão, os únicos que falamos e defendemos a indissociabilidade. Agora, no discurso político de campanha eleitoral para reitor, aparece... e ainda de forma um pouco restritiva... mas depois temo que isto fique apenas no discurso. E não se encontre realmente como política institucional... no plano político-pedagógico.

**CS:** É preciso crer, é preciso vestir a camisa, é preciso vestir a camisa, é preciso acreditar que isso é necessário para o crescimento da universidade, necessário pro entorno, que é a sociedade, que nos paga, nos financia... que acredita que nós podemos fazer uma vida melhor pra ela... então... esse retorno é necessário.

**PB:** A universidade... Já fui duas vezes aos debates políticos agora, e não foi sorteada a minha pergunta (é por sorteio): “me responda (fiz a pergunta a todos os

candidatos, a nenhum em especial) como o senhor ou a senhora vê a questão de construir uma universidade que tenha qualidade, excelência, com pertinência social. Como você atuará em sua administração para que isso se efetive”. Foram 3 debates e em nenhum deles foi contemplado... Aquela pergunta: “Ah o senhor vai cortar o ponto?”... questões muito particulares... Uma questão estratégica de universidade, de filosofia institucional... mas não foi contemplada infelizmente. Gostaria que ficasse registrado isso. Como uma preocupação de quem foi gestor e sempre tentou em todas as... Claro que a partir do olhar da extensão, não perdia o olhar institucional, holístico, global, da universidade, quer dizer, manter a qualidade do ensino, a fecundidade da pesquisa, da investigação, que ela tenha realmente excelência, portanto muita qualidade... mas com compromisso social, com a pertinência social, sobretudo, local e regional. Nós temos um pouco essa vocação nós temos uma universidade do interior e isto faz parte da construção de uma identidade institucional. Quem não possui uma identidade, pouca coisa tem. Pouca coisa pode apresentar à sociedade. Ter uma grande universidade sem construir uma identidade, sempre querer ser algo que você jamais irá atingir e poderá ser, e desconhecer, sobretudo, o seu entorno e a sua capacidade institucional de alcance, a sua visibilidade. Sempre me recordo da fala do filósofo, teólogo, pensador, Leonardo Boff, que diz assim: “Entre a águia e a galinha. É uma metáfora interessante. Nós vivemos, humanos e nossas instituições, a visão da galinha, do chão, de pé no chão. Que dá alguns vãos próximos mas também devemos ter o olhar da águia, que olha, voa distante. Então, as duas ações que fazem parte da concepção humana deviam fazer parte da concepção institucional: o aqui e o agora e o lá e o distante. O olhar mais profundo e o olhar mais próximo. A ação mais próxima e a ação mais distanciada, mais delongada, mais de longo prazo. Essa é a dimensão de universidade e isso nós devíamos ter como elemento no construto de uma identidade, um elemento que faz parte de um diálogo interno, para saber quem somos e o que queremos. Como dizia o Roberto DaMatta: quem somos nós? “O brasil que faz o Brasil”. O brasil minúsculo que faz o Brasil maiúsculo. Então eu diria: uma universidade minúscula que faz uma Universidade maiúscula, parafraseando Roberto DaMatta, que é um antropólogo carioca... Nós temos que ver essa situação minúscula e essa situação maiúscula, que nos faz como constituidora de uma identidade. Porque sem essa identidade, muitas vezes nós tomamos medidas descompassadas. Então, nós não conseguimos trazer a comunidade como um todo

para esse debate. Trazer esse debate e situarmos geopoliticamente na situação. Nós não somos uma Oxford, uma Cambridge. Nem somos a USP nem a UNICAMP, em que muitos aqui se espelham. Somos a Universidade Estadual de Londrina, situada no estado do Paraná. No norte [com a pronúncia típica da região: o [r] retroflexo] do Paraná, como se diz aqui, o sotaque do interior de São Paulo, que veio pra cá, como caipira. Essa identidade, esse pé vermelho, é importante pra dar o primeiro passo. Claro! Alguém vai dizer: mas essa é uma visão muito bairrista, muito localizada, mas é a primeira identidade. Você não pode fugir disto. O voo são os primeiros passos. Os próximos voos vão depender desse alçar. E aí então o fruto de investigações, novos investimentos... vamos investigar sobre a cordilheira do Himalaia. Mas o que que a cordilheira do Himalaia tem a ver com o norte do Paraná, o Paraná, o Brasil, a Latino- América... *nos otros acá?* [em espanhol] O que tem a ver? Ah, mas a concepção de autonomia universitária e da universalização: muito bem! Por que nós, ao invés de trabalharmos com a idéia da bacia amazônica, nós não trabalhamos com a bacia do Tibagi? Por que nós, em vez de pensarmos na floresta amazônica, não pensamos na mata do Godoy, no Parque Arthur Thomas?... Então, as demandas exigem também respostas. À medida que nós respondermos a essas questões, poderemos alçar outros voos e servir como instrumento holístico de interpretações mais amplas, aí, sim, universalizantes. Quer dizer, isso não fere a concepção seguinte; pelo contrário: prepara e consolida de forma madura. Vejo identidade como um processo de amadurecimento: quem somos e o que queremos. E pra onde vamos. E nisto que o exercício extensionista na ação extensionista permite sempre esse refletir, essa reflexão. Como produtor de conhecimento, como quem faz essas conexões entre o senso comum e o científico. Os processos que estão em curso, os saberes regionais, os saberes locais, os saberes populares que você resgata e traz pro dia a dia acadêmico. Aquilo a que me referi no repensar dos currículos, no repensar no rumo dos nossos cursos, na formação dos nossos alunos, aí está a importância: que ele visite e conheça essas experiências, que, ao visitar, leve essas experiências e conhecimentos e traga novos conhecimentos. Isso significa uma formação continuada, um amadurecimento, um olhar dialético como método: de ir e vir, da ação e reflexão, como processo histórico, crítico, situando exatamente no momento em que vivemos. Aí você pode orientar e aí é uma coisa importante: a universidade como orientadora porque nós temos uma desorientação hoje, então a busca dessa orientação, desse norte, foco para a construção de novos

processos de sociabilidade que emergem da realidade que permite esse exercício na academia, essa troca com a sociedade. Que sociedade nós queremos? E aí nós vamos ver que tipo de universidade nós estamos construindo, em função da sociedade que nós queremos.

**CS:** Até porque somos sociedade também, somos professores, seres humanos...

**PB:** Estamos desvinculados como feudo, separados por áreas nas quais vivemos. Como nobres que por si se autojustificam: a sua existência é independente da sociedade. É uma lástima que muitas vezes essa concepção ainda perdure em alguns segmentos da universidade. É claro que, hoje, com linguagens mais sofisticadas e ações mais sofisticadas, mas não se separa muito dessa ideia da Idade Média, como *O Nome da Rosa*, de Umberto Eco... A ideia de que a Igreja detém o conhecimento, dos livros, do saber; o cidadão comum não pode ter acesso às informações. Porque deter o conhecimento é deter capacidade, então manter os outros ignorantes, afastados do processo era importante para a dominação. Como diria Maurício Rotenberg: “a educação como domesticação”.

**CS:** Você proíbe umas leituras, libera outras... aquelas que são subversivas...

**PB:** Se nós entrarmos no campo da subversão, daquilo que não pode acontecer, nós entramos no campo da alienação, que é um outro campo perigoso, ou seja, virar as costas. Existe hoje, por exemplo, só para citar uma coisa que tenho estudado, principalmente nos últimos 12, 15 anos para cá: a questão ambiental. Hoje, a universidade não tem o que falar, o que responder acerca do aquecimento global, das mudanças climáticas é de uma fragilidade, mostra a sua fragilidade tremenda! Às vezes se está discutindo coisas... e se perde o foco. Hoje a sobrevivência da vida humana, no planeta. A vida humana porque o planeta vai sobreviver independentemente do homem. Tenho como tese que o planeta vai sobreviver, mesmo com toda a destruição que a ação humana tem causado nessas últimas décadas. Então, pensar os processos em curso, em construção da sociedade, da modernização, da industrialização, das chaminés, da poluição, da contaminação, do uso dos recursos e da criação de necessidades ou de novas necessidades. Quais delas são necessárias mesmo para se viver o nosso tempo? Estava aqui lembrando, nessa última Conferência Internacional de Copenhague, do protocolo de Kyoto, o que se avançou? Em Copenhague, estive participando recentemente da Conferência Internacional sobre Cidades inovadoras, em Curitiba, estava lá a ministra das

florestas da Índia, que participou da Conferência de Copenhague e foi indagado por que Copenhague não avançou? Os Estados Unidos continuam com o seu modelo intransigente de vida. E aí, por novidade, foi a Índia que foi dito assim ela falou em nome do primeiro-ministro da Índia, o que ele falou em Copenhague, uma frase emblemática: Por que que vocês estão se negando à diminuição na emissão de gases? Ora, nós iremos reduzir no dia que nós tivermos as mesmas condições que os norte-americanos possuem hoje. Ou seja, mostrou que: por que alguns devem permanecer desgastando o planeta, sugando e outros devem fazer o sacrifício? Ele colocou isso. Um país importante como a Índia, em termos de população, produção científica, intelectual e o que que ela representa hoje no mundo, junto com a Rússia, a China, o Brasil, cinco ou seis países com maior produção, em todos os sentidos... os ditos “emergentes”... aí tem uma categoria: economista, sociólogo gostam de designar, tipificá-los, então pra não ficarmos na tipificação, dizer que são países que estão na mídia, com uma atenção, uma visibilidade muito grande em cada um de seus continentes. Então, a universidade não pode se omitir a essa discussão, estar nos seus currículos, nos seus projetos de ensino, pesquisa e extensão. Está no dia a dia do fazer universitário a preocupação com o seu mundinho, a preocupação única. Às vezes, o currículo está totalmente desvinculado, um currículo voltado lá, como dizia um amigo meu, lá do Rio Grande do Sul, um amigo que é religioso: “Isso parece coisa de devotos de Santo Inácio de Loyola, de “por fora”. E, de fato, no dia a dia da universidade, nos diálogos que você mantém, existem muitos devotos dessa santa... de uma alienação, de uma ingenuidade ou até por uma opção política mesmo de dizer “não, eu não quero”. Eu digo assim: quando falam em autonomia, não se deve confundir autonomia com estupidez, autonomia com fechamento. Autonomia significa abertura, um olhar crítico, um olhar ético sobre o seu tempo, não apenas voltado a sua sombra, a seus interesses, e sim uma visão dinâmica, ampla, holística, situar-se no tempo em que ele vive. Isso significa uma visão, a meu ver, de autonomia. Existe a autonomia financeira, gerencial... eu falo de autonomia acadêmica. De ver o que quer, fazer o que se quer e quando se quer. Totalmente desconectado com o tempo em que vivemos, com as situações em que vivemos. A extensão chama a atenção e me lembro da palavra inicial do “termômetro”. Ela permite dar essa temperatura, conhecer essa temperatura. Dizer assim: como um sinalizador dos processos.

**CS:** Quem sabe então esse pouco respeito, pouca atenção que a extensão receba se deva a essa vontade de não saber o que está acontecendo. Porque, ao saber, a gente tem que fazer alguma coisa e de repente não queremos abrir mão das pesquisas que já planejávamos, das atividades que já pensávamos. E se alguém nos diz: Olha, está acontecendo esse problema”, nós vamos precisar agir, então quem sabe essa é uma tendência nacional, não é, professor? Não é uma questão local, não é só Londrina. A gente observa mesmo esse desprestígio, esse desconhecimento do termo, do que significa... recentemente eu me inscrevi para um congresso importante na nossa área de Letras e eles negaram porque já no título eu denunciava que ia fazer uma abordagem extensionista e, ao usar esse adjetivo, eles falaram: não nos interessa a extensão; nossa proposta é com a pesquisa. Eu creio até que essa divisão seja didática. A universidade tem ensino, pesquisa e extensão, é didática quando queremos dar visibilidade quando, no fundo, queremos a indissociabilidade, mas me incomodou isso. Pensei: Como que isso não poderia contribuir?

**PB:** A gente percebe que, ao longo dessa década, isso tem mudado bastante na concepção interna, das universidades, mas sobretudo nos fóruns, na ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), a ABRUEM (Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais) e nos fóruns de pró-reitores onde tem alertado junto, um condicionando o outro, um forçando o outro, aos ministérios e às políticas públicas, onde a questão passa a se recompor. Muitas vezes, inclusive está passando por uma fase de transição. Aonde você caracterizou: ensino, pesquisa e extensão, mas os próprios editais usam assim: pesquisa aplicada. Então, não fala na pesquisa no sentido tradicional, mas também não fala ainda em extensão. Então se refere a uma pesquisa aplicada. Ou engajada. Os editais comentam dessa forma e nós comentamos isso já nos fóruns e eu comento: Por que não usar “extensão”? Não, seria um passo muito grande! Então, para permitir que a extensão adentre as políticas públicas, a concorrer aos editais, algumas categorias novas que agrupem o conceito mais ou menos parafraseando também a ideia da questão ambiental, quando se introduziu o conceito de desenvolvimento sustentável. Porque entre a sustentabilidade e o desenvolvimento, há um dissenso muito grande! Então, na verdade, o Inácio Sachs, que foi um que desenvolveu muito esse conceito, foi uma

forma de introduzir na agenda política dos países restritivos às ações ambientais, comandados sobretudo pelos americanos, ingleses, japoneses, China etc. os mais resistentes aos modelos de modernização que sugam o planeta de todas as formas, depredam o planeta de todas as formas, a de colocar nas suas agendas a idéia de desenvolvimento sustentável. Crescer sem comprometer as gerações futuras, equilibradamente. Mostra que tem o crescimento, o desenvolvimento, conquistas da humanidade, modernização, a energia, o conforto... e de fato ninguém prega aqui uma volta do homem ao tempo das cavernas, primitivo, mas quando se diz assim: deixar o carro e andar de bicicleta... comida saudável e não com agrotóxico, separação do lixo, a reciclagem, a reutilização, o reaproveitamento, a preservação da biodiversidade, da flora, da fauna, tomar muito cuidado com a criação de novas necessidades que sejam degradantes que não estimulem, não permitam que a biodiversidade não se reproduza, a água potável... consolidar os nossos dois pólos – Ártico e Antártica – proteger porque isso iria causar uma catástrofe, um impacto terrível no planeta... não permitir o degelo, porque isso causaria um impacto tremendo! Nós estamos vivendo esses momentos e a universidade permite entrar nesse diálogo. Vou citar um parágrafo de um artigo meu, do jornal Sebastião, Caderno de Extensão da UEM, publicado no segundo semestre do ano passado, 2009. Eu finalizo o artigo assim: “Nessa perspectiva de análise que estamos aqui falando, pode-se resumir em três desafios da universidade e da extensão universitária: primeiro: trabalhar e direcionar as coisas para a construção de um mundo melhor” (esse é o primeiro grande desafio não há como negar que esse é o grande desafio: trabalhar para construir um mundo melhor manter o que há de bom, rever o que está equivocado e construir um mundo melhor, que as pessoas acreditem que as novas tecnologias permitam a sustentabilidade da vida planetária); “segundo: não abrir mão de bons diagnósticos” (aí, sim, a excelência na investigação, o olhar crítico, que é típico da universidade, de produzir, mas de uma crítica alienada, desvinculada, sem proposta); “terceiro: ter presença social de tudo que gera e produz” (que é o compromisso social de tudo que gera e produz, principalmente nós, como universidade pública, é uma espécie de *feedback*, espécie de de devolução. Por sermos público, ao público. Talvez os denominadores da extensão, pensados nesses três eixos que eu aponto, denominadores da universidade, via extensão, têm a ganhar novos significados e novos sentidos. Estamos vivendo um momento bastante rico de experiências e aponta para um

futuro em que a universidade está se transformando, está se dando conta de que ela precisa voltar para as questões que estão aí, que nos rodeiam, esse olhar crítico, olhar transformador, fazer com que os nossos servidores, nossos alunos, nossos professores tenham essa preocupação. Não olhem só pro seu umbigo, ou só vejam a sua sombra, seus interesses, mas que se voltem, tenham uma preocupação, claro que não substituir as políticas públicas, as ações do estado, mas, em parceria com o Estado, poder pensar em novos modelos de sociedade. Por que não? Aquilo que diria Darcy Ribeiro: Pensar um novo processo civilizatório, que é um termo... “processo”, que está em construção, em movimento, está aí em construção e pensar um novo *ethos* civilizatório, quer dizer, uma ética civilizatória que incorpore a dimensão social, a dimensão econômica e a dimensão ambiental. Se incorporar essas 3 dimensões no fazer universitário, com certeza que teremos um mundo novo para a frente e um mundo melhor para todos. Fechei com palavras, bonitas. Falei do fundo do coração. São palavras em que acredito. Não falaria se não fosse assim.

## ANEXO C - RESPOSTAS DOS ALUNOS PARTICIPANTES DO DISQUE-GRAMÁTICA

### ALUNO 1

**1. Por que escolheu o Curso de Letras?**

Escolhi porque sempre gostei de escrever e queria fazer jornalismo, mas as circunstâncias me levaram a fazer um curso de licenciatura. No início, não queria lecionar, mas depois me acostumei com a idéia e hoje, não sei fazer outra coisa.

**2. Você já participou de outros projetos além do Disque-Gramática? Quais? Sabe a diferença entre projetos de extensão e os demais (de ensino, de pesquisa e, no caso da UEL, os projetos integrados)?**

Hoje em dia, eu sei da diferença de todos esses projetos. Na época em que participei do projeto, não sabia não. Na faculdade, além do disque-gramática (DG), participei também do NAP (núcleo de apoio pedagógico) que na época (1995, 1996) era coordenado pela profa. Maria Regina Filgueira dos Reis. Não sei se esse projeto ainda existe, hoje.

**3. Quando você ingressou nesse projeto de extensão? Quais foram as suas expectativas quanto a ele?**

Eu ingressei no DG, em 1995 (se não me engano) porque achava interessante atender o telefone e esclarecer as dúvidas que as pessoas tinham sobre gramática. Também sempre gostei de gramática normativa (embora sem saber da existência de outras gramáticas). Queria ficar ali dando atendimento e ficava.

**4. Qual era a sua concepção de língua e de gramática antes de entrar para o Disque-Gramática? Houve mudança no seu modo de ver a língua e a gramática após ingressar no projeto? Explique.**

Na verdade, não tinha concepção de língua. Ou seja, não saberia (naquela época) responder a uma pergunta como esta. Depois do DG, nada mudou. Nem com relação à gramática, menos ainda com relação à língua. Fui ter noção dessas duas entidades linguísticas, com clareza, durante a continuidade dos estudos na pós-graduação. Entretanto, não estou menosprezando nem um pouco minha graduação na UEL (muito pelo contrário, devo tudo o que sou a esta instituição) nem tampouco o projeto DG: gostava muito de estagiar lá. Apenas o tempo que ali passei era bem mais uma diversão do que aprendizagem.

**5. Como você deve saber, o Disque-Gramática é um projeto de extensão. Isso quer dizer que tem a proposta de fazer a universidade aproximar-se da comunidade. Em sua opinião, esse projeto contribui para a sociedade? Em caso afirmativo, quais as contribuições que ele traz, não só para a sociedade como também para a universidade, especificamente para os futuros professores de língua portuguesa? Em caso negativo, justifique.**

Naquela época, eu entendia o DG como um serviço à comunidade, hoje, eu vejo como um DES serviço. Explico: entendo que não existe UMA, mas várias gramáticas e que o DG, assim como os vários outros consultórios gramaticais existentes em entidades públicas ou não (incluam-se, aí, programas de TV, internet, jornais e revistas impressos, enfim, todos os meios de comunicação)

ajudam a reforçar, nas pessoas em geral, inclusive em professores, a existência do “certo e errado” na língua portuguesa; a gramática normativa, como única gramática. Ajudam a enfatizar o preconceito linguístico. Eu sou muito subjetiva com relação a esse assunto. Encaro o preconceito linguístico como qualquer outro tipo de preconceito contra o qual se tenha que lutar e entendo a existência desses consultórios como “ênfatisadores” desse tipo de preconceito. Ou seja, quem procura o consultório, geralmente, pensa: “eu não sei português direito”, e essas pessoas não sabem que o que realmente não sabem é apenas uma variante da língua que é **considerada** padrão; enquanto, a língua portuguesa MESMO elas sabem sim e muito bem! Esse tipo de informação não é esclarecido em projetos como o DG e outros do gênero e isso me angustia muito...

**6. Quais as atividades desenvolvidas por você no projeto? Elas eram, a seu ver, compatíveis com o perfil do projeto?**

Eu apenas ficava durante duas horas (acho que uma vez por semana), atendendo telefonemas e respondendo perguntas que as pessoas faziam. Em geral eram sobre ortografia de palavras, o que, caso não soubesse responder na hora, perguntava ao prof. Joaquim (que sempre estava lá presente) ou procurava nos dicionários que ali havia. Não havia internet na época.

**7. Você teve dificuldades em executá-las? Quais foram elas?**

Não tive. Gostava muito de participar do projeto.

**8. Para você, o que há ainda por fazer no projeto?**

Na minha opinião, ele teria que mudar totalmente de perfil. Tornar-se disgramáticaS e passar a mostrar a quem o procurasse a realidade linguística da nossa língua portuguesa brasileira. Nada de certo e errado, mas a questão da adequação linguística e variação deveria ser exposta aos usuários do projeto. Eu sei que esse não é o objetivo e não estou querendo ensinar sociolinguística aos docentes responsáveis pelo projeto que, eu tenho certeza, são conhecedores da teoria. Mas é que eu tenho um sonho: de tornar pública a teoria da variação linguística, de ter um meio de comunicação pelo qual se possa divulgar a realidade da nossa língua e amenizar ao máximo o preconceito linguístico existente.

**9. Qual a sua profissão hoje? Você acredita que a sua participação no projeto contribuiu para a sua atuação profissional? Por quê?**

Sou professora de linguística e língua portuguesa, mas não acho que minha participação no projeto tenha me ajudado com relação ao que faço hoje.

**10. Sua opinião/expectativa em relação ao projeto mudaram? O que você destacaria, no projeto, como positivo, de um lado, e negativo, de outro?**

Já respondi acima.

**11. Como foi o seu relacionamento com os professores do Disque-Gramática? E com os demais colegas participantes do projeto?**

Muito bom. Convivia com o prof. Joaquim, que era coordenador na época, e a profa. Edina. Eles sempre me ajudaram durante o tempo todo em que participei do projeto. Nesse período, eu fazia o estágio sozinha. Não havia nenhum colega junto comigo.

**12. Espaço para comentários extras.**

## ALUNO 2

**1. Por que escolheu o Curso de Letras?**

Por gostar muito de Literatura.

**2. Você já participou de outros projetos além do Disque-Gramática? Quais? Sabe a diferença entre projetos de extensão e os demais (de ensino, de pesquisa e, no caso da UEL, os projetos integrados)?**

Sim, participei como professora de Redação no Cursinho Pré – UEL.

**3. Quando você ingressou nesse projeto de extensão? Quais foram as suas expectativas quanto a ele?**

Em 1998. Eu precisava completar horas de estágio e a professora Edina me falou sobre o Disque – Gramática. Achei interessante e conversei com o Professor Joaquim e na mesma semana ingressei no Projeto.

**4. Qual era a sua concepção de língua e de gramática antes de entrar para o Disque-Gramática? Houve mudança no seu modo de ver a língua e a gramática após ingressar no projeto? Explique.**

Minha concepção de Língua , acho que era o que a maioria das pessoas concebem, ou seja, uma expressão de pensamento, um instrumento de comunicação e quanto à Gramática, uma disciplina saturada de terminologias, de estruturas e de difícil aprendizagem. Houve uma mudança depois que ingressei no Projeto sim, pois percebi a Língua como um código, um conjunto de signos que se combinam, um sistema que varia no tempo, no espaço social, no espaço geográfico e num mesmo indivíduo. Aprendi que a Gramática, partindo de uma reflexão para se chegar ao conhecimento da metalinguagem pode ser prazerosa.

**5. Como você deve saber, o Disque-Gramática é um projeto de extensão. Isso quer dizer que tem a proposta de fazer a universidade aproximar-se da comunidade. Em sua opinião, esse projeto contribui para a sociedade? Em caso afirmativo, quais as contribuições que ele traz, não só para a sociedade como também para a universidade, especificamente para os futuros professores de língua portuguesa? Em caso negativo, justifique.**

Esse projeto aproxima-se da sociedade e dos futuros professores, pois que ele atende a população tanto de fora, como de dentro da própria Universidade, em suas dúvidas. Esclarece quem o procura para saber mais sobre normas, técnicas para TCC, Monografias, pesquisas escolares e também atende as pessoas em suas dúvidas sobre como se escreve certas palavras, sobre o significado delas, o sentido de determinadas frases etc.

**6. Quais as atividades desenvolvidas por você no projeto? Elas eram, a seu ver, compatíveis com o perfil do projeto?**

Eu atendia (por telefone) muitas pessoas com dúvidas em Gramática. Um fato marcante, foi que estávamos em plena “Copa do Mundo” e as pessoas ( muitos professores municipais ou estaduais) ligavam para saber como escreviam certas palavras em francês para ensinar a seus alunos. Atendia pessoalmente também muitos alunos que eram de outras áreas e não sabiam quais as regras para se fazer uma monografia, um artigo, um resumo de obra, etc.

**7. Você teve dificuldades em executá-las? Quais foram elas?**

Não.

**8. Para você, o que há ainda por fazer no projeto?**

Particpei desse projeto há muito tempo. Não sei se alguma coisa mudou. Penso que deve ter mudado, pois de 11 anos pra cá, muita coisa mudou. Hoje temos novas tecnologias, novas mídias, novos recursos para obter informações.

**9. Qual a sua profissão hoje? Você acredita que a sua participação no projeto contribuiu para a sua atuação profissional? Por quê?**

Sou professora municipal. Acredito que o projeto contribuiu para a minha atuação profissional, porque passei a gostar de Gramática, dominar mais conhecimentos e de dar um direcionamento de ensino a partir da reflexão dos alunos e não só ficar ditando regras, prática que a meu ver, é improdutiva.

**10. Sua opinião/expectativa em relação ao projeto mudaram? O que você destacaria, no projeto, como positivo, de um lado, e negativo, de outro?**

Particularmente, o projeto mudou o modo de concepção que eu tinha de Gramática. Eu não gostava dessa disciplina e passei a me interessar, a estudar e a procurar livros sobre o assunto. Hoje a minha paixão por Literatura anda ao lado da Gramática. Continuo estudando, continuo aprendendo e tenho prazer nisso.

**11. Como foi o seu relacionamento com os professores do Disque-Gramática? E com os demais colegas participantes do projeto?**

Eu geralmente ficava sozinha na sala. A pessoa que eu tinha mais contato era o professor Joaquim, e acho que ele gostou do meu trabalho, pois me deu um 10 na avaliação.

**12. Espaço para comentários extras.**

### ALUNO 3

**1. Por que escolheu o Curso de Letras?**

Primeiramente fiz Jornalismo, porém sempre muito ligada à literatura, foi durante esse período que descobri que no curso de letras é que eu poderia estudá-la.

**2. Você já participou de outros projetos além do Disque-Gramática? Quais? Sabe a diferença entre projetos de extensão e os demais (de ensino, de pesquisa e, no caso da UEL, os projetos integrados)?**

Particpei também do projeto de ensino, (não me lembro a nomenclatura dele) era desenvolvido com meninos e localizava-se no bairro aeroporto, Prof<sup>a</sup> Regina Gregório. Quanto ao de pesquisa, fiz parte com a professora Edina Panichi, e fazíamos estudos sobre figuras de linguagem em letras de músicas. Bem em relação as distinções entres eles, sei que o de extensão está voltado à comunidade em geral, não só à universitária; de pesquisa, como o nome já diz à pesquisa, estudos, análises e o de ensino, a proporcionar aos estudantes uma prática. Quanto ao integrado, não me lembro que a UEL, na época, ofertasse.

**3. Quando você ingressou nesse projeto de extensão? Quais foram as suas expectativas quanto a ele?**

Na verdade, gostei mesmo é de poder participar de alguma atividade orientada pelo prof. Joaquim, mesmo porque não tinha muita afinidade gramatical.

**4. Qual era a sua concepção de língua e de gramática antes de entrar para o Disque-Gramática? Houve mudança no seu modo de ver a língua e a gramática após ingressar no projeto? Explique.**

O que mudou na verdade foram as minhas concepção em relação à gramática da língua, aprendi muito. Tive acesso a teorias que até então, durante o curso não havia tido.

**5. Como você deve saber, o Disque-Gramática é um projeto de extensão. Isso quer dizer que tem a proposta de fazer a universidade aproximar-se da comunidade. Em sua opinião, esse projeto contribui para a sociedade? Em caso afirmativo, quais as contribuições que ele traz, não só para a sociedade como também para a universidade, especificamente para os futuros professores de língua portuguesa? Em caso negativo, justifique.**

Contribui muito, pois nossa sociedade, infelizmente, tem muita dificuldade com língua materna, e a universidade ofertando esse atendimento se fortalece com a sociedade ao cumprir um dos seus papéis que é estar atenta às necessidades da população.

**6. Quais as atividades desenvolvidas por você no projeto? Elas eram, a seu ver, compatíveis com o perfil do projeto?**

Atendimento à comunidade, por telefone, em que. Além do atendimento, elaborava relatórios em relação a eles, pesquisas. Não me lembro de tudo, já faz algum tempo.

**7. Você teve dificuldades em executá-las? Quais foram elas?**

Não tive dificuldades para executá-las.

**8. Para você, o que há ainda por fazer no projeto?**

Não sei como ele está funcionando hoje, mas acredito que disponibilizar o atendimento também via net, online.

**9. Qual a sua profissão hoje? Você acredita que a sua participação no projeto contribuiu para a sua atuação profissional? Por quê?**

Sou Professora da Rede Estadual do Mato Grosso, e estou exercendo a função de gerente de orientações curriculares (língua portuguesa), na secretaria de Educação. Quanto a contribuição, já expressei anteriormente, o meu novo olhar em relação à gramática.

**10. Sua opinião/expectativa em relação ao projeto mudaram? O que você destacaria, no projeto, como positivo, de um lado, e negativo, de outro?**

De negativo, somente as poucas horas, mas isso era devido a quantidade de atividades que tínhamos.

**11. Como foi o seu relacionamento com os professores do Disque-Gramática? E com os demais colegas participantes do projeto?**

Em todas as minhas lembranças, eles aparecem como pessoas admiráveis, como mestres responsáveis em relação aos seus conhecimentos e como os transmitiam. Espaço bastante harmonioso.

**12. Espaço para comentários extras.**

## ALUNO 4

**1. Por que escolheu o Curso de Letras?**

Por ser apaixonada por literatura, para aprender melhor a língua portuguesa e aprofundar minha cultura.

**2. Você já participou de outros projetos além do Disque-Gramática? Quais? Sabe a diferença entre projetos de extensão e os demais (de ensino, de pesquisa e, no caso da UEL, os projetos integrados)?**

Sim, participei de outro projeto de extensão (Linguagem, texto e cidadania, na Guarda-Mirim) e um projeto de pesquisa sobre Machado de Assis.

**3. Quando você ingressou nesse projeto de extensão? Quais foram as suas expectativas quanto a ele?**

Aprender mais sobre língua portuguesa e poder contribuir com a comunidade.

**4. Qual era a sua concepção de língua e de gramática antes de entrar para o Disque-Gramática? Houve mudança no seu modo de ver a língua e a gramática após ingressar no projeto? Explique.**

Achava difícil, e ficou mais ainda. Quanto mais aprendemos, mais percebemos que nada sabemos.

**5. Como você deve saber, o Disque-Gramática é um projeto de extensão. Isso quer dizer que tem a proposta de fazer a universidade aproximar-se da comunidade. Em sua opinião, esse projeto contribui para a sociedade? Em caso afirmativo, quais as contribuições que ele traz, não só para a sociedade como também para a universidade, especificamente para os futuros professores de língua portuguesa? Em caso negativo, justifique.**

O projeto contribui abundantemente para a sociedade. É a democracia da língua portuguesa da forma mais fácil e aberta possível para todos. Em relação aos futuros professores, o projeto oferece este contato direto com as principais dúvidas que provavelmente enfrentarão em sala de aula.

**6. Quais as atividades desenvolvidas por você no projeto? Elas eram, a seu ver, compatíveis com o perfil do projeto?**

Atender ligações, pesquisar, buscar respostas etc. Sim.

**7. Você teve dificuldades em executá-las? Quais foram elas?**

Sim. Achar as respostas corretas.

**8. Para você, o que há ainda por fazer no projeto?**

Divulgar cada vez mais para que se torne mais conhecido e conseqüentemente mais aproveitado.

**9. Qual a sua profissão hoje? Você acredita que a sua participação no projeto contribuiu para a sua atuação profissional? Por quê?**

Sou jornalista de formação e trabalho em TV. Acredito que tanto o curso de letras quanto o projeto me ajudaram em muito na minha outra formação e na execução da minha profissão.

**10. Sua opinião/expectativa em relação ao projeto mudaram? O que você destacaria, no projeto, como positivo, de um lado, e negativo, de outro?**

Positivo – quem mais aprende é o aluno que participa.

Negativo – falta ainda divulgação do projeto.

**11. Como foi o seu relacionamento com os professores do Disque-Gramática?  
E com os demais colegas participantes do projeto?**

O mais saudável possível.

**12. Espaço para comentários extras.**

## ALUNO 5

### **1. Por que escolheu o Curso de Letras?**

Considere três fatores: a) entrada no mercado de trabalho após formado; b) possibilidade de passar no vestibular de uma universidade pública; c) afinidade com a matéria. Ponderados os três, entrei no curso de Letras e não me arrependo e nunca me arrependerei de tê-lo cursado.

### **2. Você participou de outros projetos além do Disque-Gramática?**

Sim, na área de ensino de língua portuguesa.

### **3. Quando você ingressou nesse projeto de extensão? Quais eram as suas expectativas quanto ao projeto?**

Eu entrei no Disque-gramática no início de 2000 e fui até o fim desse ano, se não estou enganado. Aprender com propriedade gramática normativa foi minha expectativa primeira.

### **4. Qual era a sua concepção de língua e de gramática antes de entrar para o Disque-Gramática? Houve mudança no seu modo de ver a língua e a gramática após ingressar no projeto? Explique.**

No que pertine à língua e à gramática, minhas concepções eram as acadêmicas, vale dizer, a primeira um fato social, a segunda uma disciplina didática sistematizadora do uso que os escritores consagrados fizeram da língua, ou algo próximo a isso.

Por certo houve uma mudança na forma de ver língua e gramática, particularmente esta. Isso porque possuía a idéia de que um Graduado em Letras deveria saber o português correto, e de cor as regras da gramática. No projeto percebi que não são tranqüilas entre os gramáticos as opiniões sobre o que é correto ou errado, ficando sempre uma margem de possibilidades de comunicação à disposição do usuário da língua.

### **5. Como você deve saber, o Disque-Gramática é um projeto de extensão. Isso quer dizer que tem a proposta de aproximar a universidade, da comunidade. Em sua opinião, esse contribui para a sociedade? Em caso afirmativo, quais as contribuições que esse projeto traz, não só para a sociedade como também para a universidade, especificamente para os futuros professores de língua portuguesa? Em caso negativo, justifique.**

É notória a contribuição do projeto para a sociedade e comunidade acadêmica. A sua realização já se dá em razão dessa relação, pois consiste no atendimento aos usuários. Essa contribuição se dá diretamente no atendimento, sanando as dúvidas daqueles que procuram o serviço.

Casos há em que uma dúvida sobre questão de linguagem não se resolve com uma consulta à gramática, exigindo experiência na lide com a matéria, cultura geral, confrontações de fontes variadas, o que demandaria tempo e material cuja disponibilidade não está ao alcance do usuário, mas é do conhecimento dos professores do Disque-gramática, os quais encurtam o caminho e diminuem o tempo da consulta. Vale lembrar que nessa área, língua portuguesa, as opiniões nem sempre são confiáveis, e o Disque-gramática aparece como uma fonte segura aos professores e futuros professores do idioma, pois encontram lá opiniões abalizadas sobre a matéria.

**6. Quais as atividades desenvolvidas por você no projeto? Elas eram compatíveis com o perfil do projeto?**

Consistia no atendimento aos usuários por telefone sobre questões de linguagem, com a subsequente anotação do atendimento. Resta claro que se trata da essência do projeto, atender a comunidade, a atividade desenvolvida.

**7. Você teve dificuldades em executá-las? Quais foram elas?**

Em língua portuguesa, tendo a acreditar que sempre há dificuldades. No particular, as questões percorriam várias áreas, gramática, interpretação de texto, questões de vestibular, e sempre existe o medo de errar. Havia, porém, um acervo na sala de atendimento para dele se valer o colaborador e, sempre, a supervisão de um professor da UEL.

**8. Para você, o que há ainda por fazer no projeto?**

Divulgação. Com o recurso da internet não há limites para o alcance do serviço e para isso as pessoas precisam conhecê-lo.

**9. Você acredita que a sua participação contribuiu para a sua atuação profissional? Por quê?**

Sobremaneira. A convivência com as dúvidas e com os professores, falando e ouvindo sobre questões da língua, amadureceu minha maneira de pensar a gramática e a idéia de português correto.

**10. Sua opinião/expectativa em relação ao projeto mudaram? O que você destacaria, no projeto, como positivo, de um lado, e negativo, de outro?**

Em relação ao início do projeto, ao final minha expectativa era a mesma, tanto que continuaria se tivesse tempo, à época. Destaco o aprendizado para mim como ponto positivo; e como negativo acredito que o projeto poderia ser mais demandado pelos alunos e demais cidadãos, daí a necessidade de divulgação.

**11. Como era o seu relacionamento com os professores do Disque-Gramática? E com os demais colegas participantes do projeto?**

Profissional e respeitoso.

**12. Espaço para comentários extras.**

Ratifico o que ficou dito: é preciso divulgar mais o serviço, pelo projeto e pela própria Universidade. Tenho percebido, como professor de Português que sou, uma tentativa de se aprender mais sobre a língua, e o projeto pode contribuir com isso.

## ALUNO 6

### **1. Por que escolheu o Curso de Letras?**

Escolhi o curso de Letras pela vontade de aprender mais sobre a língua portuguesa. Penso que essa vontade surgiu por causa de meu pai. Ele sempre usou a língua portuguesa no texto oral e escrito de maneira adequada e elegante. Além disso, tive bons professores de gramática e de literatura. Destaco o professor Giba (de Marília) que, com primor, cativava seus alunos com o amor à língua portuguesa e às literaturas portuguesa e brasileira.

### **2. Você participou de outros projetos além do Disque-Gramática?**

Sim, principalmente de projetos de pesquisa. Foram estes:

*Pelos caminhos do Paraná - Esboço de um Atlas Toponímico do Paraná - ATEPAR;*

*O homem, o espaço, o grupo étnico e as áreas lexicais, um sub-projeto do projeto interdisciplinar Paraná: formação territorial e raízes da urbanização;*

*Narrativa Literária e Narrativa Cinematográfica: Um estudo de Vidas Secas de Graciliano Ramos e Vidas Secas de Nelson Pereira dos Santos.*

### **3. Quando você ingressou nesse projeto de extensão? Quais eram as suas expectativas quanto ao projeto?**

Esperava conhecer e dominar mais a gramática normativa.

### **4. Qual era a sua concepção de língua e de gramática antes de entrar para o Disque-Gramática? Houve mudança no seu modo de ver a língua e a gramática após ingressar no projeto? Explique.**

Nessa época, minha concepção de língua já havia sido influenciada pelas aulas de linguística e por Saussure. Segundo ele, língua é um produto social da faculdade de linguagem e, ao mesmo tempo, um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. E gramática era para mim uma norma, uma convenção, uma lei. Não houve mudança em mim maneira de ver língua e gramática depois de ingressar no projeto, mas com o passar dos anos na faculdade e na especialização, essas concepções foram ampliadas.

### **5. Como você deve saber, o Disque-Gramática é um projeto de extensão. Isso quer dizer que tem a proposta de aproximar a universidade, da comunidade. Em sua opinião, esse contribui para a sociedade? Em caso afirmativo, quais as contribuições que esse projeto traz, não só para a sociedade como também para a universidade, especificamente para os futuros professores de língua portuguesa? Em caso negativo, justifique.**

Sim. As contribuições são estas: para a sociedade, conhecimento da norma culta e seus pormenores; para os futuros professores, domínio da norma culta e habilidade de falar sobre isso com desenvoltura, visto que cada conversa por telefone se transformava em uma mini-aula de gramática.

**6. Quais as atividades desenvolvidas por você no projeto? Elas eram compatíveis com o perfil do projeto?**

A meu ver, sim. Eu fazia pesquisas em dicionários e gramáticas para responder às perguntas feitas ao telefone. E nas conversas ao telefone eu explicava o porquê das alterações sugeridas.

**7. Você teve dificuldades em executá-las? Quais foram elas?**

Geralmente, não, porém quando havia uma resposta da qual eu não tinha certeza, eu anotava o número do telefone da pessoa, pesquisava o assunto e retornava a ligação com a resposta correta.

**8. Para você, o que há ainda por fazer no projeto?**

Divulgar mais na mídia, na internet, TV, jornal, rádio.

**9. Você acredita que a sua participação contribuiu para a sua atuação profissional? Por quê?**

Sem dúvida. Adquiri mais conhecimento sobre gramática, mas também sobre revisão de texto. Por vezes, tive de apresentar soluções para textos mal escritos. Hoje trabalho exatamente com revisão de texto em uma editora.

**10. Sua opinião/expectativa em relação ao projeto mudaram? O que você destacaria, no projeto, como positivo, de um lado, e negativo, de outro?**

Minha opinião a respeito do projeto não mudou, continua positiva. Sempre me lembro com prazer do tempo que fiz parte do projeto, e também comento com amigos como foi importante para mim e para minha profissão esse tempo.

**11. Como era o seu relacionamento com os professores do Disque-Gramática? E com os demais colegas participantes do projeto?**

Muito bom e profissional com todos.

**12. Espaço para comentários extras.**

Desejo que o Disque-Gramática se modernize, cresça e apareça mais para a sociedade de Londrina e Região a fim de ser um serviço mais presente na vida da comunidade. Além disso, continue sendo um exemplo de projeto de extensão.

## ALUNO 7

### **1. Por que escolheu o Curso de Letras?**

Na fase escolar, tinha uma profunda admiração por uma professora de língua portuguesa. Creio que isso influenciou bastante em minha escolha. Além disso, sempre ajudei meus colegas na elaboração de trabalhos, era líder de grupos de trabalho em diferentes disciplinas. Sempre procurava ensinar o que sabia. Gostava de fazer isso.

### **2. Você participou de outros projetos além do Disque-Gramática?**

Sim, participei de um projeto de pesquisa — **Semiótica literária e prática de leitura: aplicações ao ensino** — e de um projeto de extensão — **Linguagem, texto e cidadania**. Naquele, atuei como colaboradora no primeiro ano e como bolsista do CNPq/PIBIC no ano seguinte. Desenvolvi o subprojeto **Tratamento lexical e análise do texto literário**, sob a supervisão da professora Loredana Límoli. Neste, desenvolvi meu estágio no ensino fundamental, sob a supervisão da professora Cristina Simon.

### **3. Quando você ingressou nesse projeto de extensão? Quais eram as suas expectativas quanto ao projeto?**

Ingressei no ano de 2001. Minha expectativa era conhecer a dinâmica da sala de aula e realizar o estágio no ensino fundamental.

### **4. Qual era a sua concepção de língua e de gramática antes de entrar para o Disque-Gramática? Houve mudança no seu modo de ver a língua e a gramática após ingressar no projeto? Explique.**

Já faz um tempo... e pouco posso dizer sobre isso. Minha concepção de língua e de gramática sofreu transformações, de fato, na pós-graduação. Diria que, durante a graduação, não percebia a língua com tamanha dinamicidade; pensava a língua mais ligada às atividades comunicativas. Quanto à gramática, não conseguia perceber sua forte influência na construção do texto. Não a percebia funcionando dentro dele.

### **5. Como você deve saber, o Disque-Gramática é um projeto de extensão. Isso quer dizer que tem a proposta de aproximar a universidade da comunidade. Em sua opinião, esse projeto contribui para a sociedade? Em caso afirmativo, quais as contribuições que esse projeto traz, não só para a sociedade como também para a universidade, especificamente para os futuros professores de língua portuguesa? Em caso negativo, justifique.**

Para mim, o lugar da gramática na linguística não está “bem resolvido”. Aliás, é difícil falar em gramática, pois há a gramática tradicional, a normativa, a descritiva, a funcional, a interna do falante etc. De qualquer forma, a gramática, para mim, funciona como um esqueleto que nos permite ver a tessitura com dois “s” (no sentido de organização) e a tecitura com “c” (no sentido de tecimento). Ao mesmo tempo em que ela nos permite ver a totalidade organizacional de um texto, também nos possibilita olhar detidamente suas particularidades, as partes desse mesmo texto. Dessa forma, o olhar, seja mais amplo seja mais minucioso, é direcionado conforme o ponto de vista da norma-padrão da língua, da descrição, da funcionalidade. Depois que desenvolvi minha pesquisa de doutorado, observei que, no curso de Letras-português, há uma lacuna entre

linguística e gramática. Há uma preocupação em criticar a gramática normativa, a famosa perspectiva prescritiva de uma língua, e poucas possibilidades de reflexão da língua sob o aspecto gramatical são discutidas com os graduandos. Grosseiramente, de acordo com a linguística, a gramática normativa não tem validade porque se pauta em critérios anticientíficos. Porém, ela é objeto de ensino da escola básica e é conteúdo dos livros didáticos. Ainda não vi, nesses livros, uma forma de trabalhar a gramática em funcionamento no texto. A abordagem é fragmentada. É claro que não é fácil fazer isso, mas acredito que seria uma maneira de ressignificar o lugar da gramática no curso de Letras-português e na escola básica, sem desconsiderar os aspectos positivos da ótica prescritiva (porque, enfim, ela interfere na construção da norma-padrão) e sem deixar de aliar com o olhar sistemático da linguística contemporânea. Assim, um projeto como o **Disque-gramática** se torna relevante porque coloca em confronto a gramática em funcionamento nas práticas cotidianas de uso e a gramática em consonância com a norma padronizada do português. Desse confronto, reflexões podem ser desencadeadas: como o falante usa conhecimentos gramaticais para atuar pela língua? Como a norma-padrão penetra ou entra em conflito com esses conhecimentos? Em que medida os usos cotidianos da língua impulsionam transformações na norma-padrão? Diria que essas questões poderiam ser de interesse dos estudiosos e professores da língua portuguesa. Em relação à sociedade, o projeto constitui uma forma de acesso à modalidade culta, padronizada da língua portuguesa. Tal modalidade, em circunstâncias formais, é requerida ao falante e é, socialmente, “sinônimo” de prestígio social. Para o falante comum, o uso formal da língua está ligado ao prestígio social, ao poder.

**6. Quais as atividades desenvolvidas por você no projeto? Elas eram compatíveis com o perfil do projeto?**

Na época, o projeto funcionava como um tira-dúvidas da comunidade. As pessoas ligavam e queriam saber, por exemplo, a grafia de uma palavra, a regência de um verbo etc. Pelo fato de ter ficado por pouco tempo no projeto, não tenho muito o que relatar sobre o cotidiano.

**7. Você teve dificuldades em executá-las? Quais foram elas?**

Não.

**8. Para você, o que há ainda por fazer no projeto?**

Não sei como se desenvolveu o projeto depois que saí em 2001, então não há como me posicionar a respeito.

**9. Você acredita que a sua participação contribuiu para a sua atuação profissional? Por quê?**

Contribuiu. Mais precisamente, tive acesso a outros tipos de dicionários: os de regência, os de sinônimos... Na época, eu não conhecia esses dicionários especializados e aprendi a manuseá-los. Acredito que se tivesse ficado por mais tempo, outras contribuições existiriam.

**10. Sua opinião/expectativa em relação ao projeto mudaram? O que você destacaria, no projeto, como positivo, de um lado, e negativo, de outro?**

Como eu disse, não sei por quais transformações o projeto passou. A meu ver, tal projeto de extensão também deveria ser um projeto de pesquisa. A forma como a

gramática é contemplada nos livros didáticos e como ela é trabalhada na escola básica precisa ser repensada. Não se trata de produzir mais teorias, mas sim de aliar as teorias gramaticais já existentes com as práticas de análise linguística realizadas, sobretudo, na escola básica.

**11. Como era o seu relacionamento com os professores do Disque-Gramática? E com os demais colegas participantes do projeto?**

Era uma relação tranquila. Eu admirava os dois professores coordenadores na época. Ficaria muito feliz se conseguisse saber a metade do que eles conheciam sobre a língua portuguesa. Em relação ao professor Joaquim, espero alcançar os vários anos de atuação na academia como ele. Parabéns para ele!

**12. Espaço para comentários extras.**

Não fiquei por mais tempo no projeto porque tive que me dedicar a outro, no caso o projeto de pesquisa intitulado **Semiótica literária e prática de leitura: aplicações ao ensino**. Na mesma época, tornei-me bolsista e por isso ficou difícil prosseguir. Saí com muito pesar.

## ALUNO 8

### 1. Por que escolheu o Curso de Letras?

Porque sempre gostei de Língua Portuguesa e queria ensinar gramática aos alunos.

### 2. Você já participou de outros projetos além do Disque-Gramática? Quais? Sabe a diferença entre projetos de extensão e os demais (de ensino, de pesquisa e, no caso da UEL, os projetos integrados)?

Participei de muitos projetos na graduação:

#### **Pesquisa**

- *Semiótica Literária e Prática de Leitura: Aplicações ao Ensino* (orientação da professora Loredana Límoli): 160 horas, no período de 01 de outubro de 2000 a 07 junho de 2002.
- *Bolsista do Projeto Movimento Academicista Brasileiro* (orientação do professor Nelson Atílio Ubiali): 480 horas, no período de fevereiro/2001 a julho/2001.
- *O Cânone Modernista dentro da História da Literatura Brasileira* (orientação da professora Regina Célia dos Santos Alves): 96 horas, no período de 04 de maio a 12 de setembro de 2001.
- *O Processo de Elaboração do Texto numa Perspectiva Lingüístico-Estilística a partir da Análise do Manuscrito* (coordenação da professora Edina Regina Pugas Panichi): 40 horas, no período de 24 de junho a 31 de outubro de 2002.

#### **Extensão**

- *Disque – Gramática – CD ROM Gramatical*, (orientação do professor Joaquim Carvalho da Silva): 72 horas, no período de 07 de agosto de 2001 a 21 de maio de 2002 (Projeto de Extensão).
- *Linguagem Texto e Cidadania – Guarda-Mirim- Estágio Supervisionado* (coordenado pela professora Maria Teresa Salvadeu Popoff,): 40 horas, no período de 05 de março a 07 de dezembro de 2001.

O de **extensão** é voltado para a comunidade, como o *Disque-Gramática*, e o projeto de estágio *Linguagem Texto e Cidadania* e o de **pesquisa** é somente com referências bibliográficas e não é voltado à comunidade.

### 3. Quando você ingressou nesse projeto de extensão? Quais foram as suas expectativas quanto a ele?

A minha expectativa foi aprimorar meu conhecimento gramatical, dominar a gramática normativa.

### 4. Qual era a sua concepção de língua e de gramática antes de entrar para o Disque-Gramática? Houve mudança no seu modo de ver a língua e a gramática após ingressar no projeto? Explique.

Na realidade, não houve mudança alguma, apesar de ter passado pela disciplina *Linguística*, porque sempre gostei de português e o projeto *Disque-Gramática* foi o que mais me identifiquei, ou seja, o meu perfil é gramática normativa da língua portuguesa. A língua é o reflexo de leituras e regras gramaticais.

- 5. Como você deve saber, o Disque-Gramática é um projeto de extensão. Isso quer dizer que tem a proposta de fazer a universidade aproximar-se da comunidade. Em sua opinião, esse projeto contribui para a sociedade? Em caso afirmativo, quais as contribuições que ele traz, não só para a sociedade como também para a universidade, especificamente para os futuros professores de língua portuguesa? Em caso negativo, justifique.**

Quando participei desse projeto, peguei uma boa fase, pois os congressos, dos quais participei, distribuía marcadores de livro com o anúncio desse projeto. Este recebia muitas ligações, logo estava bem próximo da comunidade. É extremamente útil para comunidade, para os funcionários e alunos da própria UEL, porque na medida em que o tempo passa, a dificuldade de escrever aumenta. Tudo que tem por finalidade educar, ensinar, é benéfico à sociedade.

- 6. Quais as atividades desenvolvidas por você no projeto? Elas eram, a seu ver, compatíveis com o perfil do projeto?**

Extremamente compatíveis, pois atendia aos telefonemas e com o passar do tempo, cheguei até corrigir redações de teses, dissertações de diferentes áreas, e como ocupavam muito o telefone, começamos a receber por e-mail para que pudéssemos entregar as correções nos prazos definidos e também atender a um número grande de telefonemas.

- 7. Você teve dificuldades em executá-las? Quais foram elas?**

No começo, houve grandes dificuldades, mas a partir do momento que você se familiariza com os livros de pesquisa e os localizam rapidamente nos lugares onde se encontram, facilita bastante e melhor ainda, é quando passa para o estágio de responder com o mínimo de consultas possíveis aos telefonemas.

- 8. Para você, o que há ainda por fazer no projeto?**

O projeto foi ameaçado de acabar algumas vezes, isso na minha concepção, não pode acontecer, pois ele é muito útil. É um projeto bem estruturado, organizado, mas é importante que os estagiários tenham o domínio da gramática para não passar informações equivocadas e se não souberem o certo, anotar o telefone da pessoa, ou pesquisar para passar a informação certa.

- 9. Qual a sua profissão hoje? Você acredita que a sua participação no projeto contribuiu para a sua atuação profissional? Por quê?**

Atualmente curso o Mestrado de Estudos da Linguagem. O projeto contribuiu, para mim, no decorrer da dissertação.

- 10. Sua opinião/expectativa em relação ao projeto mudaram? O que você destacaria, no projeto, como positivo, de um lado, e negativo, de outro?**

Não, pois como havia dito acima, é bem estruturado e organizado, porém é necessário que os estagiários atuais dediquem-se mais nas pesquisas.

- 11. Como foi o seu relacionamento com os professores do Disque-Gramática? E com os demais colegas participantes do projeto?**

Meu relacionamento com os professores foram excelentes, pois na época, a professora Edina dividia a sala com o professor, gostou do meu desempenho e me convidou para também participar do projeto dela. E neste ano, depois de muito tempo, o professor Joaquim pediu para que eu auxiliasse em seu livro

referente ao *Programa Fala Brasil*. Com os colegas também foi bom, pois uns ajudavam aos outros perante a uma dificuldade.

## **12. Espaço para comentários extras.**

Sempre tive medo do projeto acabar, porém agora que essa tese será referente ao projeto em questão, fico muito feliz e com expectativas de que as pessoas a conheçam para realmente perceberem que um projeto deste, jamais poderá se acabar, pelo contrário, deve fazer com que cresça cada vez mais para o benefício da sociedade em geral.

## ALUNO 9

### **1. Por que escolheu o Curso de Letras?**

Eu escolhi Letras meio que para fugir da escolha. Sempre fui muito bem em Língua Portuguesa, sempre tive facilidade. Então, quando chegou a hora fatídica de prestar vestibular, para não me perder na indecisão, resolvi investir na minha aptidão mais óbvia, e acabei fazendo Letras.

### **2. Você participou de outros projetos além do Disque-Gramática?**

Sim, participei de um projeto de pesquisa (Semiótica Literária e Prática de Leitura: Aplicações ao Ensino, sob coordenação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Loredana Limoli).

### **3. Quando você ingressou nesse projeto de extensão? Quais eram as suas expectativas quanto ao projeto?**

Eu comecei a participar do Disque-Gramática no início do meu segundo ano de faculdade, em 2001. (Cris, não lembro ao certo quando começaram as aulas naquele ano, porque teve greve no ano anterior)

### **4. Qual era a sua concepção de língua e de gramática antes de entrar para o Disque-Gramática? Houve mudança no seu modo de ver a língua e a gramática após ingressar no projeto? Explique.**

????

### **5. Como você deve saber, o Disque-Gramática é um projeto de extensão. Isso quer dizer que tem a proposta de aproximar a universidade, da comunidade. Em sua opinião, esse contribui para a sociedade? Em caso afirmativo, quais as contribuições que esse projeto traz, não só para a sociedade como também para a universidade, especificamente para os futuros professores de língua portuguesa? Em caso negativo, justifique.**

Acho que o serviço prestado pelo Disque-Gramática é, sim, muito importante para a sociedade e para a comunidade universitária, pois é evidente que o ensino no Brasil é falho, há muito problema de texto, e nem sempre as pessoas têm onde tirar suas dúvidas. O mesmo vale para a população universitária, cuja produção de texto é significativamente maior do que a da maioria das pessoas.

### **6. Quais as atividades desenvolvidas por você no projeto? Elas eram compatíveis com o perfil do projeto?**

Eu tirava dúvidas gramaticais por telefone. Acredito que esta atividade seja a base do projeto, então, sim, estava de acordo com a proposta.

### **7. Você teve dificuldades em executá-las? Quais foram elas?**

Meu maior medo, quando entrei no projeto, era não conseguir me fazer entender por telefone. Mas isso durou só nas primeiras semanas. Depois me acostumei e não tive grandes dificuldades.

### **8. Para você, o que há ainda por fazer no projeto?**

Estou longe do DG há bastante tempo já, então não sei exatamente, mas desde quando participava do projeto, sempre achei que o que falta mesmo é divulgação.

**9. Você acredita que a sua participação contribuiu para a sua atuação profissional? Por quê?**

Sim, foi fundamental, não apenas pelo conhecimento adquirido, mas também porque sempre soube que não queria ser professora, então, minha experiência no DG fez e faz a diferença no meu currículo de revisora.

**10. Sua opinião/expectativa em relação ao projeto mudaram? O que você destacaria, no projeto, como positivo, de um lado, e negativo, de outro?**

Quando fui convidada para participar do DG, tinha ouvido muito pouca coisa sobre o projeto; no geral, eram comentários depreciativos pelo fato de ninguém querer participar, apenas quem precisava muito de horas de atividade complementar. Então, nesse sentido, sim, minha opinião mudou, pois é um projeto muito sério, do qual eu me orgulho muito de ter participado. Não consigo pensar em algo negativo, ou em algo que pudesse derrubar essa “aura negativa” do projeto. Acredito mesmo que a falta de divulgação ainda é o maior problema.

**11. Como era o seu relacionamento com os professores do Disque-Gramática? E com os demais colegas participantes do projeto?**

Meu horário no DG era sexta-feira, das 16h às 18h. A única pessoa que ficava lá nesse período era o Professor Joaquim. Nosso relacionamento era muito bom, e continuou bom no ano seguinte, em sala de aula. Como era um horário pouco movimentado, eu passava grande parte do tempo lendo ou ouvindo as histórias do Prof. Acho que foi nessas conversas que eu mais aprendi.

**12. Espaço para comentários extras.**

## ALUNO 10

### **1. Por que escolheu o Curso de Letras?**

Na verdade, sonhava em ser tradutora intérprete e achei que o curso dava margem para isso. No entanto, logo no primeiro dia de aula descobri que para realizar meu sonho teria que fazer outro curso, seria a faculdade de Tradução e me deslocar para outra cidade.

### **2. Você já participou de outros projetos além do Disque-Gramática? Quais? Sabe a diferença entre projetos de extensão e os demais (de ensino, de pesquisa e, no caso da UEL, os projetos integrados)?**

Sim. Participei do Projeto de Extensão POP (Projeto Oficina da Prefeitura) com orientação da Maria Teresa Popoff. Na UEL, fiz um projeto do Laboratório de Línguas para organização dos arquivos e cursei muitas disciplinas especiais. Não conheço os projetos integrados. Não fiz nenhum projeto de pesquisa e não me recordo se fiz algum projeto de ensino.

### **3. Quando você ingressou nesse projeto de extensão? Quais foram as suas expectativas quanto a ele?**

Quando participei do POP, além de admirar profundamente a Maria Teresa, queria ter contato com diferentes realidades. Na época, trabalhava na Folha de Londrina e trabalhar num projeto tendo como mote o periódico me pareceu fantástico; do Disque-Gramática participei porque trabalhava 6 horas e ficava à tarde na UEL, imaginei que ia aprender bastante com o prof. Joaquim.

### **4. Qual era a sua concepção de língua e de gramática antes de entrar para o Disque-Gramática? Houve mudança no seu modo de ver a língua e a gramática após ingressar no projeto? Explique.**

Participei do projeto durante pouco tempo por causa dos estágios exigidos pelo curso. Confesso que não houve mudanças no meu modo de ver língua e gramática.

### **5. Como você deve saber, o Disque-Gramática é um projeto de extensão. Isso quer dizer que tem a proposta de fazer a universidade aproximar-se da comunidade. Em sua opinião, esse projeto contribui para a sociedade? Em caso afirmativo, quais as contribuições que ele traz, não só para a sociedade como também para a universidade, especificamente para os futuros professores de língua portuguesa? Em caso negativo, justifique.**

A contribuição para a comunidade é gigantesca. No último ano comecei a trabalhar numa editora, recorria muitas vezes ao disque-gramática, além de divulgar o projeto para muitas empresas. Para quem participa do projeto é um meio que nos auxilia a ter contato com dúvidas que serão de nossos alunos, de que modo nos abordarão, com quais situações terão maior dificuldade, etc.

### **6. Quais as atividades desenvolvidas por você no projeto? Elas eram, a seu ver, compatíveis com o perfil do projeto?**

Enquanto participei apenas atendia ao telefone e tirava dúvidas do interlocutor, caso eu tivesse dúvidas, as tirava com o prof. Joaquim. Respondia também alguns questionamentos que eram encaminhados via fax.

**7. Você teve dificuldades em executá-las? Quais foram elas?**

As questões que eram encaminhadas por fax eram mais complexas, muitas vezes eram avaliações de professores que queriam as respostas, quem ajudava era o prof. Joaquim.

**8. Para você, o que há ainda por fazer no projeto?**

Não sei se já existe, com certeza houve mudanças após tanto tempo... Acho que seria muito interessante fazer um levantamento das principais dúvidas e montar um livro ou publicação mensal (revista, jornal, etc.).

**9. Qual a sua profissão hoje? Você acredita que a sua participação no projeto contribuiu para a sua atuação profissional? Por quê?**

Trabalho numa editora. Minha breve participação no projeto melhorou meu conhecimento da língua portuguesa.

**10. Sua opinião/expectativa em relação ao projeto mudaram? O que você destacaria, no projeto, como positivo, de um lado, e negativo, de outro?**

Particpei pouco tempo. Na época, achei o prof. Joaquim um tanto distante, não houve uma interação, eu simplesmente me sentava à mesa e atendia ao telefone, das 14h às 17 ou 18 h, não me recordo. O lado positivo era o contato com o público e auxiliá-los a sanar suas dificuldades, bastante gratificante.

**11. Como foi o seu relacionamento com os professores do Disque-Gramática? E com os demais colegas participantes do projeto?**

Creio que acabei respondendo na questão 10. Quanto aos demais colegas participantes do projeto, conheci alguns porque eram da minha sala e conversávamos acerca do funcionamento do projeto. Eu ficava sozinha no meu horário/dia e o único professor que ficava na sala era o Joaquim.

**12. Espaço para comentários extras.**

## ALUNO 11

### **1. Por que escolheu o Curso de Letras?**

Sempre gostei de Língua Portuguesa e pensava em ser professora, na época de curso pré-vestibular, assim decidi cursar Letras. Foi muito importante o curso, aprendi bastante e vejo que é um dos cursos que você exercita efetivamente o que aprendeu, não apenas quando está em sala de aula, mas no seu cotidiano.

### **2. Você já participou de outros projetos além do Disque-Gramática? Quais? Sabe a diferença entre projetos de extensão e os demais (de ensino, de pesquisa e, no caso da UEL, os projetos integrados)?**

Particpei de dois projetos além do Disque-Gramática, ambos de Literatura, um deles era de Oralidade com o professor Frederico, o outro era de Crônicas com o professor Luís Carlos. Acredito que sim, os de extensão não ficam restritos somente aos estudantes, é uma ligação entre eles, no caso de representantes da Universidade, e as pessoas que integram a comunidade, já os demais, são relacionados diretamente ao aprendizado dos alunos, para que possam alcançar um maior conhecimento além do que é visto em sala. Os integrados não sei se são da minha época.

### **3. Quando você ingressou nesse projeto de extensão? Quais foram as suas expectativas quanto a ele?**

A maior expectativa era complementar e praticar o que aprendia em sala, lembro-me de que na minha época não existiam projetos relacionados à Língua Portuguesa, tudo era praticamente de Literatura, e como eu sempre quis ser professora de Português acreditei que aprenderia bastante no Disque-Gramática.

### **4. Qual era a sua concepção de língua e de gramática antes de entrar para o Disque-Gramática? Houve mudança no seu modo de ver a língua e a gramática após ingressar no projeto? Explique.**

Minha concepção de língua e de gramática era praticamente o que havia visto em sala, um pouco de Morfologia e de Sintaxe. Houve mudança no meu modo de ver a língua e a gramática, percebi toda a ligação existente entre as palavras, entendi mais claramente a evolução e a mudança existentes no vocabulário, a adequação das palavras, o emprego coerente no contexto. As ligações eram de dúvidas básicas de como empregar adequadamente as regras gramaticais, o que era pouco visto nas aulas, então foi fundamental para um melhor aprendizado.

### **5. Como você deve saber, o Disque-Gramática é um projeto de extensão. Isso quer dizer que tem a proposta de fazer a universidade aproximar-se da comunidade. Em sua opinião, esse projeto contribui para a sociedade? Em caso afirmativo, quais as contribuições que ele traz, não só para a sociedade como também para a universidade, especificamente para os futuros professores de língua portuguesa? Em caso negativo, justifique.**

Sim, é um projeto que contribui bastante para a comunidade. As pessoas têm o livre acesso de ligar e tirar dúvidas que, provavelmente, não conseguiriam sanar sozinhas. Os futuros professores de Língua Portuguesa podem aprender mais ao lado de professores extremamente qualificados que os orientam no Disque-

Gramática, têm a oportunidade de vivenciar as questões polêmicas da nossa língua e estar em contato com as dúvidas diárias do cotidiano das pessoas, além disso, os já professores podem também utilizar esse serviço que a Universidade presta, eu e minha supervisora do Colégio já ligamos diversas vezes para esclarecer questões.

**6. Quais as atividades desenvolvidas por você no projeto? Elas eram, a seu ver, compatíveis com o perfil do projeto?**

Normalmente atendia o telefone e tentava responder à dúvida. Sim, era compatível, uma vez que o projeto possibilita que alguém ligue para esclarecer sua dúvida. Lembro-me de que quando sobrava um tempinho dava para estudar e havia diversos livros interessantes na sala do projeto.

**7. Você teve dificuldades em executá-las? Quais foram elas?**

Muitas vezes precisava perguntar ao professor Joaquim, ou consultar algum livro para responder às questões perguntadas, essa era a maior dificuldade, mas que possibilitou um bom aprendizado para mim.

**8. Para você, o que há ainda por fazer no projeto?**

Acredito que ele precise de mais divulgação, talvez um apoio maior da Universidade e mais valorização. De todos os projetos existentes, o Disque-Gramática tem um papel fundamental para quem quer ser professor de Língua Portuguesa.

**9. Qual a sua profissão hoje? Você acredita que a sua participação no projeto contribuiu para a sua atuação profissional? Por quê?**

Hoje sou professora de Língua Portuguesa, trabalho no Col...

**10. Sua opinião/expectativa em relação ao projeto mudaram? O que você destacaria, no projeto, como positivo, de um lado, e negativo, de outro?**

**11. Como foi o seu relacionamento com os professores do Disque-Gramática? E com os demais colegas participantes do projeto?**

**12. Espaço para comentários extras.**

**ALUNO 12**

[Somente respostas]

1. Achei que seria uma boa ideia, pois sempre tive vontade de dar aula. Um pouco foi influência da minha irmã que também é formada em letras, também pensei que poderia ser uma oportunidade para aprender melhor nossa língua. Às vezes me arrependo, não pelo curso, mas pelas dificuldades encontradas na sala de aula.
2. Já participei do projeto de extensão na disciplina de metodologia do ensino de Português do professor Fregonesi, em vez de fazer estágio na sala de aula nós tínhamos que dar aula de produção de texto na Guarda Mirim, mas não me lembro mais o nome do projeto. Não sei explicar a diferença entre eles.
3. Foi em 2002. Aprender em primeiro lugar a matéria que eu deveria passar para os alunos e depois aprender dar aula e lidar com os alunos que não são fáceis
4. Língua é um conjunto de signos utilizados por um povo para comunicação e gramática são as regras, as normas dessa língua. Não, pois eu sempre achei a gramática do português difícil e continuo achando. Mesmo lecionando ainda fico com muitas dúvidas.
5. Sim, pois uma instituição de ensino deve estar aberta à comunidade e servi-la de algum modo. Além de ajudar a comunidade, ajuda também os alunos que aprendem cada vez mais que no futuro poderão aplicar seus conhecimentos não só na sala de aula, mas no meio onde vive, poderá repassar seus conhecimentos a muitas pessoas.
6. Atender telefone e sanar as dúvidas das pessoas. Sim, o projeto tem o propósito de tirar as dúvidas das pessoas e acho que ele cumpre bem esse papel. Até minha irmã quando morava em Minas Gerais ligava para tirar dúvidas.
7. Algumas vezes, pois eu não sabia a resposta ou tinha dúvida.
8. Antigamente nós pesquisávamos somente em livros, hoje não sei como está, mas talvez poderia ter o auxílio da internet, alguns sites confiáveis para consultas.
9. Sou professora, ajudou bastante, mas mesmo assim ainda tenho muitas dificuldades, pois sou professora do ensino fundamental, cujo conteúdo é o básico, não aprofunda muito, por isso tenho dificuldade com conteúdos mais difíceis e como já tem muito tempo que participei do projeto já não me lembro de muita coisa.
10. Sim, pois eu pensava que iria aprender certas coisas que eram muito difíceis, mas devido o tempo que era curto e o professor muito ocupado não pude aprender coisas mais complexas. Positivo: o aluno tem possibilidade de aprender muitas coisas. Negativo: o professor não tem muito tempo para se dedicar aos alunos. (pode ter sido falha minha em não aproveitar mais o tempo com o professor)

11. Foi bom, o Joaquim era tranquilo e nos ajudava quando preciso, com os colegas também era tranquilo, um ajudava o outro durante os atendimentos. Muitas vezes eu e meus colegas não conseguíamos responder, então tínhamos que chamar o Joaquim para dar a resposta. Isso me deixava meio frustrada, mas acho que é normal, pois até hoje tenho dificuldade, antes de me formar tinha mais ainda. Tenho que estudar e me dedicar muito ainda para chegar ao nível de conhecimento de professores como o Joaquim.

### ALUNO 13

#### **1. Por que escolheu o Curso de Letras?**

Porque desde muito cedo gostava da disciplina de Português. E sempre recebia incentivo dos professores dessa área durante toda a época do colégio. Como lecionar também é uma paixão que herdei de família, decidi pelo curso de licenciatura que estudava a minha disciplina favorita.

#### **2. Você participou de outros projetos além do Disque-Gramática?**

Infelizmente não. Como tinha que trabalhar, só deu para me dedicar ao D.G. e a alguns eventos.

#### **3. Quando você ingressou nesse projeto de extensão? Quais eram as suas expectativas quanto ao projeto?**

Eu entrei no projeto no segundo semestre do primeiro ano da graduação. Eu esperava aprimorar meu conhecimento em relação à Língua Portuguesa, principalmente no que diz respeito à Gramática Normativa.

#### **4. Qual era a sua concepção de língua e de gramática antes de entrar para o Disque-Gramática? Houve mudança no seu modo de ver a língua e a gramática após ingressar no projeto? Explique.**

Essa questão é bem interessante, pois aborda um tema interessante para quem inicia o curso de Letras. Com absoluta certeza, minha concepção, tanto de língua quanto de gramática, era totalmente superficial. De início isso me assustou demais, pois eu costumava ser bastante segura em relação ao que sabia, ao que havia aprendido nas aulas do colégio. E de repente estava conhecendo uma outra perspectiva, que vai muito mais além das aulas e dos livros didáticos que me foram apresentados ao longo dos anos. Havia muitos conceitos abstratos, complexos, mas que fazem muito sentido. Afinal, nossa Língua está viva, e não conseguia perceber isso, tratando-a assim como um aglomerado de regras e exceções apenas. E imagino que muitos graduandos passam por essa questão sobre as concepções que se tinha, que se tem e que se vai ter durante o decorrer do curso.

#### **5. Como você deve saber, o Disque-Gramática é um projeto de extensão. Isso quer dizer que tem a proposta de aproximar a universidade, da comunidade. Em sua opinião, esse contribui para a sociedade? Em caso afirmativo, quais as contribuições que esse projeto traz, não só para a sociedade como também para a universidade, especificamente para os futuros professores de língua portuguesa? Em caso negativo, justifique.**

Com certeza contribui com a comunidade, com a universidade e com os futuros professores dessa área. Acredito que levar esse conhecimento sobre nossa própria língua para as pessoas é cooperar com o maior desenvolvimento de todos. Muitos não têm oportunidade, então aproveitam aquela que a universidade proporciona. Já a universidade deve interagir com a sociedade, principalmente de forma que traga benefícios, pois oferecendo serviços, ela está dá a oportunidade do estágio prático para seus alunos e tem como resultado o bem-estar da comunidade em que está inserida. E em relação aos alunos, futuros professores, trata-se de um aprendizado fora das salas de aula, muito bem contextualizado, e de forma prática.

**6. Quais as atividades desenvolvidas por você no projeto? Elas eram compatíveis com o perfil do projeto?**

Eu fazia correções e atendia aos telefonemas. Eram compatíveis sim.

**7. Você teve dificuldades em executá-las? Quais foram elas?**

Não. E se houvesse necessidade, recebíamos orientação dos professores responsáveis.

**8. Para você, o que há ainda por fazer no projeto?**

Ampliá-lo, para que seja modelo no país todo e para que mais gente conheça-o.

**9. Você acredita que a sua participação contribuiu para a sua atuação profissional? Por quê?**

Sim. Porque foi um aprendizado específico, na área em que pretendo atuar. Recebi orientação de forma mais significativa que na sala de aula.

**10. Sua opinião/expectativa em relação ao projeto mudaram? O que você destacaria, no projeto, como positivo, de um lado, e negativo, de outro?**

Não. Ponto positivo é o fato de ajudar tanto a sociedade, quanto a universidade e alunos, futuros professores. Ponto negativo talvez seja não aproveitar todo o potencial do projeto, o que aconteceria se ele fosse ampliado.

**11. Como era o seu relacionamento com os professores do Disque-Gramática? E com os demais colegas participantes do projeto?**

Sempre muito bom com ambos. Sinto muitas saudades, pois era fã de todos e sentia o maior orgulho do nosso companheirismo e dedicação. Era como uma família!

**12. Espaço para comentários extras.**

## ALUNO 14

### **1. Por que escolheu o Curso de Letras?**

Por ter certa facilidade numa área em que muitos alunos apresentam dificuldades e por gostar muito de gramática. Dessa forma, acreditei que poderia me dar bem como profissional posteriormente.

### **2. Você já participou de outros projetos além do Disque-Gramática? Quais? Sabe a diferença entre projetos de extensão e os demais (de ensino, de pesquisa e, no caso da UEL, os projetos integrados)?**

Particpei por pouco tempo do projeto Centro de Autoacesso, cuja finalidade era desenvolver a autonomia do aluno nos estudos de língua estrangeira; porém não sei em qual modalidade se encaixava. Sei a diferença entre projeto de extensão e projeto de pesquisa. Este é mais fechado, restrito à Universidade, não lida com a comunidade (para fins de apoio); aquele, por sua vez, tem a finalidade de atender tanto à Universidade quanto à comunidade externa; a comunidade tem liberdade para procurá-lo de acordo com suas necessidades. Acredito que o projeto de ensino lida com a comunidade externa também, mas se restringe no aspecto educacional.

### **3. Quando você ingressou nesse projeto de extensão? Quais foram as suas expectativas quanto a ele?**

Ingressei no Disque-Gramática em 2005. Tinha vontade de participar desde a época da escolha pelo curso de Letras. Entrei acreditando estar no lugar certo e que iria aprender muito, pois era uma forma de me dedicar mais aos estudos.

### **4. Qual era a sua concepção de língua e de gramática antes de entrar para o Disque-Gramática? Houve mudança no seu modo de ver a língua e a gramática após ingressar no projeto? Explique.**

Tinha uma visão mais fechada sobre língua e gramática antes de entrar no projeto. Para mim, havia o certo e o errado e o que não era certo era descartável, posto de lado. Com o projeto, essa visão se ampliou e pude perceber que não era dessa forma que um profissional de Letras devia lidar com a língua e com a gramática. Aprendi que há o uso mais adequado de acordo com diversos aspectos e que os “erros”, classificados pelas prescrições gramaticais, têm um fundamento que os explica.

### **5. Como você deve saber, o Disque-Gramática é um projeto de extensão. Isso quer dizer que tem a proposta de fazer a universidade aproximar-se da comunidade. Em sua opinião, esse projeto contribui para a sociedade? Em caso afirmativo, quais as contribuições que ele traz, não só para a sociedade como também para a universidade, especificamente para os futuros professores de língua portuguesa? Em caso negativo, justifique.**

O Disque-Gramática contribui significativamente para a sociedade. Ao sanar as dúvidas dos que o procuram, o projeto ajuda na manutenção de um bem que constitui parte da identidade do povo brasileiro, a língua, e, ao mesmo tempo, abre espaço para discussões entre os participantes, cuja finalidade é levá-los à reflexão sobre os diferentes fatos que aparecem em forma de dúvidas. Todos são beneficiados, tanto os que o procuram, quanto os alunos e professores que estão nele envolvidos.

**6. Quais as atividades desenvolvidas por você no projeto? Elas eram, a seu ver, compatíveis com o perfil do projeto?**

As atividades que eu desenvolvia eram os atendimentos por telefone e as revisões de textos escritos de diversos gêneros: trabalhos acadêmicos, panfletos, anúncios, etc. Todas compatíveis com aquilo a que o projeto se propunha.

**7. Você teve dificuldades em executá-las? Quais foram elas?**

Havia um pouco de dificuldade na hora do atendimento por telefone, em que era necessário certa agilidade. Algumas vezes, no começo, percebi que havia dado respostas equivocadas, mas cada atendimento era um aprendizado; com o passar do tempo, aprendi a lidar com a situação e a reconhecer que em alguns casos era necessário mais tempo do que se imaginava para responder uma pergunta.

**8. Para você, o que há ainda por fazer no projeto?**

Acredito que a estrutura física do projeto deveria ser melhorada. Recursos como telefones que facilitem o atendimento, computadores mais modernos, materiais de escritório e fontes de pesquisa atualizadas auxiliariam muito o trabalho.

**9. Qual a sua profissão hoje? Você acredita que a sua participação no projeto contribuiu para a sua atuação profissional? Por quê?**

Hoje sou professor de Língua Portuguesa e Revisor de Textos. Não tenho dúvidas de que o projeto tenha contribuído muito para que eu fosse o profissional que sou. Tudo começou lá (na sala 167?). Hoje pretendo me dedicar apenas às atividades de revisão de textos, pois além de ser mais prazeroso, é um meio pelo qual se pode estar em contato, não só com o conhecimento linguístico, mas também com diversas áreas do saber.

**10. Sua opinião/expectativa em relação ao projeto mudaram? O que você destacaria, no projeto, como positivo, de um lado, e negativo, de outro?**

Apesar da aparência de que a gramática imperava no projeto, não cheguei a ter expectativas negativas, achava que fosse lidar apenas com as normas gramaticais. Entretanto não era bem assim que funcionava, as análises eram feitas tendo a gramática como base e levando-se em consideração os diversos aspectos (semânticos estilísticos e de gêneros) que envolviam cada questão.

**11. Como foi o seu relacionamento com os professores do Disque-Gramática? E com os demais colegas participantes do projeto?**

Com exceção das brigas pela chave da porta, sempre houve excelente relacionamento entre todos os participantes do projeto. O clima era tão bom que diversas vezes fizemos churrascos, almoços, jantares e até hoje ainda nos encontramos para conversar e relembrar os tempos do projeto.

**12. Espaço para comentários extras.**

Cris, respondi ao questionário com toda sinceridade e não busquei pesquisar nada, fiz de acordo com o que sabia. O Disque-Gramática foi muito importante na minha vida acadêmica. Participei dele com muito prazer, sempre gostei de tudo o que fiz lá. Foram momentos muito proveitosos. Espero que tenha contribuído para seu trabalho. Estou com saudades. Um beijo.

## ALUNO 15

### **1. Por que escolheu o Curso de Letras?**

Porque gostava da Língua Portuguesa, de ler, interpretar... me identifiquei com o curso.

### **2. Você já participou de outros projetos além do Disque-Gramática? Quais? Sabe a diferença entre projetos de extensão e os demais (de ensino, de pesquisa e, no caso da UEL, os projetos integrados)?**

Sim, participei do projeto de extensão "Produção de Texto - Pontes para a Cidadania" e, por algum tempo, dos projetos de pesquisa sobre "Análise do Discurso" e "Terminologia". Ainda não sei claramente a diferença entre projetos de ensino e de extensão e o que são os projetos integrados.

### **3. Quando você ingressou nesse projeto de extensão? Quais foram as suas expectativas quanto a ele?**

Adquirir conhecimentos sobre a gramática da Língua Portuguesa, mas, com o tempo, aprendi muito mais, como sobre as variantes linguísticas e principalmente que não existe somente a norma culta.

### **4. Qual era a sua concepção de língua e de gramática antes de entrar para o Disque-Gramática? Houve mudança no seu modo de ver a língua e a gramática após ingressar no projeto? Explique.**

Antes tinha a concepção de língua e gramática ditada pela da norma culta, padrão. Houve muita mudança no meu modo de ver e entender a língua, percebi que ela é flexível aos diversos contextos e que está em constante mudança.

### **5. Como você deve saber, o Disque-Gramática é um projeto de extensão. Isso quer dizer que tem a proposta de fazer a universidade aproximar-se da comunidade. Em sua opinião, esse projeto contribui para a sociedade? Em caso afirmativo, quais as contribuições que ele traz, não só para a sociedade como também para a universidade, especificamente para os futuros professores de língua portuguesa? Em caso negativo, justifique.**

Com certeza, o projeto contribui com a comunidade, pois as pessoas são ajudadas a resolverem dúvidas referentes à Língua Portuguesa e, com isso, além de aprenderem mais sobre a nossa Língua, conseguem adaptá-la aos diferentes contextos sociais. Em relação aos benefícios para a universidade e para os alunos, o projeto faz com que os alunos tenham um maior aprofundamento - seja para revisar textos ou até mesmo dar aulas de Português - e que entendam que a Língua está em constante mudança. O projeto possibilita também a troca de informações, de conhecimentos, pois a universidade não funciona isoladamente.

### **6. Quais as atividades desenvolvidas por você no projeto? Elas eram, a seu ver, compatíveis com o perfil do projeto?**

Eram sim. Eu tirava dúvidas referentes à Língua Portuguesa pelo telefone, além de revisar textos. Para isso, tínhamos como apoio um pequeno acervo para ajudar na resolução das dúvidas e para estudarmos mais sobre o assunto. Também ajudávamos a selecionar as dúvidas mais frequentes para o programa na rádio.

**7. Você teve dificuldades em executá-las? Quais foram elas?**

Somente no início, pois não conhecia profundamente a Gramática. Com o passar do tempo, fui adquirindo experiência.

**8. Para você, o que há ainda por fazer no projeto?**

Talvez hoje ainda o projeto precise de livros mais atualizados para pesquisa; e de mais computadores. Infelizmente, ainda não conheço o novo espaço do Disque-Gramática.

**9. Qual a sua profissão hoje? Você acredita que a sua participação no projeto contribuiu para a sua atuação profissional? Por quê?**

Atualmente dou aulas de francês em um colégio de LE e estou me inscrevendo em processos seletivos para dar aulas de Português. O projeto ajudou muito em minha formação profissional, pois agora tenho mais segurança para dar aulas. Gostaria muito de trabalhar como revisora textual também, visto que, por meio do projeto, consegui um estágio e uma boa experiência na editora da UEL, mas, infelizmente, não consegui um emprego na área.

**10. Sua opinião/expectativa em relação ao projeto mudaram? O que você destacaria, no projeto, como positivo, de um lado, e negativo, de outro?**

Não. Como ponto positivo destaque, sem dúvida, o grande aprendizado. E, como ponto negativo, acho que apenas faltam alguns investimentos em sua estrutura.

**11. Como foi o seu relacionamento com os professores do Disque-Gramática? E com os demais colegas participantes do projeto?**

Foi ótimo. Adorei “trabalhar” com os professores e com os colegas. Os primeiros são muito comprometidos e sempre dispostos a ajudar, orientar, além de serem muito simpáticos. O professor Joaquim me assustou um pouco no início, parecia ser muito sério, mas depois percebi o quanto ele era compreensivo, atencioso e sábio. A professora Cristina também, sempre muito atenciosa, simpática, e preocupada com o desempenho dos discentes.

Com relação aos segundos, éramos muito mais do que colegas, espontaneamente, formou-se um grupo de amigos, com os quais mantenho contato até hoje, apesar da distância e dos diferentes caminhos que tomamos. Às vezes, quando volto pra Londrina, ainda nos encontramos para conversar, “disquetes e ex-disquetes”, como na “época do Disque”.

**12. Espaço para comentários extras.**

O projeto “Disque-Gramática”, com certeza, marcou não só minha vida profissional, mas também afetiva. Nunca me esquecerei das vezes em que chegava triste na universidade, por conta da saudade que sentia da minha cidade, dos meus pais, e saía de lá cada vez mais contente por ter aprendido algo novo, mais feliz por ter com quem conversar, trocar experiências. Adorava também quando nos reuníamos fora da UEL para um churrasco ou almoço, ou simplesmente para comer um lanche. Gostava também quando chegava alguém novo no projeto, pois tinha a certeza de uma nova amizade. Posso dizer que aquela salinha do Disque era como um pedacinho da minha casa, e as pessoas como uma outra família, o professor Joaquim tinha mesmo um ar paternal e a professora Cristina, sem dúvida, era como uma “mãezona” e os amigos eram os irmãos, ou “primos” (risos) que eu gostava de ter...

## ALUNO 16

### **1. Por que escolheu o Curso de Letras?**

Desde criança, eu sempre senti muito prazer em aprender. Eu gostava de todas as matérias, mas sempre houve mais facilidade com a gramática. Então o primeiro motivo foi o fato de eu me destacar entre os colegas em uma matéria que é temida por quase todos. Além disso, como eu gostava das aulas, também gostava da profissão de dar aula. Eu nunca quis trabalhar fechado e calado em algum lugar, então acabei decidindo ser professor. Mas a escolha não foi fácil. Pensei seriamente em fazer Ciências da computação, Nutrição e até Mecatrônica. Os outros ainda intensificavam minha indecisão ao aconselharem-me “Qualquer um desses cursos, menos Letras”. Mas eu já sabia que no fundo era isso que eu queria, e resolvi aceitar o desafio de sobreviver como professor.

### **2. Você participa ou já participou de outros projetos além do Disque-Gramática?**

Já participei. Quando jovem, meu maior sonho era produzir uma gramática de uma língua até então desconhecida. Então sonhava um dia escrever uma gramática de uma língua indígena, para realizar meu sonho e também contribuir à preservação de alguma língua pouco falada. Então entrei no projeto do Ludovico de Kaingang. Divulguei a todos os meus amigos e todos ficamos felizes. Mas fiquei pouco tempo nesse projeto, pois eu ia às reuniões e ao fazia absolutamente nada. O professor raramente aparecia e, quando vinha, não era para nos orientar. Então decidi ganhar uma bolsa, e me aconselharam a professora Telma, com quem se consegue bolsas facilmente. Fiquei seis meses num projeto e logo ela me chamou para o projeto de pesquisa com bolsa da CNPQ. Eu nunca gostei de lingüística aplicada, e por isso não gostava do projeto. Em quatro meses ela me excluiu. Na mesma época, passei na seleção do Curso Especial pré-Vestibular. Isso tudo no primeiro ano. Em 2006, entrei então no cursinho, onde estou até hoje. Também entrei no projeto Disque-Gramática e, no meio do ano, no projeto de Análise do Discurso, do Fernandes. Em 2007, além do cursinho, continuei no Disque-Gramática e no de AD; também entrei no projeto de literatura com a Adelaide, sobre Tutaméia, de João Guimarães Rosa. Neste ano, 2008, estou apenas no cursinho e no Disque-Gramática.

### **3. Quando você ingressou nesse projeto de extensão? Quais são (ou eram) as suas expectativas quanto ao projeto?**

Imaginava algo muito próximo do que encontrei. Como a Andria era do projeto, e eu desde o começo sentia muita vontade de participar dele, eu sobrecarregava a coitada de perguntas acerca do trabalho desenvolvido aqui. Esperava que os estagiários ficavam na sala, onde atendiam telefonemas com dúvidas sobre o funcionamento da língua. Além disso, já sabia que o projeto era responsável também por revisões de textos. A única descoberta que fiz ao entrar (de que pouco me lembro, por já fazer muito tempo) é que o “clima” entre os participantes era algo diferente do que se vê em projetos. O Disque-Gramática era como uma sede de encontro de um grupo de amigos interessados em conversar sobre a língua. Além dos laços fortes, o Disque também possui a menor rigidez de horários que já vi em toda minha vida acadêmica. Isso contribuiu para eu nunca considerar o projeto como um trabalho ou estágio (o que eu esperava que fosse), mas lugar onde criei vínculos afetivos.

**4. Qual era a sua concepção de língua e de gramática antes de entrar para o Disque-Gramática? Houve mudança no seu modo de ver a língua e a gramática após ingressar no projeto? Explique.**

(Faz tanto tempo!...) Talvez para mim houve menos mudanças do que para outros estagiários. Acontece que, desde antes de entrar na faculdade, eu gostava muito de estudar gramática e, com isso, eu já havia lido bastante sobre a variedade lingüística. Meus preconceitos a respeito da soberania da norma culta em detrimento das variedades (que é inserido socialmente em todos os cidadãos, desde os simples até os mais cultos) já eram poucos quando entrei na UEL. Mas houve uma questão que só mesmo no Disque-Gramática eu poderia apreender: a instabilidade da norma padrão. Há um outro preconceito (que eu carregava até então) de que a norma padrão é prática, fixa e lógica. É perceptível como muitos usuários se sentem frustrados e inseguros quando fazem uma pergunta e nós respondemos: “Depende...” ou até mesmo um “Tanto faz”. Eles esperam algo mais firme, do tipo “É isto, e não aquilo”. A mesma frustração sentia eu ao me deparar com situações reais de uso da língua e, ao pesquisar, encontrar respostas divergentes (não raro uma refutando a outra) ou normas vagas, com lacunas. Então a mudança mais significativa no modo de ver a língua foi esta: a descoberta de que a língua, sendo um organismo vivo, não possui sistematização lógica e completa, e a norma popular é mais rica (e até complexa) que a norma padrão.

**5. Como você deve saber, o Disque-Gramática é um projeto de extensão. Isso quer dizer que tem a proposta de aproximar a universidade, da comunidade. Em sua opinião, esse contribui para a sociedade? Em caso afirmativo, quais as contribuições que esse projeto traz, não só para a sociedade como também para a universidade, especificamente para os futuros professores de língua portuguesa? Em caso negativo, justifique.**

Sem dúvida, o Disque é uma projeto cujo caráter de extensivo é explícito. Uma vez que o telefone é divulgado e está disponível para toda a sociedade, é fato que o projeto funciona como um encanamento que conduz o conhecimento produzido na universidade para a população. As contribuições são as próprias dúvidas de português e as correções de texto. Para a universidade, o contato com a língua natural e em uso (o que é muito distante das frases estrategicamente formuladas por livros e apostilas de português) faz com que o professor perceba melhor a relação entre a norma culta e a coloquial, e reflita sobre a aplicabilidade de cada uma. O projeto aparentemente trabalha somente com a norma culta, pois ninguém liga para aprender o que já sabe (o coloquial). Mas, para os estagiários, as situações sempre inovadoras faz refletir sobre a relação entre a norma padrão e a linguagem do dia-a-dia.

**6. Quais as atividades desenvolvidas por você no projeto? Elas são compatíveis com o perfil do projeto?**

Eu permaneço no projeto mais tempo do que o “combinado”, mas isso porque ele me permite executar outras funções além de atender ao telefone e corrigir textos. No Disque eu estudo, pesquiso, faço trabalhos acadêmicos, converso, informo-me sobre assuntos que me interessam (tanto relacionados à universidade quanto a interesses pessoais). Independente do horário em que eu esteja no projeto ou do que eu esteja fazendo, sempre que alguém requer os serviços do Disque, eu atendo (o telefone toca bastante em horários extra-

oficiais). Além do telefone, também corrijo textos e ajudo a construir o banco de dados digital das dúvidas respondidas. A meu ver, o perfil do projeto é atender à comunidade, e acredito que estou desenvolvendo adequadamente essa atividade. Também acredito que seja importante para o estagiário, além de desenvolver o que está no acordo, pensar no crescimento e no aprimoramento do projeto. Sempre que tenho uma idéia que julgo boa, exponho aos outros participantes. Nem sempre as idéias são exeqüíveis, mas elas certamente contribuem para o desenvolvimento do projeto. Por exemplo, já dei a idéia de se criar um projeto concomitante ao Disque, mas com caráter de pesquisa, pois o projeto também possui essa função, embora não oficializada. Isso seria ótimo para o projeto e para os estagiários, que poderiam desenvolver ótimos trabalhos científicos. Também lancei a idéia de digitar as dúvidas já respondidas, o que facilita na obtenção de informações e estatísticas. Comentei a possibilidade de se criar um site, que foi produzido, mas precisa ser aprimorado (com mais participação dos estagiários e melhor divulgação), e sugeri que se guardassem os programas de rádio do Fala Brasil para futuramente disponibiliza-los para download. Isso porque acredito que “estar comprometido” significa não apenas cumprir a obrigação, mas também pensar no melhor para o projeto.

#### **7. Você tem (ou teve) dificuldades em executá-las? Quais são (ou foram) elas?**

Não tive dificuldades... O Disque possui livros muito bons, além dos professores mais confiáveis do curso e — em último caso — internet. Apenas no começo eu tinha maior dificuldade em selecionar o grau de padronização ao corrigir um texto. Hoje ainda é difícil, pois cada texto, de acordo com sua proposta, exige um grau maior ou menos de erudição lingüística, mas com o tempo o trabalho de revisão se tornou mais fácil, tanto que hoje, graças à minha preparação no Disque, trabalho como revisor por fora.

#### **8. Para você, o que há ainda por fazer no projeto?**

Acredito que o Disque, graças ao sucesso do projeto, tem sentido pouco a necessidade de evoluir, o que é sempre um engano. Novas idéias não faltam, mas a pouca sistematização dos serviços dificulta o crescimento. Não me refiro a cobranças — do tipo “O que você fez esta semana, hem?” — mas à distribuição de metas e prazos. Por exemplo, existe a possibilidade de cumprir os horários durante a semana de acordo com as possibilidades de cada estagiário e professor (cada qual cumprindo as suas tantas horas semanais), mas não há a meta de que o Disque não deva ficar sem ninguém; sem duas pessoas trocam seus horários oficiais, já há a possibilidade de o projeto ficar uma manhã fechado. Além disso, a idéia de digitar as dúvidas foi aprovada e já está em vigor, mas não há metas de quanto se deve digitar, nem para quando. Em 2006, houve episódios preocupantes de estagiários bolsistas que ficaram mês inteiro sem dar as caras. Outra observação: há dois anos, a maioria das dúvidas eram pesquisadas e analisadas pelos estagiários, juntos dos professores. Este ano já notei várias vezes estagiários novos respondendo erroneamente ou dizendo “Acho isso, acho aquilo”, sem pesquisar. Há quem nunca vi fazendo uma pesquisa antes de dar uma resposta. Por um lado, isso se deve à baixa comunicação entre os estagiários atuais, o que prejudica a troca de informações acadêmicas e a transmissão da tradição do Disque.

**9. Você acredita que a sua participação poderá contribuir (ou contribuiu) para a sua atuação profissional? Por quê?**

Com certeza. O conhecimento que adquirimos aqui certamente guiarão nossas atividades mais para frente. Aprende-se muito de gramática — e melhor: gramática do dia-a-dia — e também a respeito de variedade lingüística. Meu aprendizado aqui no Disque com certeza ampliou meu conhecimento do idioma. Além é claro, do reconhecimento. Quando digo que sou do Disque-Gramática, o interlocutor demonstra admiração.

**10. Sua opinião/expectativa em relação ao projeto mudaram? O que você destacaria, no projeto, como positivo, de um lado, e negativo, de outro?**

Se minha expectativa mudou? Como assim? Em relação a quando?... Haverá um paradoxo na minha resposta. Por um lado (negativo), como eu já disse, o Disque é um projeto meio ao “Deus dará”, mas o lado positivo deste projeto, se comparado a todos os outros que conheci, é que ele é o que mais funciona. Pois cumpre corretamente sua função, e os resultados são instantâneos. Muito se vêem projetos que resolvem atingir um objetivo e caminham a passo de tartaruga, demorando anos para apresentar resultados interessantes.

**11. Como é o seu relacionamento com os professores do Disque-Gramática? E com os demais colegas participantes do projeto?**

Com os professores o meu relacionamento é ótimo. Considero que nossa relação é de amizade. Eles são muito abertos e não nos tratam como alunos ou escravos (como se vê em outros projetos por aí, onde aos estagiários cabem os serviços braçais, como apenas digitação ou transcrição, e ao professor a parte frutífera). Quanto a outros estagiários, já houve uma época em que todos eram muito unidos e amigos, mas a constituição atual está mais fragmentada. Isso é ruim, na medida em que impede a troca de conhecimento e experiências.

**12. Espaço para comentários extras.**

## ALUNO 17

### **1. Por que escolheu o Curso de Letras?**

Foi uma decisão feita no segundo ano do Ensino Médio, quando em um teste vocacional descobri que tinha aptidão para a área de humanas ou comunicação, como gostava muito de ler optei por cursar Letras.

### **2. Você já participou de outros projetos além do Disque-Gramática? Quais? Sabe a diferença entre projetos de extensão e os demais (de ensino, de pesquisa e, no caso da UEL, os projetos integrados)?**

Sim, Construindo Cidadãos pela Linguagem, Leitura Ritmo e Poesia – práticas de poéticas orais entre os rappers londrinenses, Memórias da Fafilon -50 anos dos cursos de letras da UEL.

Sim, conheço a diferença entre os tipos de projetos.

### **3. Quando você ingressou nesse projeto de extensão? Quais foram as suas expectativas quanto a ele?**

Quando entrei para o Disque-Gramática já conhecia a proposta de trabalho do projeto, assim a intenção maior era aprender gramática.

### **4. Qual era a sua concepção de língua e de gramática antes de entrar para o Disque-Gramática? Houve mudança no seu modo de ver a língua e a gramática após ingressar no projeto? Explique.**

A gramática era uma “parte desnecessária” da língua Portuguesa, essa concepção foi construída durante os três anos do ensino médio, estudando no mesmo colégio com o mesmo professor que priorizava somente o texto, para não dizer que ele abolia a gramática, pois nunca vimos nada de sintaxe, por exemplo. Se houve mudança? com certeza, eu aprendi muito no projeto, hoje sei a importância da gramática e também da sua relação com a língua.

### **5. Como você deve saber, o Disque-Gramática é um projeto de extensão. Isso quer dizer que tem a proposta de fazer a universidade aproximar-se da comunidade. Em sua opinião, esse projeto contribui para a sociedade? Em caso afirmativo, quais as contribuições que ele traz, não só para a sociedade como também para a universidade, especificamente para os futuros professores de língua portuguesa? Em caso negativo, justifique.**

Claro, os serviços de tira-dúvidas, por exemplo, ajuda desde os pais preocupados com a tarefa escolar dos filhos até as grandes empresas com suas propagandas. Para os futuros professores o projeto propicia conhecimentos que a graduação não consegue abranger.

### **6. Quais as atividades desenvolvidas por você no projeto? Elas eram, a seu ver, compatíveis com o perfil do projeto?**

Atendimento às dúvidas levantadas por e-mail, telefone ou no local e correções de textos( teses, artigos, trabalhos acadêmicos, etc), Sim, eram compatíveis, tudo que executávamos era pertinente ao projeto.

**7. Você teve dificuldades em executá-las? Quais foram elas?**

No começo sim, mas como tudo era feito com a supervisão dos professores, as dificuldades tornavam-se o objeto de conhecimento, pois sempre que não sabíamos algo tínhamos que pesquisar até aprender.

**8. Para você, o que há ainda por fazer no projeto?**

Bom, sempre brincávamos que no futuro o “Disque” teria um 080033714619 para atender todo o Brasil e vários “Disquetes” prontos para responder qualquer dúvida, então essa é a minha sugestão.

**9. Qual a sua profissão hoje? Você acredita que a sua participação no projeto contribuiu para a sua atuação profissional? Por quê?**

Hoje sou professora, com certeza, o Disque foi minha base para todas as decisões em relação a carreira profissional, principalmente porque antes de entrar para o projeto estava um tanto desiludida com o curso...., hoje sou apaixonada pelo que faço.

**10. Sua opinião/expectativa em relação ao projeto mudaram? O que você destacaria, no projeto, como positivo, de um lado, e negativo, de outro?**

Tem um lado negativo? Aí eu sou suspeita. Acho todo o serviço tão bom!! Ahan talvez ampliar o número de atendimento a teses e monografias, pois não são todos os que procuram que conseguem o serviço, pela demanda.

**11. Como foi o seu relacionamento com os professores do Disque-Gramática? E com os demais colegas participantes do projeto?**

Perfeito! Sinto saudades de todos!

**12. Espaço para comentários extras**

Hoje também trabalho com correções de textos e assessoria a monografias e artigos, e isso prova a relevância do projeto, pois os graduandos, em sua maioria, têm muitas dificuldades mesmos os da área.

## ALUNO 18

### **1. Por que escolheu o Curso de Letras?**

Escolhi o Curso de Letras inicialmente por ter facilidade em aprender sobre a língua e porque sempre quis ser professor.

### **2. Você já participou de outros projetos além do Disque-Gramática? Quais? Sabe a diferença entre projetos de extensão e os demais (de ensino, de pesquisa e, no caso da UEL, os projetos integrados)?**

Particpei do projeto de ensino voltado para o estudo das teorias de aprendizagem em língua estrangeira – CAA (Centro de Auto-Acesso). O projeto de extensão visa a atender à comunidade externa, fazendo com que os alunos coloquem em prática o que tem vivenciado na Universidade.

### **3. Quando você ingressou nesse projeto de extensão? Quais foram as suas expectativas quanto a ele?**

Ingressei no projeto Disque-Gramática no 2º semestre de 2005. Inicialmente não sabia muito sobre o projeto, apenas que atendia à comunidade solucionando as dúvidas em relação à língua portuguesa. Minhas expectativas eram boas em relação ao projeto, pois havia iniciado o Curso nesse ano e já tive a oportunidade de participar de um projeto que me traria conhecimento.

### **4. Qual era a sua concepção de língua e de gramática antes de entrar para o Disque-Gramática? Houve mudança no seu modo de ver a língua e a gramática após ingressar no projeto? Explique.**

Antes de entrar para o Disque-Gramática via o estudo da língua e da gramática como algo técnico, com muitas regras. Conforme fui participando do projeto percebi que o estudo da língua e da gramática vai além do certo e do errado. A língua está totalmente relacionada à sociedade e esta não deve ser desconsiderada em seu estudo.

### **5. Como você deve saber, o Disque-Gramática é um projeto de extensão. Isso quer dizer que tem a proposta de fazer a universidade aproximar-se da comunidade. Em sua opinião, esse projeto contribui para a sociedade? Em caso afirmativo, quais as contribuições que ele traz, não só para a sociedade como também para a universidade, especificamente para os futuros professores de língua portuguesa? Em caso negativo, justifique.**

O projeto Disque-Gramática não traz somente benefícios para a comunidade que tem suas dúvidas sanadas pelos participantes do projeto, mas também para os alunos que participam, pois passam pela experiência de ver a língua fora dos manuais de gramática, passam a estudá-la na prática.

### **6. Quais as atividades desenvolvidas por você no projeto? Elas eram, a seu ver, compatíveis com o perfil do projeto?**

As atividades desenvolvidas eram compatíveis com o perfil do projeto, pois atendia às dúvidas da comunidade em relação à língua portuguesa via telefone, e-mail e in loco. Executava também as atividades de correção de trabalhos acadêmicos, textos publicitários e auxiliava a elaboração do livro comemorativo aos 50 anos do Curso de Letras.

**7. Você teve dificuldades em executá-las? Quais foram elas?**

Não tive dificuldades em executá-las, pois todas as tarefas eram acompanhadas pelos professores coordenadores.

**8. Para você, o que há ainda por fazer no projeto?**

Acredito que deveria haver maior divulgação sobre o projeto dentro e fora da Universidade, para que mais pessoas conheçam sobre o projeto e possam ser atendidas.

**9. Qual a sua profissão hoje? Você acredita que a sua participação no projeto contribuiu para a sua atuação profissional? Por quê?**

No momento não estou trabalhando, estou somente estudando para concursos públicos. Porém, atuei como professor e toda experiência que vivenciei ao participar do projeto contribuiu para a minha atuação profissional em sala de aula, pois diversas dúvidas que os alunos fizeram foram solucionadas graças ao conhecimento adquirido no projeto Disque-Gramática.

**10. Sua opinião/expectativa em relação ao projeto mudaram? O que você destacaria, no projeto, como positivo, de um lado, e negativo, de outro?**

Acredito que o projeto contribuiu para minha atuação profissional e, portanto, minhas expectativas foram supridas. Como positivo gostaria de destacar a importância que o projeto Disque-Gramática traz não só à comunidade que tem suas dúvidas sanadas, mas também aos alunos do Curso de Letras que atuam como estagiários aumentando seus conhecimentos e interagindo com os professores coordenadores e a comunidade. Não tenho nada de negativo para destacar.

**11. Como foi o seu relacionamento com os professores do Disque-Gramática? E com os demais colegas participantes do projeto?**

O meu relacionamento com os professores e com os alunos foi de parceria, de colaboração. Uns auxiliavam aos outros e isso era bom.

**12. Espaço para comentários extras.**

O projeto Disque-Gramática teve importância para minha formação profissional, pois a partir dele pude ter um contato maior entre a língua e sua prática no dia a dia, além de iniciar minha vida acadêmica com apresentação de trabalhos em Congressos.

## **ALUNO 19**

### **1. Por que escolheu o Curso de Letras?**

Porque sempre gostei muito de ler, escrever e da gramática normativa.

### **2. Você participou de outros projetos além do Disque-Gramática?**

Sim: Pontes para o texto, Construindo cidadãos pela linguagem, Parceria universidade-escolas (de inglês) e Ensinando português para falantes de outras línguas.

### **3. Quando você ingressou nesse projeto de extensão? Quais eram as suas expectativas quanto ao projeto?**

Fiquei muito pouco no projeto, uma vez que comecei a trabalhar na época.

Ao ingressar do projeto, tencionava aprender mais, compartilhar o que eu já sabia e satisfazer minha vontade de trabalhar com a gramática em sua forma normativa.

### **4. Qual era a sua concepção de língua e de gramática antes de entrar para o Disque-Gramática? Houve mudança no seu modo de ver a língua e a gramática após ingressar no projeto? Explique.**

Sempre vi a língua como algo vivo e dinâmico, sujeito a variações, não confundindo nunca a língua com a gramática em sua forma normativa. Não perdi essa concepção no projeto, uma vez que sempre vi a gramática como algo necessário para uma escrita melhor e acredito que o conhecimento de suas regras se faz necessário para quem quer utilizar a língua adequadamente nas mais variadas ocasiões.

### **5. Como você deve saber, o Disque-Gramática é um projeto de extensão. Isso quer dizer que tem a proposta de aproximar a universidade, da comunidade. Em sua opinião, esse contribui para a sociedade? Em caso afirmativo, quais as contribuições que esse projeto traz, não só para a sociedade como também para a universidade, especificamente para os futuros professores de língua portuguesa? Em caso negativo, justifique.**

Contribui, sim. Quanto à comunidade, levando gratuitamente um serviço útil a quem quer escrever de forma adequada ao contexto, e à universidade, por ser extensão, na propagação do nome da instituição e também como um reforço para os graduandos em questões de gramática normativa.

### **6. Quais as atividades desenvolvidas por você no projeto? Elas eram compatíveis com o perfil do projeto?**

Eu atendia ao telefone e fazia revisão em textos. Compatível, sim.

### **7. Você teve dificuldades em executá-las? Quais foram elas?**

Às vezes, uma pergunta ou outra me deixava sem resposta, mas o professor Joaquim estava lá em todas as vezes que isso aconteceu e ele resolveu, de uma forma a solucionar a questão para o solicitante e também me mostrando a forma mais adequada.

**8. Para você, o que há ainda por fazer no projeto?**

Apenas deixar claro que a língua não é só a gramática normativa, que não é sabendo usar todas as regras que você será um bom usuário da língua.

**9. Você acredita que a sua participação contribuiu para a sua atuação profissional? Por quê?**

E muito, uma vez que as aulas de língua portuguesa são para apresentar aos alunos um registro diferente do que ele utiliza normalmente em sua comunicação interpessoal, e cabe ao professor conhecer as regras para poder passá-las, ensiná-las, e no projeto eu pude me aprofundar mais nesses conhecimentos.

**10. Sua opinião/expectativa em relação ao projeto mudaram? O que você destacaria, no projeto, como positivo, de um lado, e negativo, de outro?**

Minhas expectativas não mudaram. Positivo é o esforço e a disponibilidade de alguns para levar à comunidade um serviço, como a revisão, por exemplo, que muitas vezes não é barato. Negativo somente a falta de esclarecimentos que citei na resposta à pergunta 8.

**11. Como era o seu relacionamento com os professores do Disque-Gramática? E com os demais colegas participantes do projeto?**

Muito bom.

**12. Espaço para comentários extras.**

Tenho saudades do projeto...

**ALUNO 20****1. Por que escolheu o Curso de Letras?**

Porque sempre gostei de estudar a nossa Língua Portuguesa, queria ampliar meus conhecimentos nessa área, além disso, poder, posteriormente, compartilhá-los.

**2. Você participou de outros projetos além do Disque-Gramática?**

Não, apenas o Disque-Gramática.

**3. Quando você ingressou nesse projeto de extensão? Quais eram as suas expectativas quanto ao projeto?**

Em abril de 2007. Minhas expectativas eram aprimorar meus conhecimentos em Língua Portuguesa, principalmente em se tratando de análise linguística.

**4. Qual era a sua concepção de língua e de gramática antes de entrar para o Disque-Gramática? Houve mudança no seu modo de ver a língua e a gramática após ingressar no projeto? Explique.**

Minha concepção de gramática era como se fosse algo totalmente normativo, regrado, porém percebi, no Disque-Gramática, que a gramática pode ser flexível, aprendi a lidar com ela nas várias situações do dia-a-dia. Com a língua, foi possível reconhecer todas as suas variações.

**5. Como você deve saber, o Disque-Gramática é um projeto de extensão. Isso quer dizer que tem a proposta de aproximar a universidade, da comunidade. Em sua opinião, esse contribui para a sociedade? Em caso afirmativo, quais as contribuições que esse projeto traz, não só para a sociedade como também para a universidade, especificamente para os futuros professores de língua portuguesa? Em caso negativo, justifique.**

Sim, contribui. É por meio desse projeto que muitas dúvidas a respeito de nossa língua são esclarecidas por intermédio de professores e estagiários, contribuindo, assim, para o adequado uso da Língua Portuguesa.

**6. Quais as atividades desenvolvidas por você no projeto? Elas eram compatíveis com o perfil do projeto?**

Revisão de textos e esclarecimento de dúvidas via telefone e e-mail. Sim, eram compatíveis.

**7. Você teve dificuldades em executá-las? Quais foram elas?**

Tive dificuldades com algumas questões apresentadas pelos usuários do projeto, porém sempre contei com a ajuda de amplo material de apoio e professores.

**8. Para você, o que há ainda por fazer no projeto?**

Maior divulgação, para que mais pessoas possam conhecer e contar com o auxílio de especialistas da Língua.

**9. Você acredita que a sua participação contribuiu para a sua atuação profissional? Por quê?**

Sim. Meus conhecimentos linguísticos foram significativamente ampliados ao participar do projeto, o que reflete agora ao colocar em prática tais conhecimentos.

**10. Sua opinião/expectativa em relação ao projeto mudaram? O que você destacaria, no projeto, como positivo, de um lado, e negativo, de outro?**

Não. Positivo: apoio à comunidade quanto ao uso adequado da Língua Portuguesa. Negativo: deveria ser mais divulgado para que mais pessoas pudessem conhecer o projeto e beneficiar-se dele.

**11. Como era o seu relacionamento com os professores do Disque-Gramática? E com os demais colegas participantes do projeto?**

Sempre tive um ótimo relacionamento com todos, tanto profissional quanto pessoal.

**12. Espaço para comentários extras.**

## ALUNO 21

**1. Por que escolheu o Curso de Letras?**

Desde pequena sonhava em lecionar e sempre gostei muito das aulas de gramática.

**2. Você participa ou já participou de outros projetos além do Disque-Gramática?**

Sim. No meu primeiro ano de graduação fiz parte de um projeto de ensino chamado “Teoria e análise do poema” e no segundo ano e meados do terceiro participei de um projeto de pesquisa intitulado “Afinidades da crônica brasileira: particularidades e confrontos”.

**3. Quando você ingressou nesse projeto de extensão? Quais são (ou eram) as suas expectativas quanto ao projeto?**

Ingressei no Disque-Gramática em agosto de 2007. Desde o meu primeiro ano na faculdade tinha a curiosidade de conhecer o funcionamento deste projeto, já que o assunto me despertava bastante interesse. Quando entrei neste projeto esperava aprender mais sobre o uso da Língua Portuguesa e foi o que aconteceu. Além de refletir, pude fazer observações sobre as dificuldades que a comunidade apresenta.

**4. Qual era a sua concepção de língua e de gramática antes de entrar para o Disque-Gramática? Houve mudança no seu modo de ver a língua e a gramática após ingressar no projeto? Explique.**

Após ingressar no projeto, percebi que o universo da língua e da gramática é muito mais amplo do que eu imaginava. Não basta saber regras e mais regras, o interessante é saber aplicá-las ou corrigi-las em diversos contextos e o projeto nos oferece este suporte.

**5. Como você deve saber, o Disque-Gramática é um projeto de extensão. Isso quer dizer que tem a proposta de aproximar a universidade, da comunidade. Em sua opinião, esse contribui para a sociedade? Em caso afirmativo, quais as contribuições que esse projeto traz, não só para a sociedade como também para a universidade, especificamente para os futuros professores de língua portuguesa? Em caso negativo, justifique.**

Acredito que contribui sim para a sociedade. Várias pessoas de diferentes áreas solicitam o serviço do Disque-Gramática para tirarem suas dúvidas e os estagiários que participam do projeto estão constantemente em contato com a gramática e seu uso e isto os capacitará para exercerem futuramente sua profissão.

**6. Quais as atividades desenvolvidas por você no projeto? Elas são compatíveis com o perfil do projeto?**

Estou colaborando com a construção da catalogação das dúvidas; vou apresentar trabalhos relacionados ao projeto e nos meus horários de permanência tiro as dúvidas por telefone.

- 7. Você tem (ou teve) dificuldades em executá-las? Quais são (ou foram) elas?**  
Ainda tenho dificuldades com relação ao uso da crase e do hífen.
- 8. Para você, o que há ainda por fazer no projeto?**  
A divulgação, no meu ponto de vista, ainda deixa muito a desejar. Muitas pessoas da própria Universidade desconhecem este serviço.
- 9. Você acredita que a sua participação poderá contribuir (ou contribuiu) para a sua atuação profissional? Por quê?**  
Sim. Sinto mais confiança e segurança pra responder alguma dúvida e também pra corrigir textos com mais facilidade.
- 10. Sua opinião/expectativa em relação ao projeto mudaram? O que você destacaria, no projeto, como positivo, de um lado, e negativo, de outro?**  
Ponto positivo: a aprendizagem dos alunos/estagiários e ponto negativo: faltam atualizações no projeto; ele anda um pouco estagnado.
- 11. Como é o seu relacionamento com os professores do Disque-Gramática? E com os demais colegas participantes do projeto?**  
Gosto bastante dos professores. Tenho mais contato com a professora Cristina e com ela também sinto mais liberdade para tirar dúvidas ou discutir algum assunto. Com os colegas participantes do projeto eu me dou bem e me identifico com alguns deles.
- 12. Espaço para comentários extras.**

**ALUNO 22****1. Por que escolheu o Curso de Letras?**

Porque sempre tive o interesse em dar aula de língua portuguesa. Pois, não concordo que as pessoas não tenham o conhecimento e achem isso normal. A língua portuguesa é um patrimônio, não um luxo de determinadas classes.

**2. Você participou de outros projetos além do Disque-Gramática?**

Sim. Participei do Construindo Cidadãos Para o Futuro.

**3. Quando você ingressou nesse projeto de extensão? Quais eram as suas expectativas quanto ao projeto?**

Ingressei em 2006, minhas expectativas eram: sanar minhas dúvidas quanto ao uso da norma culta e ajudar outras pessoas com suas dúvidas também.

**4. Qual era a sua concepção de língua e de gramática antes de entrar para o Disque-Gramática? Houve mudança no seu modo de ver a língua e a gramática após ingressar no projeto? Explique.**

Para mim, língua era o que falamos, gramática eram as ferramentas que usamos para falar. Mudei um pouco esse conceito após o projeto, pois, entendi que se considerarmos língua e gramática separadamente, fica difícil ensinar que um conceito está dentro do outro e que um não existe sem o outro.

**5. Como você deve saber, o Disque-Gramática é um projeto de extensão. Isso quer dizer que tem a proposta de aproximar a universidade, da comunidade. Em sua opinião, esse contribui para a sociedade? Em caso afirmativo, quais as contribuições que esse projeto traz, não só para a sociedade como também para a universidade, especificamente para os futuros professores de língua portuguesa? Em caso negativo, justifique.**

É imensurável os benefícios que o projeto traz, o projeto não trabalha com a gramatiquice, é engano pensar dessa forma. Na maioria das vezes, as ligações eram perguntando coisas que se não fossem explicadas iriam gerar ambigüidades, dificuldade de compreensão. Ou mesmo, perguntas sobre coisas que as pessoas estavam lendo e não entendiam o que determinada frase queria dizer. As pessoas têm dificuldade de se expressar, principalmente no que tange à escrita. Quanto aos professores, acredito que a participação no projeto, deveria ser mais incentivada. Afinal, como educadores, como podemos ensinar, o que nem mesmo sabemos? Infelizmente, muitas pessoas começam o curso de letras com erros crassos.

**6. Quais as atividades desenvolvidas por você no projeto? Elas eram compatíveis com o perfil do projeto?**

Correção de trabalhos, atendimento à comunidade. Sim eram compatíveis.

**7. Você teve dificuldades em executá-las? Quais foram elas?**

Não tive dificuldades, pois os colegas e os professores envolvidos sempre me auxiliaram.

**8. Para você, o que há ainda por fazer no projeto?**

Com certeza, mais divulgação, apoio da universidade e deixar o projeto mais digital, por exemplo, o disque-gramática poderia ter um twitter.

**9. Você acredita que a sua participação contribuiu para a sua atuação profissional? Por quê?**

Sim, senão tivesse participado, não teria aprendido a pesquisar, onde pesquisar e o que pesquisar. Não saberia nem sequer começar a dar aula, pois a insegurança me impediria. O projeto me deixou mais confiante.

**10. Sua opinião/expectativa em relação ao projeto mudaram? O que você destacaria, no projeto, como positivo, de um lado, e negativo, de outro?**

Não mudaram. Destacaria o incentivo do professor como também um pesquisador e “descobridor” da língua. O lado negativo é que me parece que o projeto recebe pouco incentivo no meio acadêmico, inclusive financeiro.

**11. Como era o seu relacionamento com os professores do Disque-Gramática? E com os demais colegas participantes do projeto?**

Era uma relação ótima de confiança e de aprendizado. Não tínhamos medo de errar diante dos professores e colegas. Parecia que todos os dias todos estávamos lá para aprender. Inclusive, tivemos a oportunidade de ver os professores mais experientes prepararem suas aulas, e eles nos auxiliavam com idéias para nossas preparações. Era uma troca de experiência.

**12. Espaço para comentários extras.**

Se eu pudesse nunca teria saído do projeto.

**ALUNO 23****1. Por que escolheu o Curso de Letras?**

Porque queria ser professora de língua portuguesa.

**2. Você participou de outros projetos além do Disque-Gramática?**

Sim. Construindo cidadãos pela linguagem e Universidade/escola;

**3. Quando você ingressou nesse projeto de extensão? Quais eram as suas expectativas quanto ao projeto?**

Em 2007. Aprender gramática, pois na graduação esses conhecimentos não foram suficientes.

**4. Qual era a sua concepção de língua e de gramática antes de entrar para o Disque-Gramática? Houve mudança no seu modo de ver a língua e a gramática após ingressar no projeto? Explique.**

Durante a graduação já tinha visto algumas concepções de linguagem, mas não tinha uma formada em minha mente. Ao participar do disque, meu modo de ver a língua mudou sim. Aprendi que o sentido das palavras depende do contexto, da situação.

**5. Como você deve saber, o Disque-Gramática é um projeto de extensão. Isso quer dizer que tem a proposta de aproximar a universidade, da comunidade. Em sua opinião, esse contribui para a sociedade? Em caso afirmativo, quais as contribuições que esse projeto traz, não só para a sociedade como também para a universidade, especificamente para os futuros professores de língua portuguesa? Em caso negativo, justifique.**

Contribui sim. Porque a sociedade tem muitas dúvidas em relação à língua e necessidade de saná-las, por isso recorrem ao disque-gramática. Para a Universidade, penso que o projeto é mais importante ainda, pois lá os futuros professores adquirem maior conhecimento sobre a linguagem. Isto é muito importante, porque os alunos saem do projeto mais qualificados para o trabalho.

**6. Quais as atividades desenvolvidas por você no projeto? Elas eram compatíveis com o perfil do projeto?**

Tirar as dúvidas de gramática pelo telefone e e-mail ; revisar textos (monografia, TCC, etc.). Elas eram compatíveis com o perfil do projeto.

**7. Você teve dificuldades em executá-las? Quais foram elas?**

Às vezes surgiam algumas dificuldades em questões um pouco polêmicas, mas sempre tinha ajuda dos professores Joaquim e Cristina.

**8. Para você, o que há ainda por fazer no projeto?**

Talvez um espaço maior para acolher mais alunos e mais divulgação.

**9. Você acredita que a sua participação contribuiu para a sua atuação profissional? Por quê?**

Com certeza. O conhecimento adquirido no disque me ajuda a ter mais segurança em sala de aula e mais capacidade de ensinar meus alunos.

**10. Sua opinião/expectativa em relação ao projeto mudaram? O que você destacaria, no projeto, como positivo, de um lado, e negativo, de outro?**

Mudaram sim. Antes de entrar no projeto achava que ia ser monótono, que não iria conseguir realizar as tarefas. Mas quando comecei meu trabalho lá, minha opinião mudou e muito. O projeto é maravilhoso, divertido, me adaptei facilmente, e quanto às tarefas, não eram difíceis, como já disse, sempre tínhamos ajuda dos professores e material para pesquisar. Como positivo, acho que ajuda muita gente, tanto a comunidade, como os alunos que participam. Ponto negativo, para mim não tem ponto negativo.

**11. Como era o seu relacionamento com os professores do Disque-Gramática? E com os demais colegas participantes do projeto?**

Meu relacionamento era ótimo com todos.

**12. Espaço para comentários extras.**

Simplesmente a melhor coisa que fiz na Universidade. Lá, apesar de ser um projeto de extensão, aprendi a pesquisar. Foi uma grande oportunidade. Um presente.

## ALUNO 24

### **1. Por que escolheu o Curso de Letras?**

Escolhi o curso porque gosto da língua inglesa. Quando iniciei um curso num instituto de idiomas tive contato com profissionais formadas, com as quais tive a oportunidade de conhecer um pouco sobre o curso. Como meu envolvimento com o idioma foi grande, percebi que gostaria de lecioná-lo e então iniciei o curso.

### **2. Você participa ou já participou de outros projetos além do Disque-Gramática?**

Participo atualmente de um projeto de pesquisa em língua inglesa chamado “*Abordagem lexical e competência lingüística: o ensino de língua inglesa através de collocations*”, que tem como objetivo buscar e aplicar novos métodos de ensino da língua inglesa por meio de *collocations* (são as combinações que ocorrem entre as palavras de forma que essas associações sejam naturais, proporcionando fluência). (\*\*deu pra entender??, se não depois te explico oralmente. Se é q vc já não sabe o q é isso, né!\*\*) No ano passado participei do Projeto “*Construindo cidadãos pela linguagem*”, no qual pude ter minha primeira experiência em sala de aula. Tinha muitas expectativas, mas acabei me frustrando, pois não houve orientação. Nem posso dizer que foi de questão de orientação adequada ou não, porque simplesmente não houve orientação. Comentei com a coordenadora, mas quando criei coragem de fazê-lo já era tarde.

### **3. Quando você ingressou nesse projeto de extensão? Quais são (ou eram) as suas expectativas quanto ao projeto?**

Iniciei no 1º semestre de 2008. Como tinha contato com alguns colegas que participaram do projeto, já tinha uma idéia do que eu desenvolveria lá. Mas posso enfatizar que meu desejo é o de aprimorar meus conhecimentos e adquirir confiança para poder atuar também na área de língua portuguesa.

### **4. Qual era a sua concepção de língua e de gramática antes de entrar para o Disque-Gramática? Houve mudança no seu modo de ver a língua e a gramática após ingressar no projeto? Explique.**

Minha concepção de língua foi construída no 3º ano. Creio que foi tardia, mas ao menos foi formada. Para mim a língua é o instrumento que permite a interação entre os indivíduos (falantes e ouvintes agindo e reagindo entre si), enquanto a gramática é o conjunto de regras que rege a forma culta da língua. Considerando que o indivíduo já possui a “sua gramática”, pois é capaz de produzir sentenças tidas como apropriadas para a língua. O meu ingresso no projeto veio confirmar as teorias aprendidas no terceiro ano, porque me possibilitou maior contato com os usos da língua, ou seja, pude notar o funcionamento e o desenvolvimento que os falantes fazem para adequar a normas cultas ou para confirmar se as sentenças produzidas são aceitas.

- 5. Como você deve saber, o Disque-Gramática é um projeto de extensão. Isso quer dizer que tem a proposta de aproximar a universidade, da comunidade. Em sua opinião, esse contribui para a sociedade? Em caso afirmativo, quais as contribuições que esse projeto traz, não só para a sociedade como também para a universidade, especificamente para os futuros professores de língua portuguesa? Em caso negativo, justifique.**

A contribuição do projeto para a sociedade é enorme! Infelizmente, o ensino no país beira a lástima devido a diversos fatores que já são bem conhecidos e, portanto, não os abordarei aqui. Diante dessa situação o projeto permite que a sociedade estreite o contato com a língua portuguesa de várias formas, como por exemplo, por meio de um simples telefonema ou pela revisão de um texto para anúncio, etc. Quanto à contribuição para a universidade, penso que é, também, de grande valia, visto que todos os cursos dependem da língua para serem desenvolvidos. Isso se amplia quando falamos de cursos formadores de professores que, na minha opinião, tais profissionais têm por obrigação dominar o uso da norma culta.

Apenas sinto muito pelo fato de o projeto não ser mais bem aproveitado pela comunidade universitária, apesar de haver divulgação.

- 6. Quais as atividades desenvolvidas por você no projeto? Elas são compatíveis com o perfil do projeto?**

Atender ao telefone e transferir as dúvidas para a planilha eletrônica (excell) são as atividades que tenho desenvolvido com maior frequência. São atividades perfeitamente compatíveis com o perfil do projeto, pois é o que nos proporciona contato direto com o uso da língua. Digitar as dúvidas de anos anteriores nos permite crescimento porque retomamos diversos tópicos da gramática que são muito importantes para o entendimento do funcionamento da língua.

- 7. Você tem (ou teve) dificuldades em executá-las? Quais são (ou foram) elas?**

Não digo que há dificuldade em executá-las, pois são tarefas simples. O que julgo faltar em mim é confiança de responder as dúvidas sem confirmar a resposta com algum colega, professor ou com a pesquisa em livros ou dicionários. Mesmo sabendo a resposta, não há digo de prontidão. Necessito sempre de respaldo. Aliás, ter confiança nas coisas que faço tem sido meu maior problema, tanto na língua portuguesa quanto na inglesa. Não me sinto segura em diversas ocasiões e, o pior, não me sinto preparada para exercer minha profissão e isso me assusta.

- 8. Para você, o que há ainda por fazer no projeto?**

Eu, particularmente, gostaria de poder dedicar mais tempo a ele. Gostaria de poder agilizar a confecção das planilhas com as dúvidas e de ser capaz de informatizar mais dados que poderiam se usados para pesquisas no ensino, etc. Infelizmente, tive que reduzir o número de horas que dedico ao projeto por motivos familiares. Penso que poderia haver uma forma diferente de difundir a existência do projeto nos demais centros da UEL a fim de que os estudantes se sentissem instigados a usufruir do projeto. Penso nisso, mas ainda não consegui imaginar como poderia ser essa difusão.

**9. Você acredita que a sua participação poderá contribuir (ou contribuiu) para a sua atuação profissional? Por quê?**

Sem dúvida contribui muito. Ao passo que me familiarizo com as questões e, o mais importante, com os porquês que justificam as regras, torno-me um pouco mais segura. Mas não o suficiente para me sentir preparada, há ainda um medo de falhar na formação dos alunos. (\*\*Medo grande, viu!\*\*)

**10. Sua opinião/expectativa em relação ao projeto mudaram? O que você destacaria, no projeto, como positivo, de um lado, e negativo, de outro?**

Não houve mudança alguma. Como mencionei anteriormente, já tinha uma idéia das atividades desenvolvidas no projeto e, portanto, minhas expectativas foram preenchidas. O que mais considero positivo é o fato de o projeto ser de extensão e, assim sendo, permite maior contato da comunidade com a universidade. Não consigo destacar nada de negativo no projeto em si. Apenas repito que poderia ser mais usufruído pela comunidade universitária.

**11. Como é o seu relacionamento com os professores do Disque-Gramática? E com os demais colegas participantes do projeto?**

É um relacionamento ótimo. Tanto com os professores quanto com os colegas há uma relação de amizade, que permite uma intensa troca de experiências que enriquecem nossa formação. Quando estou no projeto mal consigo ver as horas passarem, aprendo e me divirto ao mesmo tempo.

**12. Espaço para comentários extras.**

Embora tenha definido recentemente que minha prioridade é o ensino de língua inglesa, não dispenso a oportunidade de participar do projeto. Mesmo que tenha diminuído muito o meu tempo de permanência no Disque, creio que ainda assim o tempo que dispensar lá, será válido. Mantereí contato com questões da língua portuguesa e assim, caso queira futuramente lecionar minha língua materna, estará presente em minha “bagagem” o aprendizado obtido no projeto.

**ALUNO 25****1. Por que escolheu o Curso de Letras?**

Porque gosto de português.

**2. Você participou de outros projetos além do Disque-Gramática?**

Sim, participo do ALiB – Atlas Linguístico do Brasil.

**3. Quando você ingressou nesse projeto de extensão? Quais eram as suas expectativas quanto ao projeto?**

Aprender mais sobre gramática e dar minha colaboração, além de conquistar horas acadêmicas.

**4. Qual era a sua concepção de língua e de gramática antes de entrar para o Disque-Gramática? Houve mudança no seu modo de ver a língua e a gramática após ingressar no projeto? Explique.**

Apesar de gostar muito de gramática acho difícil assimilar algumas regras, mas participar do disque desmistificou muita coisa, como preconceitos que eu tinha.

**5. Como você deve saber, o Disque-Gramática é um projeto de extensão. Isso quer dizer que tem a proposta de aproximar a universidade, da comunidade. Em sua opinião, esse contribui para a sociedade? Em caso afirmativo, quais as contribuições que esse projeto traz, não só para a sociedade como também para a universidade, especificamente para os futuros professores de língua portuguesa? Em caso negativo, justifique.**

Como atendente no disque gramática, pude atender vários professores que ligam pra tirar dúvidas, claro que eu não sabia, mas o professor Joaquim é uma enciclopédia ambulante, e nos ajudava a responder as questões mais difíceis, creio que o projeto é importante para a comunidade sim, se não fosse as pessoas não procurariam para tirar as suas dúvidas, para a universidade é importante por que corrige vários trabalhos científicos sem custos, e com isso não deixa de ensinar a língua tanto para os professores de LP quanto para as outras disciplinas.

**6. Quais as atividades desenvolvidas por você no projeto? Elas eram compatíveis com o perfil do projeto?**

No projeto eu dei atendimento por e-mail e telefone respondendo as dúvidas, também corriji vários trabalhos científicos, colaborei para o livro do projeto, o que me ajudou muito na minha redação também.

**7. Você teve dificuldades em executá-las? Quais foram elas?**

Muitas vezes sim, porém o professor sempre estava ali para nos auxiliar, foram muitas as dúvidas, com relação a crase, concordância, orações coordenadas, etc..

**8. Para você, o que há ainda por fazer no projeto?**

Gostaria de ter escrito um artigo científico nesta área, mas não o fiz, não sei se por falta de iniciativa minha ou por que não é exigido mesmo. Mas acho que é uma coisa para se pensar...

**9. Você acredita que a sua participação contribuiu para a sua atuação profissional? Por quê?**

Sim, porque foi uma experiência a mais na minha formação acadêmica.

**10. Sua opinião/expectativa em relação ao projeto mudaram? O que você destacaria, no projeto, como positivo, de um lado, e negativo, de outro?**

De positivo destacaria a experiência de corrigir trabalhos dos outros alunos, além do relacionamento com o professor o que é ótimo, de negativo a falta de escrever artigos sobre a área...

**11. Como era o seu relacionamento com os professores do Disque-Gramática? E com os demais colegas participantes do projeto?**

Muito bom. Tanto com os professores quanto com os demais participantes.

**12. Espaço para comentários extras.**

Este ano estou no terceiro ano de Letras, como tenho bolsa em outro projeto e ainda passei no concurso do cursinho da UEL para dar aulas de Redação, e terei que cumprir estágios, não sei se poderei dar tempo para o disque, mas adoraria, enquanto estiver na UEL sempre mantereí contato.

## ALUNO 26

### **1. Por que escolheu o Curso de Letras?**

Minha primeira opção sempre foi Serviço Social, mas gostava da área da Educação. Após alguns vestibulares, reavaliei o que gostava e me lembrei de uma Professora de Português muito querida, pela qual tinha verdadeira admiração no ensino médio, e por ela e pelo que já sabia do curso de Letras, optei por essa graduação.

### **2. Você já participou de outros projetos além do Disque-Gramática? Quais? Sabe a diferença entre projetos de extensão e os demais (de ensino, de pesquisa e, no caso da UEL, os projetos integrados)?**

Além do Disque-Gramática, participei do projeto PHPP – Para a história do português paranaense; entendo que o projeto de pesquisa direciona-se para o individual, as pesquisas têm um valor social, mas não se volta para a comunidade, diferente do projeto de extensão, que objetiva prestar um serviço à comunidade.

### **3. Quando você ingressou nesse projeto de extensão? Quais foram as suas expectativas quanto a ele?**

Participei do Disque no ano de 2008, entrei no mês de maio e fiquei até o final do ano. Por mais que estamos na Graduação, as dúvidas e inseguranças nos acompanham; sentia-me despreparada em ensinar a Gramática, e para isso precisava de conteúdo, por isso procurei o projeto Disque-Gramática para me abastecer de um conhecimento que não encontrava na graduação, pois o foco era na teoria e não na prática.

### **4. Qual era a sua concepção de língua e de gramática antes de entrar para o Disque-Gramática? Houve mudança no seu modo de ver a língua e a gramática após ingressar no projeto? Explique.**

Gostava de gramática, mas o fantasma de tenho de saber muito bem para ensinar causava insegurança. O Disque não que seja a detentora do saber, me proporcionou a segurança e um conhecimento de que somos capazes de entender e ensinar a língua, apenas precisamos de um direcionamento e de praticar a língua, para então termos um suporte teórico e prático para lecionar. mas como na resposta acima, não tinha segurança do meu conhecimento.

### **5. Como você deve saber, o Disque-Gramática é um projeto de extensão. Isso quer dizer que tem a proposta de fazer a universidade aproximar-se da comunidade. Em sua opinião, esse projeto contribui para a sociedade? Em caso afirmativo, quais as contribuições que ele traz, não só para a sociedade como também para a universidade, especificamente para os futuros professores de língua portuguesa? Em caso negativo, justifique.**

O Projeto é suporte, é socorro para empresas, escolas, professores e todos de uma sociedade. Falo isso, pois quando atuava no Disque, além de ouvir as pessoas explicando de onde eram e o porquê da dúvida, trabalhava em uma instituição que pedia socorro ao Disque e de amigos que em momentos de desespero gramatical recorriam ao projeto; e, é claro, eu como aluna e pessoa, procurei os serviços do Disque-Gramática. Realmente é um projeto que colabora de uma maneira simples e inteligente com a Universidade, a sociedade e com o conhecer e gostar da língua portuguesa.

**6. Quais as atividades desenvolvidas por você no projeto? Elas eram, a seu ver, compatíveis com o perfil do projeto?**

Auxiliava nas dúvidas tanto por telefone ou pessoalmente, corrigia trabalhos (TCC) dos graduandos da UEL e digitava as perguntas feitas nos anos anteriores, para organizar o arquivo do projeto. As atividades me regaram de conhecimento, pois até ao digitar as perguntas, as minhas dúvidas foram solucionadas.

**7. Você teve dificuldades em executá-las? Quais foram elas?**

Como todo início, tinha insegurança, mas sempre fui bem orientada e os livros e recursos que o projeto tem me auxiliavam em responder aos questionamentos.

**8. Para você, o que há ainda por fazer no projeto?**

O período que fiquei foi curto, mas teve grande repercussão em minha vida, e talvez, pelo pequeno tempo, não tenha visto problemas, mas acredito que as mudanças já estão acontecendo, que é o informatizar, pois, a organização e a orientação são os pontos desenvolvidos e que norteiam todas as demais qualidades do projeto.

**9. Qual a sua profissão hoje? Você acredita que a sua participação no projeto contribuiu para a sua atuação profissional? Por quê?**

Hoje trabalho como Professora de educação infantil e para o ensino fundamental e médio (PSS). O projeto plantou a semente da segurança em minha vida, a gramática não gostar somente do que sei, mas é um desenvolver diário do que aprendi no Disque, aplico na sala de aula e em minha vida, embora muito tenha que aprender.

**10. Sua opinião/expectativa em relação ao projeto mudaram? O que você destacaria, no projeto, como positivo, de um lado, e negativo, de outro?**

Não, apenas reforçaram o que de bom já ouvia e o que vivenciei.

**11. Como foi o seu relacionamento com os professores do Disque-Gramática? E com os demais colegas participantes do projeto?**

Tive um bom relacionamento tanto com os Professores como os aluno participantes, sempre tive minhas dúvidas respondidas e pelo sentimento acolhedor e companheiro que me transmitiram desde o primeiro dia, nunca me senti frustrada ou incomodada em perguntar algo.

**12. Espaço para comentários extras**

O que escrevi se resume na palavra OBRIGADA. Agradeço aos Professores e aos “disquetes” todo o afeto, sorrisos, risadas e conhecimento que me deram, o Disque é um projeto que deve ser valorizado e divulgado, pois, como já mencionei, promove o gostar, o entender com rapidez a Gramática.

**ALUNO 27****1. Por que escolheu o Curso de Letras?**

Pela paixão que tenho pela Língua Portuguesa, especialmente, a gramática e também, acho que o curso ajuda muito nas interações do dia-a-dia.

**2. Você participa ou já participou de outros projetos além do Disque-Gramática?**

Sim, desde a primeira série da graduação, em Lingüística Aplicada.

**3. Quando você ingressou nesse projeto de extensão? Quais são (ou eram) as suas expectativas quanto ao projeto?**

Eram e são ter um domínio maior da gramática e desafiar a minha timidez em atender às pessoas.

**4. Qual era a sua concepção de língua e de gramática antes de entrar para o Disque-Gramática? Houve mudança no seu modo de ver a língua e a gramática após ingressar no projeto? Explique.**

Sim, pois, eu achava que a língua era um pouco mais “fechada,” e no Disque percebi que

**5. Como você deve saber, o Disque-Gramática é um projeto de extensão. Isso quer dizer que tem a proposta de aproximar a universidade, da comunidade. Em sua opinião, esse contribui para a sociedade? Em caso afirmativo, quais as contribuições que esse projeto traz, não só para a sociedade como também para a universidade, especificamente para os futuros professores de língua portuguesa? Em caso negativo, justifique.**

Sim, pois, ao esclarecer as dúvidas da comunidade permite-se que esta fique informada e conhecendo mais a Língua Portuguesa, já para os orientandos, contribui de maneira significativa, pois, as lacunas deixadas na sala de aula são preenchidas com o nosso aprendizado no Disque.

**6. Quais as atividades desenvolvidas por você no projeto? Elas são compatíveis com o perfil do projeto?**

Atendimento à comunidade via telefone ou pessoalmente, esclarecendo dúvidas e também fazendo revisões gramaticais nos textos que são solicitados.

**7. Você tem (ou teve) dificuldades em executá-las? Quais são (ou foram) elas?**

Dependendo da dúvida sim. Geralmente, quando as pessoas querem explicações mais detalhadas, ou até mesmo, uma aula via telefone. Ex: Predicados.

**8. Para você, o que há ainda por fazer no projeto?**

Aprimoramento, atendimento e conhecimento.

**9. Você acredita que a sua participação poderá contribuir (ou contribuiu) para a sua atuação profissional? Por quê?**

Sim, pois, eu aprendo muito no projeto, é uma lição que eu vou levar pra vida.

**10. Sua opinião/expectativa em relação ao projeto mudaram? O que você destacaria, no projeto, como positivo, de um lado, e negativo, de outro?**

Sim, pois vi que a gramática é muito mais complexa e abrangente do que eu imaginava. O lado negativo é quando não consigo responder prontamente à alguma dúvida.

**11. Como é o seu relacionamento com os professores do Disque-Gramática? E com os demais colegas participantes do projeto?**

Na minha opinião é muito bom.

**12. Espaço para comentários extras.**

## **ALUNO 28**

### **1. Por que escolheu o Curso de Letras?**

Por incrível que pareça foi porque no colegial eu não “ia” bem na matéria de Língua Portuguesa, eu gostava muito, mas não conseguia entender muitas questões relacionadas à Língua. Então, resolvi buscar na graduação respostas para algumas dúvidas...

### **2. Você participou de outros projetos além do Disque-Gramática?**

Sim, todos envolvidos com questões da Linguística.

### **3. Quando você ingressou nesse projeto de extensão? Quais eram as suas expectativas quanto ao projeto?**

Em 2008. Com a minha participação no Disque – Gramática, eu esperava tirar o medo que eu tinha em responder questões da Língua Portuguesa para os meus alunos, principalmente em relação à gramática, e ainda, ter um contato maior com questões gramaticais, porque sempre foi e ainda é a minha maior dificuldade.

### **4. Qual era a sua concepção de língua e de gramática antes de entrar para o Disque-Gramática? Houve mudança no seu modo de ver a língua e a gramática após ingressar no projeto? Explique.**

Eu pensava que a língua era praticamente “o resultado” da gramática, pensava que a língua era um sistema, um meio através do qual as pessoas se expressam, porém eu achava que a língua era somente a gramática normativa, acho que os conceitos de língua e gramática se misturavam na minha cabeça. Agora eu sei que pensar a língua significa pensar também nos processos de fala e de escrita, enfim, pensar a linguagem em seu uso. Sob o conceito de gramática penso que já não é o mesmo, pois antes eu pensava em gramática como sendo “o conjunto de regras que regem o bom uso da língua”, normas para se falar e escrever corretamente, hoje vou além deste pensamento, já que consigo pensar em variedade linguística, a noção que tinha sobre certo e errado foi “modificada” pela noção da diferença, acho que consigo perceber a importância destes dois conceitos de gramática, sei que existem outros conceitos, mas destaco aqui estes dois...

### **5. Como você deve saber, o Disque-Gramática é um projeto de extensão. Isso quer dizer que tem a proposta de aproximar a universidade, da comunidade. Em sua opinião, esse contribui para a sociedade? Em caso afirmativo, quais as contribuições que esse projeto traz, não só para a sociedade como também para a universidade, especificamente para os futuros professores de língua portuguesa? Em caso negativo, justifique.**

Com certeza contribui, pois ajuda a sanar dúvidas, as pessoas acabam entendendo um pouquinho mais sobre as questões da Língua, melhoram suas colocações em relação à linguagem e à fala. O projeto se faz importante e é extremamente interessante para os graduandos pelo fato de que consegue aproximar mais o aluno ao estudo da nossa Língua.

**6. Quais as atividades desenvolvidas por você no projeto? Elas eram compatíveis com o perfil do projeto?**

Lá eu ajudava a tirar as dúvidas das pessoas, atendia os telefonemas e quando alguém aparecia lá na salinha do projeto eu ajudava também, ou pelo menos tentava né, no projeto realizei algumas revisões de texto e fiz alguns exercícios, tarefinhas que o professor Joaquim pedia...Achei que todas as atividades eram compatíveis com o projeto, e eu gostava de executá-las.

**7. Você teve dificuldades em executá-las? Quais foram elas?**

Como já disse eu tenho muita dificuldade com a nossa Língua, então tive dificuldades em responder as perguntas gramaticais, mas pedia ajuda ao professor e tudo corria bem...

**8. Para você, o que há ainda por fazer no projeto?**

Acho que está tudo belezinha no projeto, porém só acredito que haver reuniões seria uma boa. (item 12 do questionário).

**9. Você acredita que a sua participação contribuiu para a sua atuação profissional? Por quê?**

Acredito, porque desenvolveu em mim uma segurança maior em relação aos meus medos, e ainda, o projeto abriu minha mente no que diz respeito ao conceito de Língua, de várias coisas do estudo da Língua Portuguesa...

**10. Sua opinião/expectativa em relação ao projeto mudaram? O que você destacaria, no projeto, como positivo, de um lado, e negativo, de outro?**

Antes de entrar no projeto, ou melhor, ao entrar no projeto procurei sanar dúvidas, perder o meu medo de responder questões sobre a Língua, e com o tempo fui conseguindo o que almejava, não superei todo o meu medo, mas já sei me virar bem e já me sinto muito mais segura, até porque muito do meu medo está relacionado a falta de conhecimento da Língua.

Por um lado acho interessante o fato de que lá comecei a estudar mais questões sobre a Língua, porém (aqui já como um lado negativo) não tive como passar para meus colegas o que eu aprendi, ou até mesmo não pude dizer minhas dúvidas, já que nem todos estão no projeto no mesmo horário.

**11. Como era o seu relacionamento com os professores do Disque-Gramática? E com os demais colegas participantes do projeto?**

Era show de bola, gosto muito dos professores do disque, eles são atenciosos, gostam de explicar, vejo que gostam do que fazem e isso me deixa feliz, não tenho medo de fazer perguntas (risos). Em relação aos demais participantes, posso dizer que em geral, ou com a maioria deles, tive um bom relacionamento, é que muitos eu não conhecia, mas com quem tive bastante contato foi só alegria.

**12. Espaço para comentários extras.**

Acho que os alunos poderiam desenvolver mais trabalhos no disque, poderia também haver algumas reuniões semanais ou quinzenais com o intuito de reunir os alunos para discutir assuntos sobre a Língua, ou mesmo sobre as questões mais correntes, as que mais apareceram durante a semana.

OBS: Começo a pós este ano e talvez volte para o projeto, lá me sinto bem, gosto de estudar na salinha e absorver o conhecimento do professor Joaquim (risos), e se este ano a professora Cris estiver lá também vou “encher o saco” dela.

**ALUNO 29****1. Por que escolheu o Curso de Letras?**

Na verdade, estava em dúvida entre o curso de Letras e Ciências Biológicas. Desisti da área de Biológicas, pois ela tem em sua grade curricular matérias relacionadas à Anatomia e como a Língua Portuguesa já era uma das minhas paixões optei pelo curso.

**2. Você participa ou já participou de outros projetos além do Disque-Gramática?**

Não.

**3. Quando você ingressou nesse projeto de extensão? Quais são (ou eram) as suas expectativas quanto ao projeto?**

No início do mês de março deste ano. Tinha, e ainda tenho, o objetivo de aperfeiçoar meu aprendizado em gramática, aplicados à comunidade e a correção textual.

**4. Qual era a sua concepção de língua e de gramática antes de entrar para o Disque - Gramática? Houve mudança no seu modo de ver a língua e a gramática após ingressar no projeto? Explique.**

Antes via a gramática como algo que não é totalmente aplicado a vida diária. Sim, agora, em contato com a comunidade, por meio das ligações, percebo que ela está mais presente e aplicada nas ações cotidianas do que imaginamos.

**5. Como você deve saber, o Disque - Gramática é um projeto de extensão. Isso quer dizer que tem a proposta de aproximar a universidade, da comunidade. Em sua opinião, esse contribui para a sociedade? Em caso afirmativo, quais as contribuições que esse projeto traz, não só para a sociedade como também para a universidade, especificamente para os futuros professores de língua portuguesa? Em caso negativo, justifique.**

Sim. Por meio do Disque - Gramática a comunidade possui um veículo direto para um maior aprendizado, pois o projeto não só diz se a dúvida está certa ou errada, mas também diz o porquê. Em relação aos alunos do curso, acredito que o projeto conscientiza e ensina, através da prática, a grande importância do uso da língua.

**6. Quais as atividades desenvolvidas por você no projeto? Elas são compatíveis com o perfil do projeto?**

Por meio de telefonemas tirar dúvidas da comunidade, além disto, a revisão gramatical de textos, tanto da comunidade acadêmica como da externa. Sim.

**7. Você tem (ou teve) dificuldades em executá-las? Quais são (ou foram) elas?**

Sim. Por vezes, nós graduandos de Letras, achamos que sabemos certas coisas sobre a língua materna e percebemos que não quando questionados de maneira direta pela comunidade. Encontrei mais dúvidas em relação ao emprego da crase e do hífen.

**8. Para você, o que há ainda por fazer no projeto?**

Acredito que falta divulgação, tanto na comunidade acadêmica e na comunidade externa.

**9. Você acredita que a sua participação poderá contribuir (ou contribuiu) para a sua atuação profissional? Por quê?**

Sim, pois como aluna do Bacharelado em Estudos da Linguagem, poderia, entre outras funções, atuar como revisora de textos, papel fundamental desenvolvido no projeto, por meio da prática.

**10. Sua opinião/expectativa em relação ao projeto mudaram? O que você destacaria, no projeto, como positivo, de um lado, e negativo, de outro?**

Sim, pois acreditava que a população não usava tanto este recurso para tirar dúvidas. Desta forma, destaco como negativo a falta de divulgação do projeto, porém o auxílio à comunidade e o aperfeiçoamento na formação dos alunos do curso enfatizam o lado positivo, e riquíssimo, do projeto.

**11. Como é o seu relacionamento com os professores do Disque - Gramática? E com os demais colegas participantes do projeto?**

Bom. Os participantes e professores do projeto passam um espírito de companheirismo.

**12. Espaço para comentários extras.**

O Disque – Gramática deveria servir de exemplo e incentivo para outras Universidades criarem um projeto tão rico, de auxílio à comunidade e de aperfeiçoamento dos futuros professores de língua materna.

### ALUNO 30

**1. Por que escolheu o Curso de Letras?**

Escolhi cursar a faculdade de Letras por gostar de matérias como análise sintática, produção de texto, entre outras, além de ter como exemplo e admiração um professor do ensino médio.

**2. Você participa ou já participou de outros projetos além do Disque-Gramática?**

Não. O Disque-Gramática é o primeiro projeto de que eu participo. Desde que tive conhecimento do mesmo, fiquei na espera por uma vaga. Sempre me interessei mais pela área de gramática e o Disque correspondia às minhas expectativas.

**3. Quando você ingressou nesse projeto de extensão? Quais são (ou eram) as suas expectativas quanto ao projeto?**

Ingressei no projeto em meados de março. Minhas expectativas estavam enfocadas no aperfeiçoamento gramatical. Posteriormente descobri que o Disque seria útil não só em relação aos estudos gramaticais, mas também possibilitaria um conhecimento maior em relação a assuntos diversos, devido à prática de revisão de textos e digitalização.

**4. Qual era a sua concepção de língua e de gramática antes de entrar para o Disque-Gramática? Houve mudança no seu modo de ver a língua e a gramática após ingressar no projeto? Explique.**

Antes de entrar para o Disque-Gramática tinha uma visão de língua e gramática totalmente enfocada na norma padrão. Depois de algum tempo estagiando no projeto aprendi a considerar as várias possibilidades de uso da língua, como a linguagem semiformal e informal, por exemplo, que podem ser usadas em determinados contextos, e não só priorizar a norma padrão.

**5. Como você deve saber, o Disque-Gramática é um projeto de extensão. Isso quer dizer que tem a proposta de aproximar a universidade, da comunidade. Em sua opinião, esse contribui para a sociedade? Em caso afirmativo, quais as contribuições que esse projeto traz, não só para a sociedade como também para a universidade, especificamente para os futuros professores de língua portuguesa? Em caso negativo, justifique.**

O fato de o projeto atender a toda comunidade em muito contribui para a sociedade, uma vez que, através dele, tem-se uma maneira mais dinâmica e didática de elucidar questões da língua portuguesa. Além disso o Disque-Gramática, muitas vezes, é a maneira mais acessível e de maior proximidade com o público.

No caso dos futuros professores de língua portuguesa participantes do projeto, há a colaboração em se colocar em prática o que foi estudado em sala de aula, tudo com ajuda de um professor orientador, o que mais ainda contribui para a aprendizagem dos alunos.

**6. Quais as atividades desenvolvidas por você no projeto? Elas são compatíveis com o perfil do projeto?**

Minha participação no projeto se dá pelo atendimento às ligações, também na revisão de textos e na digitalização das dúvidas já feitas pela comunidade em geral.

Todas as atividades realizadas no projeto são compatíveis com o mesmo, pois todas estão relacionadas aos diversos ramos da língua portuguesa.

**7. Você tem (ou teve) dificuldades em executá-las? Quais são (ou foram) elas?**

Minhas dificuldades relacionadas ao projeto estavam na adaptação aos costumes do Disque-Gramática, mas com ajuda dos já participantes e também da professora Cristina, consegui me enquadrar ao perfil esperado.

**8. Para você, o que há ainda por fazer no projeto?**

Destacaria não o que ainda está por fazer, mas sim o que está sendo feito, ou seja, a contribuição para a comunidade em geral e também aos futuros professores de português.

**9. Você acredita que a sua participação poderá contribuir (ou contribuiu) para a sua atuação profissional? Por quê?**

Minha participação no projeto com certeza contribuiu e contribuirá ainda mais para minha carreira profissional, pois com atuação no projeto posso aprimorar e construir novos conhecimentos, além de poder colocar em prática o que aprendo na graduação.

**10. Sua opinião/expectativa em relação ao projeto mudaram? O que você destacaria, no projeto, como positivo, de um lado, e negativo, de outro?**

Minha atuação no projeto superou minhas expectativas, pois meu aprendizado foi além das dúvidas de português com que eu esperava lhe dar.

Como positivo destaco o aprendizado, a atuação como informante da língua portuguesa e a prática dos ensinamentos adquiridos na graduação.

Não vejo pontos negativos no projeto.

**11. Como é o seu relacionamento com os professores do Disque-Gramática? E com os demais colegas participantes do projeto?**

Os professores do Disque-Gramática dão total apoio e orientação aos participantes do projeto. Estão sempre a disposição para esclarecimento das dúvidas que surgem no dia-a-dia.

Entre os estagiários surgiu um vínculo de amizade, de apoio e ajuda mútua.

**12. Espaço para comentários extras.**

### ALUNO 31

**1. Por que escolheu o Curso de Letras?**

Sempre gostei muito de Língua Portuguesa, desde o ensino fundamental. Gostava muito de ler e adorava estudar gramática. Com o tempo, esse gosto foi aumentando e eu não me identificava com outras disciplinas, por isso escolhi Letras.

**2. Você já participou de outros projetos além do Disque-Gramática? Quais? Sabe a diferença entre projetos de extensão e os demais (de ensino, de pesquisa e, no caso da UEL, os projetos integrados)?**

Antes do Disque-Gramática não havia participado de nenhum outro, mas atualmente participo do projeto “Complementação oracional em português brasileiro: gerundivas sob enfoque”. Projetos de pesquisa, como o próprio nome já diz, são projetos que têm foco em determinado assunto e pesquisam sobre ele com o objetivo de aprofundar os conhecimentos neste assunto, provar alguma teoria, etc. Já os projetos de extensão são aqueles que atingem a comunidade externa.

**3. Quando você ingressou nesse projeto de extensão? Quais foram as suas expectativas quanto a ele?**

Ingressei em abril de 2009. Minhas expectativas eram estudar mais a gramática e tirar as dúvidas de outras pessoas quanto às regras, além de fazer correções de trabalhos, que eu gostava muito.

**4. Qual era a sua concepção de língua e de gramática antes de entrar para o Disque-Gramática? Houve mudança no seu modo de ver a língua e a gramática após ingressar no projeto? Explique.**

Antes eu achava que todas as pessoas deveriam ter conhecimento da norma-padrão e criticava as que não tinham. Hoje, percebo que cada uma tem perfeito domínio de sua variação e que o Disque-Gramática é um projeto que possibilita as pessoas a chegarem ao conhecimento deste outro tipo de variação, que é a padrão.

**5. Como você deve saber, o Disque-Gramática é um projeto de extensão. Isso quer dizer que tem a proposta de fazer a universidade aproximar-se da comunidade. Em sua opinião, esse projeto contribui para a sociedade? Em caso afirmativo, quais as contribuições que ele traz, não só para a sociedade como também para a universidade, especificamente para os futuros professores de língua portuguesa? Em caso negativo, justifique.**

Sim, o projeto contribui muito, pois, como já mencionei, possibilita que as pessoas se aproximem da norma-padrão e sana as dúvidas que têm sobre esta. Para os professores, também há mais aproximação com a norma-padrão e também com as outras variações linguísticas, o que permite um estudo aprofundado dessas variações de acordo com o que os falantes já sabem e com o que querem saber.

**6. Quais as atividades desenvolvidas por você no projeto? Elas eram, a seu ver, compatíveis com o perfil do projeto?**

Eu atendia aos telefonemas, explicando o que as pessoas perguntavam, e fazia a correção gramatical de vários trabalhos acadêmicos, artigos, Trabalhos de Conclusão de Curso, etc. Sim, eram com compatíveis.

**7. Você teve dificuldades em executá-las? Quais foram elas?**

Pessoalmente, minha única dificuldade era quando tínhamos muitos trabalhos para corrigir ao mesmo tempo e pouco tempo para isso. Era preciso abrir mão de algumas coisas para que fosse possível corrigir tudo.

**8. Para você, o que há ainda por fazer no projeto?**

**9. Qual a sua profissão hoje? Você acredita que a sua participação no projeto contribuiu para a sua atuação profissional? Por quê?**

Ainda sou estudante, mas acredito que já contribuí muito e, mais adiante, contribuirá em minha formação. O contato direto com as dúvidas que as pessoas possuem com relação à norma-padrão é muito útil tanto para quem as estuda quanto para quem as quer conhecer, pois nós podemos nos aprofundar no assunto e estudar cada vez mais sobre isso, que é um assunto interessantíssimo, e as pessoas que não possuem esse domínio também se aproximam cada vez mais.

**10. Sua opinião/expectativa em relação ao projeto mudaram? O que você destacaria, no projeto, como positivo, de um lado, e negativo, de outro?**

Minha opinião sobre o projeto continua a mesma: acho louvável essa ação do projeto de aproximar os falantes da norma-padrão, tirando suas dúvidas, explicando o que questionam, etc. Acho apenas que deveria haver um número maior de estagiários, pois às vezes encontrávamos dificuldades em conseguir realizar todas as atividades em apenas três pessoas por turno.

**11. Como foi o seu relacionamento com os professores do Disque-Gramática? E com os demais colegas participantes do projeto?**

O relacionamento foi ótimo, sempre com entendimento, educação e respeito por parte de ambos os lados.

**ALUNO 32****1. Por que escolheu o Curso de Letras?**

Porque aprendi a gostar de nossa língua e quis aprender mais sobre ela.

**2. Você participou de outros projetos além do Disque-Gramática?**

Sim, "Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e produção textual".

**3. Quando você ingressou nesse projeto de extensão? Quais eram as suas expectativas quanto ao projeto?**

Ingressei no projeto em março de 2009 e tinha como expectativas adquirir mais conhecimentos sobre a língua.

**4. Qual era a sua concepção de língua e de gramática antes de entrar para o Disque-Gramática? Houve mudança no seu modo de ver a língua e a gramática após ingressar no projeto? Explique.**

Que língua e gramática eram uma coisa só, mas percebi que elas caminham juntas, porém são distintas. A gramática serve para a boa escrita da nossa língua.

**5. Como você deve saber, o Disque-Gramática é um projeto de extensão. Isso quer dizer que tem a proposta de aproximar a universidade, da comunidade. Em sua opinião, esse contribui para a sociedade? Em caso afirmativo, quais as contribuições que esse projeto traz, não só para a sociedade como também para a universidade, especificamente para os futuros professores de língua portuguesa? Em caso negativo, justifique.**

Sim, pois as pessoas procuram o Disque-Gramática para melhorarem sua escrita, uma vez que a língua escrita possui uma regra. E para a universidade e para os futuros professores de língua portuguesa isso é bom, pois mostra as dificuldades encontradas pelos usuários da língua e com isso ajudá-los no desenvolvimento de estratégias de ensino da língua.

**6. Quais as atividades desenvolvidas por você no projeto? Elas eram compatíveis com o perfil do projeto?**

Correções de textos deixados por alunos ou com a presença dos mesmos, atendimento telefônico e auxiliar na produção do livro do professor Joaquim com correções e formatação.

**7. Você teve dificuldades em executá-las? Quais foram elas?**

Tive algumas dificuldades, mas não consigo lembrar especificamente.

**8. Para você, o que há ainda por fazer no projeto?**

Nada de específico, melhorar sempre.

**9. Você acredita que a sua participação contribuiu para a sua atuação profissional? Por quê?**

Sim, porque deu para sentir como é a língua em uso e com isso refletir sobre minha futura atuação profissional e, afinal, conhecimento nunca é demais.

**10. Sua opinião/expectativa em relação ao projeto mudaram? O que você destacaria, no projeto, como positivo, de um lado, e negativo, de outro?**

Não, sempre ouvi falar muito bem do projeto e quando participei apenas comprovei o que falavam. Como ponto positivo destacaria o acervo de pesquisa e claro o bom humor do professor. De negativo nada a declarar.

**11. Como era o seu relacionamento com os professores do Disque-Gramática? E com os demais colegas participantes do projeto?**

Tive mais contato com o professor Joaquim e era muito bom ele sempre estava disposto a ajudar, tirar dúvidas, fazia brincadeiras e com os colegas também era muito legal, tínhamos uma boa sintonia.

**12. Espaço para comentários extras.**

**ALUNO 33**

[Somente respostas]

1. Escolhi o curso de Letras pois possuo grande identificação com a língua, a gramática, a linguagem e os mecanismos de expressão humana, e tenho prazer em estudá-los.
2. Sim, participo atualmente de um projeto na área de linguística no qual faço iniciação científica.
3. Ingressei ao projeto no início do ano letivo de 2009. Minhas expectativas iniciais eram aprimorar meus conhecimentos na área da gramática.
4. Antes de entrar para o projeto, acredito que possuía uma visão muito restrita dos conceitos da gramática, sem realmente compreender quais eram os fundamentos e evoluções da língua para que se chegasse a tais regras.
5. Sim, tanto para a sociedade como para os estagiários da universidade, tal projeto é de extrema importância, pois além de ser uma forma prática e ágil de solucionar e esclarecer dúvidas, é uma ótima maneira de adquirir experiência prática para os futuros desafios da profissão.
6. As atividades que desenvolvi no projeto foram: atender dúvidas com questões pertinentes à gramática, auxiliar na revisão de um livro com explicações gramaticais e corrigir trabalhos acadêmicos. Ambas as tarefas compatíveis com o perfil do projeto.
7. Na maioria das vezes conseguia executar as tarefas e, quando possuía dúvidas, questionava posteriormente ao professor Joaquim.
8. Acredito que o projeto é uma ótima iniciativa e, com isso pode estender-se às outras áreas do conhecimento.
9. Com toda certeza, adquiri muito conhecimento na área de gramática, aprendi a me expressar melhor, mesmo que por telefone, além de ter mais clareza para me fazer entender por quem estava ouvindo.
10. Sim, como disse anteriormente, minhas expectativas iniciais eram apenas as de adquirir maior conhecimento de gramática, porém, além disso, ao decorrer do estágio, aprendi a me comunicar melhor, bem como solucionar problemas da melhor forma possível.
11. No ano do meu estágio no projeto tive apenas contato com o professor Joaquim, o qual mostrava-se muito solícito a ajudar com quaisquer dúvidas que surgissem. Meus colegas de projeto também eram de extrema importância, auxiliando-me sempre que necessário.
12. Infelizmente encerrei minha participação no projeto em 2009, pois não tenho mais tempo disponível para me dedicar devido às atribuições do terceiro ano letivo, o qual possui estágio obrigatório e, além disso, dedico-me à iniciação científica.

### ALUNO 34

**1. Por que escolheu o Curso de Letras?**

Escolhi o curso de letras pelo fato de eu sempre gostar de literatura. Por isso achei que seria interessante aprofundar-me mais em um assunto de meu interesse.

**2. Você participa ou já participou de outros projetos além do Disque-Gramática? Quais?**

Sim, participo de um projeto de pesquisa chamado “Hipercontexto: Estudos da Literatura em Meio Eletrônico” no qual desenvolvo uma pesquisa científica.

**3. Quando você ingressou nesse projeto de extensão? Quais são (ou eram) as suas expectativas quanto ao projeto?**

Ingressei no início de 2009. Entrei porque durante o meu primeiro ano conheci a morfossintaxe de um jeito que eu não conhecia e, por isso, surgiu uma vontade de participar de algum projeto que envolvesse essa matéria, pois foi uma matéria que passou a ser interessante para e mim.

**4. Qual era a sua concepção de língua e de gramática antes de entrar para o Disque-Gramática? Houve mudança no seu modo de ver a língua e a gramática após ingressar no projeto? Explique.**

Ao passar para o segundo ano de letras, língua, para mim, ainda tinha um definição um pouco misturada com a de fala. Ao entrar no disque gramática, no início do meu segundo ano de letras, passei a ver a língua como um assunto distinto da fala, pois eu aprendia a linguagem formal, em minhas aulas, que é cheia de normas e regras, mas percebia o quanto as pessoas desconheciam essa língua aprendida na escola. Língua, para mim, após um ano no disque-gramática, passou a ser um objeto de estudo que, na maioria das vezes, só é visto dentro do espaço acadêmico.

**5. Como você deve saber, o Disque-Gramática é um projeto de extensão. Isso quer dizer que tem a proposta de aproximar a universidade, da comunidade. Em sua opinião, esse projeto contribui para a sociedade? Em caso afirmativo, quais as contribuições que ele traz, não só para a sociedade como também para a universidade, especificamente para os futuros professores de língua portuguesa? Em caso negativo, justifique.**

Contribui, sim! Sabemos que apesar de ser difícil escrever o português formal, muitas pessoas necessitam de fazer isso e, normalmente, quando elas desconhecem as regras desse português, logo correm aos dicionários, mas nem sempre tem um dicionário perto ou, às vezes, a dificuldade é na sintaxe, que convenhamos não é uma área fácil de ser compreendida aos estudantes da língua portuguesa, quanto mais aos leigos que são privados dessas informações. Aí que entra a importância de um projeto acadêmico que auxilie a população em assuntos técnicos da língua portuguesa. E no disque-gramática, os estagiários não só respondem os questionamentos por telefone como também explicam e tentam ensinar aquele assunto no qual as pessoas têm dúvidas. Com isso acontece uma aproximação, mesmo que mínima, da população com o meio acadêmico.

**6. Quais as atividades desenvolvidas por você no projeto? Elas são compatíveis com o perfil do projeto?**

A principal atividade que eu desenvolvo no projeto é a de tirar dúvidas sobre a língua portuguesa por telefone, mas também reviso trabalhos acadêmicos de alunos de diversos cursos.

**7. Você tem (ou teve) dificuldades em executá-las? Quais são (ou foram) elas?**

Sim, já tive dificuldades por desconhecer algumas regras ou exceções da língua, mas por meio das pesquisas que fazia isso foi resolvido.

**8. Para você, o que há ainda por fazer no projeto?**

Sei que o projeto já tem uma certa idade e uma certa credibilidade, pois tem pessoas capacitadas que cuidam e desenvolvem os assuntos que o projeto se propôs a fazer. Acho que por ser um projeto antigo, ele veio ao longo do tempo evoluindo e melhorando, ou seja, aprendendo com os erros, por isso eu confesso que não consigo achar um ponto que precise ser melhorado, talvez com mais tempo e uma maior convivência dentro do projeto, eu consiga enxergar algo que precise ser melhor desenvolvido.

**9. Você acredita que a sua participação poderá contribuir (ou contribuiu) para a sua atuação profissional? Por quê?**

Com certeza. Eu pretendo lecionar a língua portuguesa que é uma profissão voltada ao contato com a população e o projeto trabalha exatamente com o foco nessa área. Por consequência ele me deu uma experiência impressionante com relação ao contato com a população. Isso consequentemente vai me influenciar de uma maneira positiva quando eu entrar no mercado de trabalho.

**10. Sua opinião/expectativa em relação ao projeto mudou? O que você destacaria, no projeto, como positivo, de um lado, e negativo, de outro?**

Não muito. Sinceramente eu acreditava que seria bem mais difícil estagiar no Disque-Gramática, mas com o passar do tempo e com a experiência, o trabalho passou a ser mais fácil e mais gostoso. O lado positivo é a ajuda que o projeto dá à população. Um ponto negativo eu diria que é a dificuldade de se explicar alguns assuntos difíceis da língua por telefone.

**11. Como é o seu relacionamento com os professores do Disque-Gramática? E com os demais colegas participantes do projeto?**

Meu relacionamento tanto com professores quanto com colegas sempre foi muito bom. Nunca tive nenhum tipo de problema.

**12. Espaço para comentários extras.**

**ALUNO 35****1. Por que escolheu o Curso de Letras?**

Escolhi o curso de Letras por me identificar com o que ele oferece, pela necessidade de compreender a língua que eu falo e seus mecanismos, por gostar de ensinar e querer aprender muito mais, entre outros motivos.

**2. Você participa ou já participou de outros projetos além do Disque-Gramática?**

Sim. Já participei de outros projetos de extensão e participo de projetos de pesquisa atualmente.

**3. Quando você ingressou nesse projeto de extensão? Quais são (ou eram) as suas expectativas quanto ao projeto?**

Ingressei no projeto no ano de 2008 e minhas expectativas eram de aprendizado e não fui frustrada. No Disque - Gramática aprendemos muito com dúvidas que muitas vezes não tivemos, mas que estão ali e damos aquilo que sabemos. Além disso a interação com o professor e as pessoas nós tornam mais questionadoras diante da língua portuguesa, complexa e cheia de exceções.

**4. Qual era a sua concepção de língua e de gramática antes de entrar para o Disque-Gramática? Houve mudança no seu modo de ver a língua e a gramática após ingressar no projeto? Explique.**

A minha concepção de gramática era, e acho que a compartilhava com muitas pessoas, a de um sistema cheio de regras para *falar certo* e a língua era o instrumento de interação que usamos para tentar por em pratica de forma correta a gramática. Essa visão se modificou no projeto a língua não é algo tão certinho e nem tão preso a gramática e está tem tantas exceções quanto regras, além de essas regras apresentarem origens interessantes.

**5. Como você deve saber, o Disque-Gramática é um projeto de extensão. Isso quer dizer que tem a proposta de aproximar a universidade, da comunidade. Em sua opinião, esse contribui para a sociedade? Em caso afirmativo, quais as contribuições que esse projeto traz, não só para a sociedade como também para a universidade, especificamente para os futuros professores de língua portuguesa? Em caso negativo, justifique.**

O projeto contribui para a sociedade quando sana as dúvidas dos cidadãos que ligam. A universidade se beneficia quando proporciona aos alunos a experiência dessa prática, dessa atividade de extensão. Para os futuros professores esse aprendizado é essencial, pois aproxima o profissional da realidade social, realidade da qual seus futuros alunos fazem parte.

**6. Quais as atividades desenvolvidas por você no projeto? Elas são compatíveis com o perfil do projeto?**

Durante o período em que permaneço na sala reservada ao Disque – Gramática realizo atividades de correção de textos, atendo aos telefonemas e sano, se possível, as duvidas, estudo normas gramaticais, literatura e outros assuntos que interessem nos livros disponíveis, respondo e-mails... Todas as atividades são compatíveis com o perfil do projeto.

**7. Você tem (ou teve) dificuldades em executá-las? Quais são (ou foram) elas?**

Não. Não tive dificuldades.

**8. Para você, o que há ainda por fazer no projeto?**

Ampliar. O projeto é muito bom. Acho que falta atingir mais pessoas, tanto dentro quanto fora da Universidade. Acho, por exemplo, que pessoas de outros cursos poderiam acrescentar muito.

**9. Você acredita que a sua participação poderá contribuir (ou contribuiu) para a sua atuação profissional? Por quê?**

Claro. Tanto no profissional quanto no pessoal a contribuição do projeto é evidente. Pessoalmente amadureceu muito minha compreensão da língua portuguesa e profissionalmente me fornece e forneceu uma base prática em oposição a teórica oferecida durante a maior parte do curso.

**10. Sua opinião/expectativa em relação ao projeto mudaram? O que você destacaria, no projeto, como positivo, de um lado, e negativo, de outro?**

Minha opinião/expectativa não mudou em relação ao projeto. A vivência com outras pessoas no espaço do projeto e fora dele é um dos pontos fortes do projeto e como ponto negativo o fato de nem todos os participantes se conhecerem.

**11. Como é o seu relacionamento com os professores do Disque-Gramática? E com os demais colegas participantes do projeto?**

Meu relacionamento com os professores é ótimo e com os demais colegas também.

**12. Espaço para comentários extras.**

**ALUNO 36****1. Por que escolheu o Curso de Letras?**

Gosto de português, ou seja, de gramática.

**2. Você participa ou já participou de outros projetos além do Disque-Gramática? Quais?**

Sim. Participo do Projeto Rede Arte na Escola – Banco de Imagens – Coordenado pela Profª Maria Irene Pellegrino de Oliveira Souza - do Departamento de Arte Visual / CECA.

**3. Quando você ingressou nesse projeto de extensão? Quais são (ou eram) as suas expectativas quanto ao projeto?**

Ingressei no Projeto Disque-Gramática no início de março de 2009 e da Rede Arte também. Minhas expectativas eram justamente em aprender, pois depois de 25 anos sem estudar, fiz um curso de português e de redação que o professor Wladimir ministrou para os funcionários desta Universidade o qual me ajudou bastante para prestar o vestibular e ingressar no Curso de Letras e gostaria de continuar no Projeto do Disque pois a cada ligação ou correção de texto eu aprendo muito.

**4. Qual era a sua concepção de língua e de gramática antes de entrar para o Disque-Gramática? Houve mudança no seu modo de ver a língua e a gramática após ingressar no projeto? Explique.**

A minha concepção era outra sobre a língua, pois quando eu estudei eu não tinha contatos com os livros. Hoje, as crianças que freqüentam os prés já tem contato direto com os livros. Eu tive e tenho muita dificuldade para estudar, principalmente nas disciplinas de Literatura. O projeto Disque Gramática ajuda bastante, pois no momento em que estou na sala, geralmente estou pesquisando os livros que lá existem e isso é muito bom. Depois que ingressei no projeto, realmente houve mudança no modo de ver a língua e a gramática. Sempre converso com o Prof. Joaquim, o qual me ajudou bastante em todas as dúvidas que eu tinha, principalmente no Latim que tenho muita dificuldade, mas me esforço bastante para alcançar meus colegas da sala, pois, como lhe disse, na época em que eu estudava era bem diferente, mas no projeto a cada dia eu aprendo mais.

**5. Como você deve saber, o Disque-Gramática é um projeto de extensão. Isso quer dizer que tem a proposta de aproximar a universidade, da comunidade. Em sua opinião, esse projeto contribui para a sociedade? Em caso afirmativo, quais as contribuições que ele traz, não só para a sociedade como também para a universidade, especificamente para os futuros professores de língua portuguesa? Em caso negativo, justifique.**

Sim. Trabalho no Departamento de Arte Visual, e só tenho recebido elogios, pois o pessoal sempre liga lá e dizem que o projeto é muito importante, pois ajuda nas correções dos textos de Ofícios, memorandos e principalmente quando algum Centro vai enviar correspondência para a Reitoria, pois a preocupação enquanto à correção é grande. E também o pessoal que liga da comunidade externa, sempre elogiam este trabalho e eu acho isto gratificante.

**6. Quais as atividades desenvolvidas por você no projeto? Elas são compatíveis com o perfil do projeto?**

As atividades que o Prof. Joaquim me passava era correção de monografias, atendimento ao telefone e na época ele estava escrevendo o livro “Gramática na Prática?...” e sempre havia correções que ele me solicitava para fazer e acredito que elas são compatíveis sim.

**7. Você tem (ou teve) dificuldades em executá-las? Quais são (ou foram) elas?**

Sempre que tinha dúvidas eu perguntava ao Prof. Joaquim e ele como sempre me ajudava. Eram dúvidas sobre correções nas monografias, pois deveríamos entregá-las aos estudantes com segurança de que a correção estava correta.

**8. Para você, o que há ainda por fazer no projeto?**

Como eu participei só no ano passado, acredito que não estou preparada para responder esta pergunta.

**9. Você acredita que a sua participação poderá contribuir (ou contribuiu) para a sua atuação profissional? Por quê?**

Sim. Sou Técnico-Administrativo e trabalho muito com Ofícios, declarações, etc. e aprendi muito participando do projeto e estou aplicando no dia a dia na secretaria em que trabalho.

**10. Sua opinião/expectativa em relação ao projeto mudou? O que você destacaria, no projeto, como positivo, de um lado, e negativo, de outro?**

O Projeto Disque Gramática é só positivo, mas para melhorar, acredito que precisa investir em computadores, pois no ano passado senti muita dificuldade para fazer as correções no livro do Prof. Joaquim.

**11. Como é o seu relacionamento com os professores do Disque-Gramática? E com os demais colegas participantes do projeto?**

Já declarei meu amor para o Prof. Joaquim, pois além de participar do projeto ele foi meu professor em 2009 – Literatura Portuguesa e sempre me relaciono bem com os colegas, pois sou uma pessoa humilde e sempre procuro perguntar as coisas antes de realizá-las.

**12. Espaço para comentários extras.**

Aproveito este momento para dizer que gostaria muito de continuar participando do projeto, pois trabalho de manhã e a noite no Departamento de Arte Visual e estudo a tarde na Letras e no horário livre que eu tiver no horário eu irei trabalhar no Projeto, pois devo cumprir muitas horas ainda.

## ANEXO D – NORMAS PARA A DIGITAÇÃO DAS DÚVIDAS

### ***Normas para digitação das dúvidas:***

\*Não há obrigatoriedade de preencher o campo *fonte*. Apenas quando se sabe de onde a informação foi retirada ou quando houver necessidade de pesquisar a resposta;

\*Quando não houver a resposta no papel, digitar *s/r* (sem resposta) no campo da resposta. Se o que faltar for a pergunta, escrever *s/r* no campo pergunta. O campo *fonte* pode ficar em branco. Se houver especificação de que se tratava a questão, pôr entre parênteses. Ex.: *Pergunta*: (Uma frase para anúncio público); *Resposta*: *s/r*; *Palavras-chave*: Correção.

\*Quando a dúvida ocorre entre duas formas parecidas, pôr *parônimo*; quando uma determinada dúvida for muito freqüente, pode acrescentar nas palavras-chave as duas formas, com barra inclinada entre elas: Há/a; Onde/aonde...

\*Se a numeração na folha estiver errada, deve permanecer errada na lista digitada. Há um campo específico para isso. Ex.: *Número*: 523, 524, 525, 252...

\*Todos os tipos de plural entram na mesma categoria: plural.

\*Quando não entender a letra do Joaquim, digitar *ilg* (*ilegível*).

\*Quando não souber qual palavra-chave pôr. Digite *n/s* (*não sei*)

(revisar parônimos ate 370)

## ANEXO E – LISTA DE PALAVRAS-CHAVE PARA O DISQUE-GRAMÁTICA

**Nota1:** pode haver mais de uma palavra-chave por dúvida.

**Nota2:** pressione Ctrl + L para abrir a ferramenta de localização.

**Nota3:** os conceitos são acrescidos de termos incluídos e excluídos. Se um termo inclui outro, quer dizer que, se a dúvida relacionar os dois, apenas o termo que inclui será escrito nas palavras-chave. Se um termo exclui outro, e a dúvida está relacionada aos dois, faz-se necessário escrever ambos.

Exemplo1: leia a definição de abreviatura. Se a dúvida for sobre o uso de maiúscula para a abreviatura de “doutor”, como o conceito de abreviatura INCLUI maiúscula, põe-se apenas “abreviatura” nas palavras-chave. Exemplo 2: leia preposição e regência verbal. Preposição EXCLUI regência verbal. Logo: fui a casa ou fui em casa: apenas regência verbal; perante Deus ou perante a Deus: apenas preposição; falar com chefe ou falar do chefe: ambos. Se um exclui outro, é porque esse outro tem um termo próprio.

**Nota4:** Qualquer definição metalingüística deve ser acrescentada nas palavras-chave, ainda que não esteja neste lista. Ex.: o que é substantivo?: vocabulário, substantivo.

**Nota5:** perceba que as palavras-chave estão no singular: *abreviatura, artigo, classe de palavras* etc.

**Nota 6:** a lista que segue foi produzida a partir das 500 primeiras perguntas computadas. É natural que não contenha todas as palavras-chave possíveis.

**ABREVIATURA** — forma reduzida de palavra ou expressão. Inclui sigla, abreviação e maiúsculas com abreviaturas.

**ACENTUAÇÃO** — inclui acento agudo e circunflexo e til; sílaba tônica da palavra. Exclui trema e parônimo por acento diferencial.

**ADVÉRBIO** —

**ANEXO** — inclui anexos e em anexo.

**ANTÔNIMO** — sentidos opostos.

**ARTIGO** — uso ou não de artigo, quase sempre facultativo; ex.: comprovante de ou do depósito.

**ASPAS** — para todos os usos desse sinal gráfico.

**CLASSE DE PALAVRAS** — apenas para quando se pergunta a classe de tal palavra em determinado contexto ou para transformação de uma classe a outra. Exclui substantivos deverbais.

**COLETIVO** — qual o coletivo de...

**COLOCAÇÃO PRONOMINAL** — posição do pronome oblíquo.

**CONCORDÂNCIA NOMINAL** — o nome que concorda com o substantivo.

**CONCORDÂNCIA VERBAL** — verbo que concorda com o sujeito. Exclui imperativo, voz passiva e verbos haver e fazer.

**CONJUNÇÃO** — mudança de sentido com diferentes conjunções e construção de locuções conjuntivas. Exclui período composto.

**CONTRAÇÃO** — preposição mais artigo. Ex.: no, dos, pela. Exclui artigo e sintaxe quando esta impede a contração; ex.: é hora de as pessoas acordarem.

**CORREÇÃO** — frases ou textos para revisão imediata de modo geral.

**CRASE** — para fenômeno e sinal gráfico do acento grave.

**DÊITICO** — termos que remetem a contexto de enunciação.

**DEMONSTRATIVO** — diferença entre este, esse e aquele.

**DÍGRAFO** — relacionado a ortografia e pronúncia de dígrafos.

**DIMINUTIVO** — formação do diminutivo por flexão.

**ETIMOLOGIA** — origem de palavra.

**FAZER** — com sentido de haver. Exclui concordância verbal e sintaxe.

**FONÉTICA** — Pronúncia de palavra e questões sobre fonemas. Exclui dígrafos.

**FORMAÇÃO DE PALAVRAS** — quanto a classificação dos processos de formação de palavras.

**FRANCÊS** — qualquer questão relacionada a esta língua.

**GÊNERO** — formação de feminino, gênero de tal palavra.

**GERÚNDIO** — tudo em relação ao gerúndio.

**HÁ/A** — para dúvidas em relação ao uso das duas formas. Exclui parônimo.

**HAVER** — com sentido de existir, ocorrer acontecer. Exclui concordância verbal e sintaxe.

**HÍFEN** — para palavras compostas. Inclui ortografia. Exclui formação de plural dos compostos.

**IMPERATIVO** — formação desse modo. Inclui concordância com imperativo.

**INFINITIVO** — para infinitivo flexionado e inflexionado, ou pessoal e impessoal.

**INGLÊS** — qualquer questão relacionada a esta língua.

**ITALIANO** — qualquer questão relacionada a esta língua.

**LATIM** — qualquer questão relacionada a esta língua.

**LITERATURA** — qualquer questão relacionada a esta área.

**MAIÚSCULA** — exceto para abreviaturas.

**MORFOLOGIA** — uso de afixos; ex.: sócio e historicamente. Exclui processo de formação de palavras, classe de palavras, conceitos de afixos, diminutivo, aumentativo e vocabulário.

**NORMA CULTA** — diferenciação entre norma coloquial e culta.

**NUMERAL** — exclui ortografia se por extenso ou em algarismos.

**OBRIGADO** — inclui obrigado eu, obrigado você, de nada, eu que agradeço, não há de quê etc.

**ONDE/AONDE** — dúvida quanto às duas formas. Exclui parônimo e regência verbal.

**ORTOGRAFIA** — como é escrito exceto para hífen. Exclui hífen, significado, dígrafos e pronúncia.

**PARÔNIMO** — muito freqüente, inclui toda dúvida que tem a ver com duas palavras parecidas com sentidos diferentes; inclui acento diferencial. Exclui pronomes demonstrativos e caso especial dos parônimos há/a e onde/aonde.

**PARTICÍPIO** — tudo em relação à forma do particípio.

**PESSOAL** — uso dos pronomes pessoais de caso reto e oblíquo.

**PLURAL** — formação do plural das palavras simples ou compostas.

**PONTUAÇÃO** — inclui vírgula, todos os tipos de ponto, dois-pontos, ponto-e-vírgula, travessão, reticências e parênteses. Exclui aspas.

**PORQUE** — inclui por que, por quê, porque e porquê.

**PREFIXO** —

**PREPOSIÇÃO** — mudança de sentido com diferentes preposições e formação de locuções prepositivas. Exclui regência verbal e nominal.

**PRONOME DE TRATAMENTO** — inclui “você”, quando se trata da concordância com a terceira pessoa.

**PRONOME INDEFINIDO** —

**REGÊNCIA NOMINAL** — preposições exigidas por substantivos, adjetivos e advérbios.

**REGÊNCIA VERBAL** — preposições exigidas por verbos. Exclui caso especial onde/aonde.

**RELATIVO** — quanto aos pronomes relativos.

**SÍLABA** — para separação silábica, classificação quanto ao número de sílaba. Exclui classificação quanto à sílaba tônica, pois entra em fonética.

**SILEPSE** — concordância ideológica.

**SINÔNIMOS** — termos com sentidos semelhantes.

**SINTAXE** — função e análise sintática de termo dentro de uma oração ou desta inteira. Inclui sujeito, predicado, objetos, complemento nominal, adjunto adnominal, adjunto adverbial, aposto, vocativo etc. Exclui verbos haver e fazer.

**SUBSTANTIVO DEVERBAL** — substantivos derivados de verbos.

**TREMA** — exclui acentuação.

**VERBO** — flexões regulares e irregularidades. Exclui particípio, gerúndio, infinitivo, conceito.

**VOCABULÁRIO** — para significados, conceitos e diferenças entre termos existentes com mesmo significado; ex.: camionete ou caminhonete, veio ou foi a óbito. Exclui antônimos, sinônimos e duas formas quando uma é inexistente; ex.: casa ou caza.;

**VOZ PASSIVA** — sintática ou analítica. Exclui concordância verbal.

Criado por Marcos Nakayama, 30/11/2007.