

CARLOS ALBERTO FARACO

MEMORIAL

Apresentado ao concurso público de provas e títulos para provimento de cargo de Professor Titular — área de Linguística e Língua Portuguesa — no Departamento de Linguística, Letras Clássicas e Vernáculas, da Universidade Federal do Paraná.

Curitiba
1995

SUMÁRIO

Siglas	3
Apresentação	4
1. Formação	5
1.1 Primórdios	5
1.2 Escolaridade primária e secundária	6
1.3 Graduação	8
1.4 Pós-graduação	12
2 Magistério	16
2.1 Professor de Inglês	16
2.2 Professor de Português (edu. básica)	17
2.3 Magistério Universitário - inícios	18
2.4 Magistério na UFPR	19
3 Produção Acadêmica	27
3.1 Estudos bakhtinianos	27
3.2 Linguística histórica	29
3.3 Linguística e alfabetização	31
3.4 Linguística e ensino de português	33
3.5 Outras considerações	37
4. Atividades Político-Administrativas	38

SIGLAS

ABRALIN – Associação Brasileira de Linguística

ANDES – Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior

APUFPR – Associação dos Professores da Universidade Federal do Paraná

BAAL – British Association for Applied Linguistics

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCAA – Centro de Cultura Anglo-Americano

CCBEU – Centro Cultural Brasil-Estados Unidos

DLLCV – Departamento de Linguística, Letras Clássicas e Vernáculas

FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos

PUC/SP – Pontifício Universidade Católica de São Paulo

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SCHLA – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes

TECPAR – Instituto de Tecnologia do Paraná

VARISUL – Variação linguística na Região Sul do Brasil

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

APRESENTAÇÃO

O presente Memorial reúne uma descrição de minha vida acadêmica, acompanhada de comentários de avaliação de seus diversos momentos. Organizei este documento em quatro grandes seções, destinada cada uma aos seguintes aspectos: à minha formação, à minha atuação no magistério, à minha produção acadêmica e às minhas atividades político-administrativas.

Entendi procedente tecer também considerações sobre a conjuntura de cada um desses momentos, com o intuito de registrar minhas impressões dos acontecimentos externos que direta ou indiretamente repercutiram em minha vida acadêmica.

Gostaria de lembrar aqui que, em meados da década de 1980, participei dos debates, nos conselhos superiores da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que resultaram em alterações qualitativas do processo dos concursos públicos para a carreira do magistério e que, entre outros aspectos, introduziram a exigência de apresentação e defesa de memorial no concurso para professor titular.

Acredito que estávamos no caminho certo quando encaminhamos aquelas alterações que têm contribuído para o aprimoramento dos concursos. No entanto, só ao elaborar o presente Memorial é que pude aquilatar, de fato, sua importância no concurso para o cargo final da carreira, quando, mais que o conhecimento acadêmico e as habilidades didáticas do candidato, é fundamental analisar sua vida acadêmica como um todo. Para isso, é instrumento particularmente útil esse exercício de autoavaliação do candidato, esse balanço geral que se expressa no memorial.

1. FORMAÇÃO

1.1 PRIMÓRDIOS

Ao iniciar a organização e redação deste Memorial, uma das primeiras questões que me ocorreram foi sobre a origem remota do meu interesse pela linguagem e pelas Letras.

Remexi em redutos mais escondidos da memória e encontrei um conjunto de experiências que certamente foram decisivas no complexo traçado de um caminho que desembocou, por volta dos 20 anos, numa opção profissional dirigida ao magistério e ao estudo da linguagem.

A Curitiba dos anos 1950, onde nasci e passei a infância, era ainda uma cidade fortemente plurilíngue. Na região central, onde morei até os 5 anos, ou nas Mercês, para onde fui em seguida, havia sempre, a bulir com o ouvido e a curiosidade do menino, não só uma zoadada de línguas diferentes, mas também a diversa interferência delas sobre o modo de falar o português.

Lembro pelo menos dos muitos italianos e descendentes (a fábrica de balas dos irmãos Esmanhoto que fazia fundo com a minha casa, o armazém da esquina, o latoeiro de rua, os colonos de Santa Felicidade, em suas carroças, vendendo verduras e ovos na porta de casa), de comerciantes árabes e suas bancas de fruta, de comerciantes judeus de lojas de roupa, de panificadoras e casas de frios mantidas por alemães.

Nas Mercês, além da grande presença italiana, culturalmente agregada em torno da igreja dos capuchinhos, havia também as comunidades eslavas que ocupavam áreas no ainda à época chamado Campo da Galícia (região em torno da hoje Praça da Ucrânia). Estavam, nas redondezas, duas igrejas ucranianas: São Demétrio (ortodoxa) e Nossa Senhora Auxiliadora (católica). Era vizinho da nossa casa um clube ucraniano (a Sociedade dos Amigos da Cultura Ucrâina). E, em frente, para ampliar o quadro da diversidade, estava a igreja de São Jorge da comunidade ortodoxa sírio-libanesa. Com o tempo, vieram também chegando ao bairro famílias japonesas (que logo abriram a lavanderia Piratininga, a duas quadras de casa).

Nas brincadeiras de rua, os grupos costumavam ser “multiétnicos”, com crianças cujos pais ou avós eram imigrantes ou descendentes e em cujas casas se falava uma língua diferente e/ou um português sob interferência.

Arremedar essa diversidade era parte constante dos divertimentos da gurizada. Não poucas vezes, as traquinagens infantis terminavam sob repreensões incompreensíveis ou arrevesadas dos adultos.

Vários fragmentos desse mosaico de falares entravam em casa também pelos laços de amizade dos adultos; ou, ainda, pelo rádio (objeto de fascínio desde a infância) que transmitia vários programas dirigidos às diferentes comunidades étnicas existentes na cidade.

O tema da língua era, por outra parte, uma constante nas conversas, seja pelos comentários recorrentes em torno da diversidade (que, pelo volume, certamente chamava a atenção de todos), seja pelo orgulho da ascendência paterna italiana a que se somava a sempre lamentada perda da língua dos ascendentes, causada esta por vários motivos, em particular pelo fato de que se tratava de

imigrantes oriundos de diferentes regiões da Itália (a Basilicata e o Trentino-Alto Ádige se encontraram em Curitiba) e que falavam línguas itálicas (“i dialetti”) muito diferentes entre si. Por outro lado, eram imigrantes que se fixaram em ambiente urbano (e não em ambiente de colônia agrícola) e, portanto, mais expostos ao uso cotidiano do português e, ao mesmo tempo, sem a pressão da identidade dialetal. O português, nesse contexto, havia se tornado a língua franca de falantes de línguas itálicas mutuamente incompreensíveis.

Somou-se a isso o convívio com o avô materno (sempre com um livro na mão) que era um apaixonado pelas línguas. Conhecia, de sua formação escolar, francês e latim (gostava de declamar para os netos trechos de Virgílio e Horácio e recitar textos de César e Cícero que aprendera de cor na escola); adulto, aprendeu inglês e alemão; na velhice resolveu estudar polonês e russo.

Ressoava também um sermão de verve calvinista. E, ainda mais: meu pai, advogado de profissão, exerceu, na Assembleia Legislativa do Paraná, sucessivos mandatos parlamentares de 1950 a 1962. Esteve, portanto, sempre envolvido com atividades eminentemente linguísticas: o direito e a política, o que, sem dúvida, contribuiu para reforçar os meus laços com a linguagem.

Dentre muitos fatos que mereceriam menção, decorrentes desse convívio com a atividade parlamentar paterna, destaco que ela me expôs, desde pequeno, ao português rural e a seu contraste com o português urbano, quer pelas muitas andanças pelo interior, quer pela constante presença de pessoas do interior em nossa casa. Esse contato com o português rural se fez também nas várias vezes que, na infância, passei temporadas na cidade da Lapa, terra natal de minha mãe e região das mais antigas do Paraná.

1.2 ESCOLARIDADE PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA

A todos esses elementos do cotidiano infantil, acrescentaram-se as experiências da escolaridade que fiz – primário, ginásio e colégio – com os padres jesuítas, cujo currículo tinha, como eixo fundamental, o estudo das línguas e o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos em português.

No correr dos quatro anos de ginásio e dos três do curso colegial clássico, estudei latim durante sete, francês e inglês durante cinco e português durante todo o tempo.

Nessa última disciplina, estimulava-se a leitura, a escrita e a fala (exposição e debates). Fazia-se muita análise gramatical, ou via o estudo do latim ou atrelada ao domínio da escrita pela crítica ao texto produzido (produzíamos ao menos um texto por semana).

São inesquecíveis as aulas de português do padre Francisco de Borja Abib, que foi meu professor durante quatro anos seguidos e que não só favoreceu – com suas aulas vivas, dinâmicas, sempre cheias dos mais variados exercícios linguísticos – a consolidação do meu domínio das atividades verbais, como também me despertou uma paixão pelo estudo sistemático da nossa língua e literatura. Foi com ele que descobri, entre outros, dois escritores que até hoje releio com renovado prazer: Machado de Assis e Graciliano Ramos.

O contato com a literatura se fazia, no curso clássico, também nas aulas de latim, inglês e francês que, junto com as de filosofia, me deram uma boa formação em humanidades.

Havia também, no Colégio, uma curiosa Arcádia Literária em que se

estudavam os escritores ao estilo de uma academia de Letras: cada participante criava uma cadeira em homenagem a um escritor e devia apresentar uma exposição sobre suas obras. Nela fundei a cadeira em homenagem a Érico Veríssimo. Li, para o discurso de fundação, vários de seus livros. Tenho certeza que sua prosa marcou fortemente o amadurecimento do meu domínio da escrita.

Lembro que, ao propor o nome de Érico Veríssimo para a cadeira, senti uma certa resistência (em especial, comentários aqui e ali sobre a moral de seus romances), mas não fui impedido de realizar o meu intento. Só mais tarde, lendo *Solo de Clarineta* (vol. I, cap. 18), é que soube da polêmica, nos anos 1940, entre um jesuíta do Colégio Anchieta, de Porto Alegre, e o escritor, a respeito de seu romance *O Resto é Silêncio*, e fui entender aquelas resistências.

Se a formação em humanidades era forte, a formação científica e matemática deixou sérias lacunas, seja pela baixa qualidade no ginásio, seja pela sua ausência no curso clássico. Essas lacunas talvez expliquem, em parte, o fato de eu me sentir sempre pouco à vontade nos estudos linguísticos mais formais.

Fica hoje muito claro para mim que a bipartição do curso colegial entre clássico e científico era, já na altura dos anos 1960, um anacronismo. A educação geral necessariamente deve conciliar a formação humanística, científica e matemática, em especial num mundo em franca transformação tecnológica, fato que já estava claramente evidenciado na década de 1950, com o emblemático voo do Sputnik em 1957 que gerou, nos Estados Unidos, uma reação imediata no sentido de reforçar a educação científica e matemática da juventude.

No Brasil, tivemos de esperar a década de 1970 para unificar a educação colegial pela lei nº 5.692/71. Infelizmente, essa unificação se fez sob uma perspectiva tecnocrática e autoritária que forçou também a universalização artificial de um ensino médio profissionalizante. Como resultado, temos hoje esse grau praticamente falido, sem perfil, sem uma função real no sistema de ensino, situação que se agrava com o desmonte da carreira do magistério, evidenciado, entre outros aspectos, pela quase inexistência de professores licenciados em Física, Química e Matemática.

Ao fim do ginásio, quando decidi fazer o colegial clássico, já estava clara para mim a preferência por uma carreira da área humanística, embora sem saber, àquela altura, qual exatamente.

No último ano do clássico, havia decidido fazer vestibular para Direito e Letras, dupla escolha que revelava, de um lado, a incerteza quanto ao real caminho a seguir e, de outro, o interesse já bastante forte pelos estudos linguísticos e literários.

No segundo semestre daquele ano, me inscrevi no cursinho Camões que, à época, era o grande preparatório para os vestibulares da área humanística (o vestibular se fazia por curso; a unificação só ocorreu a partir de 1972). Tenho certeza hoje que teria passado no vestibular sem fazer esse preparatório, considerando que eu tinha bom domínio, pela própria formação escolar, das matérias exigidas (Português, História e Inglês ou Francês). Contudo, já estava começando a se estabelecer, naquele momento, a falsa ideia de que só passaria no vestibular da universidade pública quem fizesse cursinho.

O exame vestibular estava em crise. Havia o aumento da procura que começou a se acentuar a partir do início da década de 1960. Ao mesmo tempo, acirrava-se, por volta de 1967 e 1968, o problema dos chamados excedentes, ou seja, aqueles candidatos que obtinham média de aprovação, mas para os quais não

havia vaga, situação decorrente do caráter habilitatório e não apenas classificatório do vestibular de então. Essa situação toda ajudava a dar força a essa ideia de que, sem cursinho, não se entrava na universidade. Como resultado, os cursinhos preparatórios se transformaram numa milionária indústria que afeta, de forma desagregadora, o sistema educacional como um todo, tanto por viver do descrédito do ensino básico e médio, quanto por estimular um estudo fundado na reprodução mecânica de conceitos e macetes.

Quando fiz o Camões, os cursinhos ainda não eram essas indústrias milionárias. Devo dizer que frequentá-lo chegou a ser uma experiência marcante, principalmente porque criou um salutar contraponto à educação jesuítica. Abriu-se para mim uma nova maneira de ver e falar do mundo para a qual contribuíram três professores: José Luiz Mercer (pela sua sempre impecável didática e pelo fato de, além de dar aos temas gramaticais uma graça inusitada, ter-me exposto, pela primeira vez, a ideia de que havia outras formas de analisar a língua além da gramática tradicional), Emmanuel Appel (menos pelo ensino dos tropos e metaplasmos e muito pelo seu interesse pelo cinema e por suas severas críticas ao momento político) e Paulo Saldanha (pelas saborosas aulas de História que, ponteadas de marxismo, reordenaram minha forma de apreender e pensar os acontecimentos históricos e reforçaram um interesse até hoje muito forte pelos temas de História).

Este último, infelizmente, nunca mais encontrei; dos dois primeiros me tornei amigo: de Appel, durante os embates, nos fins da década de 1970, em torno da Associação de Professores da UFPR; de Mercer, durante o curso de Letras, quando fui novamente seu aluno, e no convívio profissional, quando, aos poucos, ele se foi tornando, pelo seu exemplar profissionalismo e por sua erudição linguística, uma espécie de guru.

1.3 GRADUAÇÃO

Entre na universidade em 1969, cursando Direito de manhã na Universidade Federal do Paraná e Letras/Português à noite na Universidade Católica do Paraná.

Era um tempo difícil. As aulas se iniciaram três meses depois do ato institucional nº5, que instaurou a ditadura militar em 13/12/68, e um mês depois do decreto nº 477, que era o AI-5 das universidades.

O ambiente, principalmente na Faculdade de Direito, era muito tenso – um misto de temor e resistência. Lideranças estudantis que nos haviam recepcionado, logo desapareceram (por prisão ou fuga do País). Ao mesmo tempo, continuava o esforço de não permitir o desaparecimento do Centro Acadêmico Hugo Simas, conforme previa a chamada lei Suplicy (no. 4.464/64), que procurara desarticular toda a organização estudantil no pós-64.

Esse convívio com a resistência num tempo de temor foi decisivo para desenvolver em mim um comprometimento definitivo com os princípios democráticos e uma recusa a qualquer gesto de tirania, opressão, intolerância, autoritarismo ou abuso de poder.

Na Faculdade de Direito, onde permaneci um ano e meio, aprendi muito no Centro Acadêmico, nos corredores e na cantina; aprendi muito pouco em sala de aula. As disciplinas eram sem brilho, os docentes eram péssimos didatas e muito autoritários. O ranço da cátedra, recentemente extinta, era ainda muito forte.

Embora estivesse fascinado pela vida acadêmica, me sentia esbulhado com a péssima qualidade do curso.

De todos os professores que tive ali, um apenas me marcou positivamente: Sansão Loureiro. Iniciou sua disciplina de Direito Constitucional, em 1970, dizendo que nosso objeto de estudo não passava de uma ficção face ao AI-5. A partir daí, desenvolveu um curso sobre valores democráticos, recuperando a longa luta histórica e filosófica da humanidade na construção do estado de Direito e de uma sociedade democrática.

Aproveitei imensamente ainda o convívio com colegas de grande vivacidade intelectual como Renato Alberto Kanayama, Manoel Anísio Moscalewsky e José Borges Neto, este também colega no curso de Letras e que, com o passar do tempo, se tornou um dos meus mais constantes interlocutores.

1969 foi também o ano em que me iniciei efetivamente no mundo do trabalho (descontado o tempo em que, desde os 16 anos, trabalhei como *office-boy* numa corretora de valores), dando aulas de inglês no Colégio Nossa Senhora Medianeira. Essa atividade (em que encontrei muita satisfação), aliada ao encontro dos grandes professores que tive nos primeiros anos do curso de Letras e ao insuportável desencanto com a Faculdade de Direito, me levaram a uma opção definitiva pelo magistério, da qual nunca me arrependi.

Abandonei o curso de Direito em 1970, mas sempre guardei a vontade de um dia concluí-lo. Muitos dos temas do Direito ainda hoje me interessam, embora a atividade profissional em si não me atraia (apesar de admirá-la). Quando vim a exercer cargos na administração pública, senti novamente o fascínio do Direito Constitucional, do Direito Administrativo e da processualística. Cheguei mesmo a prestar novo vestibular em 1987 para o curso noturno da Faculdade de Direito de Curitiba. Contudo, os muitos compromissos profissionais e a baixíssima qualidade daquele curso (pelo menos em seu primeiro semestre) me levaram novamente a desistir.

Havia começado, em 1969, o curso de Letras à noite, com opção apenas de Português. Em fins de 1970, em razão de meu envolvimento com o ensino de inglês, fiz novo vestibular e me transferi para a dupla licenciatura, fazendo as necessárias adaptações.

Da parte de Inglês do curso, valeram apenas duas disciplinas: Língua Inglesa (3o. ano) com Wolodymyr Kulczynskyj, um dos melhores professores de inglês que conheci; e Literatura Inglesa (3o. ano), com Édison José da Costa, pela leitura das tragédias de Shakespeare e de romances de Dickens.

Literatura Norte-Americana aprendi, de fato, fora da Faculdade de Letras, no curso avançado do Centro Cultural Brasil-Estados Unidos, sob a brilhante condução, durante dois anos, de Eleonor Charwatt.

Em seu curso, combinavam-se harmonicamente dois eixos: o estudo dos gêneros (o conto, o romance, a poesia e o teatro) a partir de autores deste século; e o estudo da construção histórica da literatura nos Estados Unidos. Com ela, descobri autores que ainda me encantam: John Steinbeck, William Faulkner, Ernest Hemingway, Sinclair Lewis, Edgar Allan Poe e os poetas Robert Frost, Edna St. Vincent Millay, Walt Whitman, Emily Dickinson.

Foi certamente o melhor curso de literatura que fiz durante minha formação universitária, paradoxalmente fora da universidade. Nesta, as disciplinas de literatura foram, para minha grande tristeza, muito fracas. Destacou-se apenas, no primeiro semestre, a disciplina de Teoria da Literatura, conduzida pelo professor

Inácio Riecken que aliava à grande erudição uma didática extremamente sedutora. Com ele cheguei, por exemplo, a Kafka e Dostoiévski. Que incalculável perda quando ele se mudou para a então recém-criada Universidade de Blumenau.

As disciplinas de Linguística e Língua Portuguesa foram o filé mignon do curso. Os professores Eurico Back e Geraldo Mattos, além de excelentes didatas (cada um a seu modo), haviam produzido um modo instigante de analisar o português que entusiasmou um grupo de alunos saídos de diferentes turmas e que logo se tornaram, um depois do outro, professores do curso (José Luiz Mercer, Orlando Bogo, David Mandryk, Basílio Agostini, José Borges Neto e eu) e vieram também a constituir, na prática, a primeira geração de Curitiba a seguir o caminho da pós-graduação em Linguística no Brasil e no exterior.

A chamada análise construtural, nascida da tagmêmica (e, portanto, fortemente empirista) nos educava a mente para o trabalho descritivo. Havia uma régua implacável (principalmente em fonologia, morfologia e sintaxe) que nos dava a sensação de um instrumento preciso a superar toda a metafísica da análise tradicional. Era impossível não aderir com entusiasmo.

Havia também um forte pressuposto de completude e totalidade que a nós, novatos provincianos, dava muita certeza e segurança. Contudo, como foi-me ficando claro mais à frente, nos marginalizava do pensamento linguístico e científico contemporâneo.

Faltava o contraponto e, no ambiente intelectual sempre muito rarefeito de Curitiba (onde ainda hoje se costuma fugir da polêmica), a análise construtural ia adquirindo um caráter, digamos assim, quase totalitário.

Os cursos de Linguística do professor Back eram de excelente qualidade quanto à formação descritiva. Com ele aprendi fonética em boa dose e desenvolvi a capacidade de observar os fenômenos linguísticos a partir dos inúmeros exercícios de análise à moda tagmêmica, depois sempre enriquecidos com o estudo do português pelo mesmo viés.

No entanto, seus cursos eram muito limitantes quando vistos sob outros ângulos. Ele recomendava com radicalidade que deixássemos de lado a gramática tradicional. Sua crítica era interessante, mas pecava por não dimensionar adequadamente a tradição no eixo da história.

Por outro lado, ele costumava dizer que não devíamos ler outros autores de Linguística (devíamos deixá-los para depois de aprender bem a análise construtural). Isso, no fundo, nos deixava no vazio. Primeiro, porque passava a impressão de que sua análise tinha surgido do nada e nada devia a ninguém; e, depois, porque não nos fornecia nenhum parâmetro para situar e compreender outros linguistas. Essa lacuna talvez justifique em parte o angustioso percurso de leituras epistemológicas que fiz no mestrado e no doutorado e que me deram, principalmente a partir do estudo aprofundado de Bakhtin, um conjunto interessante de chaves para entender a diversidade teórica da Linguística. É uma área que ainda hoje me atrai.

Por último, o professor Back dava pouca atenção à variação linguística em seus cursos e chegava a desmerecer como tema da graduação o estudo diacrônico, tanto que nenhum dos cursos de Língua Portuguesa era destinado à história da língua.

Só quando entrei como professor na UFPR é que fui me iniciando no universo da variação linguística. Com o professor Miguel Wouk (que, gentilmente, dividiu comigo a sua sala e buscou partilhar seus interesses), fui adquirindo

elementos de dialetologia e filologia românica; e com o professor Rosário Farani Mansur Guérios (que, a pretexto de um longínquo parentesco pelo lado dos Farani, me foi oferecendo livros, artigos e conversas que, depois – quando estive em Campinas – se transformaram numa correspondência cheia de instrução e fidalguia), fui apreendendo elementos de linguística histórica.

O contraponto ao ensino de Linguística que recebi, começou de fato para mim a partir de 1974 e 1975 quando o professor John Watson Martin veio para Curitiba contratado como Visitante pelo Departamento de Linguística da UFPR.

Pessoa extremamente crítica e polêmica, além de professor instigante, pôs rapidamente em cheque todas as minhas certezas provincianas, me iniciou, a seu jeito, na linguística teórica e me abriu os horizontes da linguística contemporânea.

A essa altura, eu estava matriculado no mestrado em Letras da UFPR, que abrisse sua primeira turma (área de concentração em Língua Inglesa) em 1975.

Foi também o professor Martin que me convenceu a fazer o mestrado em Linguística na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), o que significou uma espécie de divisor de águas, uma abertura para uma reflexão mais madura e menos provinciana.

É preciso dizer que demorei alguns anos para elaborar uma visão de medida justa da formação que recebera na graduação, isto é, uma visão ao mesmo tempo respeitosa e cheia de admiração pelo trabalho do professor Back e crítica, não numa perspectiva destrutiva, mas numa perspectiva honesta e necessária para dar o fundamento aos outros caminhos trilhados.

Lembro que ainda em 1976 fiquei chocado com a crítica de Anthony Naro aos professores Back e Mattos (no livro *Tendências Atuais da Lingüística e da Filologia no Brasil*. Rio: Francisco Alves, p.95-6). Contudo, com o tempo, fui percebendo que poderia subscrevê-la e, quando essa percepção se deu, me senti grande devedor àqueles dois professores pelo muito que me ensinaram e satisfeito por ter podido ir muito além do que me haviam oferecido.

Um outro débito ao professor Back é o interesse que ele nos despertava pelo ensino de português. Poucas vezes depois do professor Back encontrei professores universitários que conjugassem a preocupação em formar para o trabalho acadêmico com aquela de fornecer subsídios para o ensino básico.

Procurei sempre imitá-lo nesse aspecto. Muito do que fiz como professor na escola fundamental e média, na universidade ou junto aos professores das redes de ensino, seguiu as propostas do professor Back. Fui, na prática e no discurso, um arauto de suas ideias para o ensino de português.

Hoje, novamente depois de uma longa depuração crítica saída da prática de professor e da maior reflexão teórica, tenho até uma síntese própria para aquele ensino que, em muitos pontos, se contrapõe à do professor Back (em especial aos aspectos de inspiração behaviorista e à rigidez mecânica do seu método). Contudo, eu não teria chegado até ela sem seu estímulo inicial.

Aliás, o professor Back foi também, embora não de direito, nosso professor de Prática de Ensino. Destinando parte de suas aulas à discussão do ensino, o professor Back compensava largamente a paradoxal pobreza (para não dizer mediocridade) das disciplinas pedagógicas do nosso curso de Letras à época.

A única das disciplinas pedagógicas que me deu algum referencial foi Estrutura e Funcionamento do Ensino, sob a direção da professora Maria Dativa de Salles Gonçalves. Com ela, foi possível adquirir uma visão de conjunto do sistema de ensino e fazer uma leitura crítica de sua história e da legislação.

Para mim, que já dava aulas desde o primeiro ano da Faculdade, que aprendera muito a partir dos erros da prática e que já realizara três cursos de metodologia de ensino de inglês fora da Faculdade, a mediocridade daquelas disciplinas me atingia como uma afronta.

Tive oportunidade de avaliar criticamente saberes advindos da prática, de sistematizar a discussão de temas didático-pedagógicos e de adquirir uma visão mais abrangente da ação do professor, quando fiz o curso de Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino para Docentes Universitários na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em julho de 1974.

Esse curso, aliado à prática de sala de aula e ao modelo dos bons professores, foi fundamental para minha formação para o magistério. Ele me mostrou também que uma boa formação didático-pedagógica é não só desejável, como possível.

1.4 PÓS-GRADUAÇÃO

Minha formação pós-graduada começou informalmente. Seu primeiro momento foram as reuniões semanais que, em 1973, José Borges Neto e eu fazíamos sob a batuta de José Luiz Mercer para estudar os conteúdos que deveríamos ensinar na graduação de Letras da Católica. Essa experiência me ajudou a criar uma maior disciplina intelectual a partir da forma de trabalho do Mercer, sempre muito organizado e minucioso.

Em 1975, instado pelo professor Back, iniciei, com a primeira turma de alunos, o curso de mestrado em Letras da UFPR. Desse curso, no qual permaneci um ano, aproveitei pouco face à sua precariedade inicial. Era um curso sem raiz na pesquisa e, portanto, sem cara, que apenas juntava docentes legalmente habilitados por terem o título de doutor advindo da livre-docência, mas praticamente sem nenhuma experiência de pós-graduação no sentido contemporâneo. Além disso, era um curso na área de concentração em Língua Inglesa que, nessa época, já não estava mais no rol dos meus interesses acadêmicos prioritários.

Faco, porém, um registro especial do curso de História Anglo-Americana, lecionado pela professora Altiva Pilatti Balhana, pela riqueza de informações e boa organização; e os cursos do professor John Watson Martin, cuja importância já destaquei acima.

Motivado pelo professor Martin, fui fazer o mestrado em Linguística na UNICAMP em 1976. Entrar na época melhor programa de pós-graduação em Linguística do País foi decisivo para minha formação. Tudo que fiz profissionalmente daí para frente sempre teve a marca desse tempo passado na UNICAMP. Ali recebi uma sólida, consistente e instigante formação. Encontrei os linguistas brasileiros pela primeira vez; fui exposto, de fato, ao mundo da Linguística – seus caminhos, parâmetros e diversidade.

Devo reconhecer que sofri muito nos primeiros tempos para mudar minha forma de raciocínio e para vencer as lacunas que trazia de Curitiba. No entanto, a solidez da formação descritiva da graduação, a efervescência do ambiente, a qualidade dos cursos e colóquios, a boa biblioteca, as mentes ricamente inquiridoras de colegas de turma do naipe de João Wanderley Geraldi, Lígia Negri, Adair Palácio, Vera Maia e, por tabela, Sírio Possenti e Jonas Romualdo Araújo, me fizeram dar um salto de qualidade, transformando uma tímida paixão provinciana num caso de amor desbragado. Meu raciocínio linguístico adquiriu substância e

operacionalidade.

Poucos professores não merecem referência. Por ordem de encontro: Maria Bernadete Abaurre (pela sua excelência didática, pelo seu rigor acadêmico e pelo profissionalismo que imprime em tudo o que faz), Quentin Pizzini (pela alta qualidade de seus cursos de sintaxe que me levaram a optar por essa área para a dissertação), Rodolfo Ilari (pela rigorosa disciplina intelectual que nos impunha), Osvaldo Porchat (por um dos mais árduos e, ao mesmo tempo, mais interessantes exercícios acadêmicos que fiz naquele período: a leitura dialogada de “O sentido e o significado” de G. Frege), Luiz Henrique dos Santos (pela rica abordagem histórica que me levou a entender a lógica moderna e as preocupações da semântica filosófica), Carlos Vogt (pela abertura das portas do fascinante mundo da pragmática e de uma semântica enunciativa) e Carlos Franchi (pela sua extraordinária exuberância intelectual).

Os colóquios me puseram em contato com intelectuais que ainda hoje me fascinam (cada um a seu modo) seja pela sua capacidade de trabalho, seja pela sua trajetória, seja pela riqueza de ideias: (também pela ordem de encontro) Aryon Rodrigues, Marcelo Dascal, Cláudia Lemos, Ataliba de Castilho, Haqira Osakabe, Mary Kato e Mário Perini.

Lamentei não ter tido tempo ou oportunidade de frequentar seus cursos (alguns desses só iniciaram sua docência regular na UNICAMP depois que eu já não estava mais lá).

Registro ainda como importante o seminário de Herman Parrett em torno do livro de Chomsky *Reflexions on Language* pelas muitas pistas epistemológicas e de história da Linguística que nele apareceram. E, sobretudo, o acidental encontro com o chamado Círculo de Bakhtin, numa feira de livros universitários no Instituto de Física.

Minha dissertação (defendida em junho de 1978 e que procurou discutir a hipótese lexicalista, suas razões teóricas e empíricas), motivada de início pelos cursos de sintaxe dados por Quentin Pizzini, resultou (aos meus olhos de hoje) num exercício acadêmico insatisfatório, porque a possibilidade de orientação se frustrou com o retorno definitivo de Pizzini para os Estados Unidos. Achei, na época, que não teria condições de reiniciar tudo em outra área.

Acabei insistindo nos caminhos da sintaxe num momento em que não havia propriamente sintaticistas na UNICAMP. Lamento que tenha sido assim, porque das áreas da linguística sincrônica a sintaxe foi sempre a que mais me atraiu. Imaginei, num certo tempo, que ela seria minha área definitiva de especialização. Contudo, progressivamente abandonei essa ideia, em parte em decorrência da pobre experiência da dissertação e, em parte, pela percepção de que jamais conseguiria em Curitiba – sem acesso regular às fontes de informação e sem interlocutor(es) constante(s) – acompanhar a velocidade de seu desenvolvimento.

Procurei me manter atualizado em sintaxe gerativa (e acredito que consegui a façanha pelo menos até a publicação de *Barriers*) e ainda leio esporadicamente textos de sintaxe funcional. Posso dizer que não perdi o gosto pela sintaxe, embora não tenha conseguido transformá-lo numa atividade produtiva.

Das muitas leituras para a dissertação, as que deixaram um lastro para além de um mero encontro conjuntural (e as que, paradoxalmente, menos apareceram no texto final) foram as de caráter epistemológico, em particular dois autores: Rudolph Botha e Augusto Ponzio. Este voltei a encontrar mais tarde como um dos melhores exegetas de Bakhtin.

Apesar das múltiplas qualidades do mestrado da UNICAMP, faltava, à época, o estudo de linguística histórica, ausência que só mais tarde veio a ser preenchida com o ingresso de Fernando Tarallo no corpo docente.

Por isso, me pus como questão de honra buscar, no doutorado, a superação dessa lacuna que vinha da graduação. Ainda mais: achei que seria fundamental para minha formação ter uma experiência acadêmica no exterior.

Assim, contatei o professor Martin Harris, autor, entre outros trabalhos, de *The Evolution of French Syntax: a comparative approach* (London: Longman, 1978) e um dos mais destacados estudiosos de linguística românica e diacrônica da Inglaterra. No início dos anos 1980, ele estava trabalhando na Salford University. Fui para lá em 1980. Fiz seus cursos de Linguística Românica e História da Língua Francesa, além de outros de caráter complementar (já que no doutorado inglês as disciplinas não são obrigatórias). Tendo meu mestrado da UNICAMP reconhecido pela universidade inglesa como parte do doutorado e tendo já o tema definido (interessava-me investigar a história do imperativo em português para dar conta da ocorrência de enunciados como exemplificado pelo famoso verso de Manuel Bandeira – “Entra, Irene! Você não precisa pedir licença” – em que formas verbais do sistema tu convivem com o uso de você), pude me concentrar na pesquisa para a tese desde o início.

O trabalho com Martin Harris foi muito interessante, principalmente pela sua grande vivacidade intelectual e pelo esforço de aproximar, por meio das hipóteses tipológicas, a filologia e a linguística teórica.

Por seu intermédio, participei de dois seminários avançados de linguística românica na Universidade de Cambridge, onde pude conhecer o trabalho de vários especialistas britânicos e norte-americanos, visualizando as tendências analíticas predominantes. No segundo desses seminários, tive a oportunidade de apresentar e debater os resultados da minha pesquisa para a tese.

Nos seminários avançados na Salford e na Manchester University, pude entrar em contato com pesquisadores de renome como John Lyons, Suzanne Romaine, G. Gazdar, G. Cinque, Nigel Vincent e Roger Lass. Este último foi um dos linguistas que mais me impressionaram pela sua sólida base epistemológica. Seu livro *On Explaining Language Change* (Cambridge: Cambridge University Press, 1980) é, acredito, uma das melhores discussões dos fundamentos da linguística histórica. Um dos últimos enunciados desse livro (síntese de todo o percurso argumentativo do texto) tenho mantido sempre em destaque (“*Commitment and intellectual passion vested in particular ideas – rather than in the critical enterprise and the attempt to find better ideas – are a vice and a peril.*” -p.172).

Acredito que a experiência na Inglaterra foi muito rica por vários motivos. Impressionou-me o grande estímulo à liberdade intelectual e à autonomia acadêmica dos doutorandos. Pude sedimentar uma boa formação em linguística histórica e pude vivenciar uma sociedade aberta numa época em que aqui apenas começávamos a sair da ditadura militar.

Por outro lado, tendo tido acesso a uma das maiores bibliotecas universitárias da Europa, a *John Rylands*, pude amargamente experimentar a dimensão do atraso e das fragilidades acadêmicas brasileiras, principalmente a brutal miséria de nossas bibliotecas universitárias.

Encontrei a *John Rylands* totalmente informatizada e plenamente integrada ao sistema de intercâmbio coordenado pela British Library que, em questão de dias

ou de poucas semanas, dava acesso a livros, teses, artigos e *papers* produzidos na Europa ocidental, nos Estados Unidos e no Canadá. Mais: encontrei um acervo de livros e revistas sobre o português e de literaturas de língua portuguesa como ainda não vi outro no Brasil.

A experiência foi positiva. Acredito, porém, que fui muito apressado. Aproveitei a flexibilidade do sistema inglês, a aceitação do mestrado como parte do doutorado e a disponibilidade de Martin Harris, para rapidamente produzir minha tese. Embora satisfatória e aprovada sem restrição pela banca, ela ficou sem polimento; é um texto em estado bruto. Alguns pontos ficaram insuficientemente desenvolvidos, entre os quais a abrupta entrada numa análise formal no segundo capítulo e a pouca discussão teórica no último capítulo. Sempre quis retomá-la, num outro patamar de maturidade, mas nunca houve oportunidade nestes anos desde sua defesa.

Gostaria de registrar, por fim, que fiz tanto o mestrado quanto o doutorado com bolsas da CAPES que entendo ser uma das nossas instituições públicas mais bem-sucedidas pelo muito que já contribuiu para a melhoria da universidade brasileira, seja pelo auxílio à formação pós-graduada dos docentes, seja pelo apoio aos cursos de pós-graduação nacionais, seja ainda pela avaliação constante e sistemática da pós-graduação no País.

Depois do doutorado, tive poucas oportunidades (face aos muitos compromissos administrativos que fui assumindo) de fazer cursos de atualização. Mesmo assim, acredito que merecem destaque alguns cursos de extensão que fiz em 1986 e 1987: o de sintaxe gerativa conduzido por Henk van Riemsdijk em Brasília; aquele sobre o mesmo tema conduzido por Milton do Nascimento em Curitiba durante o IX Instituto de Linguística da ABRALIN (ambos me puseram em dia com as principais mudanças do modelo até então); o de Stella Maris Bortoni sobre as redes de comunicação, identidade social e usos linguísticos, proferido na UFPR. Fui ainda ouvinte do curso de Fernando Tarallo sobre linguística histórica durante o IX Instituto de Linguística da ABRALIN.

Meu projeto agora é realizar um estágio de pós-doutorado com a Dra. Maria Manoliu-Manea, na University of California, durante o ano letivo de 1995/96. O objetivo principal é consolidar a formação em linguística histórica, preenchendo as lacunas acumuladas durante o período em que estive mais envolvido com a atividade administrativa do que com a acadêmica.

2. MAGISTÉRIO

2.1 PROFESSOR DE INGLÊS

Meus primeiros tempos de magistério estiveram ligados ao ensino de inglês. Iniciei minhas atividades de professor em 1969, durante o primeiro ano da universidade, dando aulas de inglês no 1º e 2º graus do Colégio Nossa Senhora Medianeira (Curitiba), onde permaneci como tal durante quatro anos.

Em 1970, comecei também a trabalhar em escola especializada de ensino de inglês (CEBEL). Deixei esta no início de 1972, principalmente em razão das péssimas relações trabalhistas, transferindo-me para a Centro Cultural Anglo-Americano (CCAA), cujo concessionário à época, em Curitiba, era o Colégio Sagrado Coração de Jesus. Aí permaneci até a metade de 1973.

Em 1972, atuei também como professor *free lancer*, ensinando inglês a um grupo de técnicos do IBPT (Instituto de Biologia e Pesquisas Tecnológicas), hoje TECPAR. Fato curioso é que dessa turma faziam parte técnicos que eram também docentes do curso de Veterinária da UFPR e com quem, mais tarde, voltei a conviver em função de minhas atividades na Associação de Professores da UFPR e na administração superior da Universidade.

Essa atividade autônoma se revelava muito promissora: recebi, naquele ano, várias propostas para novos grupos em outras empresas. No entanto, não a levei para frente porque, em 1973, assumi aulas (de inglês e linguística) no curso de Letras da Universidade Católica do Paraná e acabei optando pela construção de uma vida universitária.

Foram, como se vê, cinco anos de ensino de inglês em situações bastante diversificadas. Nesse contexto variado, pude me familiarizar com as alegrias e as penas do magistério: as alegrias decorrentes de uma atividade que me agradava muito e as penas advindas da falta de experiência inicial de manejo das turmas e de organização técnica do ensino.

O primeiro ano foi, sem dúvida, o mais árduo. Aos poucos fui descobrindo estratégias para controle de turma (necessárias principalmente no ensino básico face ao tamanho das turmas e à turbulência natural da adolescência) e para tornar as aulas interessantes e produtivas.

Daquelas experiências de ensino, a que mais me agradou foi a das escolas especializadas e do grupo independente. Nestas os resultados concretos do trabalho eram mais diretamente perceptíveis, porque as turmas eram pequenas e compostas, em geral, de alunos adultos (ou quase) e que tinham o interesse e o propósito de aprender a língua. O ensino de língua estrangeira na educação básica é muito penoso, principalmente quando se tem, como é o normal, turmas excessivamente numerosas e de difícil motivação.

Já no curso de Letras, o maior problema era a enorme disparidade entre os alunos: havia aqueles que já dominavam muito bem a língua, ao lado daqueles com conhecimento rudimentar. Orientar o ensino pelos primeiros redundava em massacrar os segundos; atender a estes significava desestimular aqueles.

Foram essenciais para o amadurecimento do meu trabalho como professor de inglês os três cursos de metodologia de ensino que fiz no CCBEU, no CEBEL e no CCAA, além das leituras de livros destinados ao professor de inglês como língua estrangeira que eu podia encontrar na biblioteca do Centro Cultural Brasil-Estados

Unidos (CCBEU). Eram manuais da década de 1950 e 1960 (Robert Lado, Charles Fries, Albert Marckwardt, Wilga Rivers) que, embora tendo como fundamento o estruturalismo americano, ofereciam ao professor aprendiz uma visão de conjunto do ensino de língua estrangeira e várias sugestões práticas muito úteis.

1973 foi o último ano em que ensinei inglês. Convidado pela professora Otília Arns, fiz, no segundo semestre daquele ano, exame de habilitação para auxiliar de ensino de língua inglesa na UFPR, mas não cheguei a ser contratado, em boa parte porque meus caminhos profissionais, àquela altura, já estavam indo claramente em outra direção.

Apesar dessa mudança de rumo, devo dizer que nunca perdi o gosto pelo ensino de inglês, que ainda me atrai, principalmente quando vejo a qualidade do material didático hoje disponível.

2.2 PROFESSOR DE PORTUGUÊS (Educação Básica)

Em 1972, tive minhas primeiras turmas de português no 1º e 2º graus do Colégio Nossa Senhora Medianeira, experiência que durou três anos. Foi um dos períodos de grande satisfação profissional. Eu já me sentia bastante seguro e, por outro lado, as turmas eram compostas de alunos muito bons que, oriundos em geral da classe média alta, tinham um currículo oculto de alta qualidade e, em consequência, exigiam muito de mim como professor. Tanto as aulas de língua no 1º grau, quanto as de literatura no 2º eram sempre muito gratificantes pelos desafios e respostas dos alunos.

Foi nesse período que fiz, de fato, meu curso de literatura brasileira e portuguesa, estudando sua história e lendo seus principais autores, para poder ensinar com qualidade a alunos exigentes.

Imitando o modelo do padre Abib, procurava fazer com os alunos um plano de leitura permanente, induzindo-os a ler os principais romancistas e poetas brasileiros, ora como atividade extraclasse, ora ocupando parte das aulas para isso.

Pessoalmente foi o momento de conhecer a fundo autores com os quais passei a me relacionar permanentemente em repetidas leituras, em especial Fernando Pessoa, Manuel Bandeira, Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade e João Cabral de Mello Neto (aos quais vim a acrescentar mais tarde Adélia Prado e Mário Quintana).

Essa prática de ensinar português e literatura foi essencial para fundamentar todo o trabalho posterior que, por força da minha atuação na UFPR, tenho desenvolvido junto aos professores das redes municipal e estadual de ensino.

Conheci concretamente problemas e desafios do ensino na educação básica; pude aplicar o modelo proposto pelo professor Back e sentir as suas limitações; e fui obrigado a buscar continuamente formas alternativas de ensino, o que me habilitou, com o tempo, a elaborar uma proposta própria para o ensino de português.

Essa trajetória me deixou com a convicção de que o professor que forma professores deve necessariamente ter uma prática de ensino real nas salas de aula da educação básica. Sem ela, facilmente se cai em elucubrações metafísicas.

Essa prática, contudo, tem sido cada vez mais rara. E as causas são muitas, entre as quais está, com certeza, a entrada precoce no ensino superior em regime de dedicação exclusiva, decorrência, em grande medida, dos baixos salários do início da carreira.

Esse regime de trabalho é, evidentemente, essencial para profissionalizar boa parte do magistério superior e garantir assim o funcionamento das universidades como centros de pesquisa e extensão.

Contudo, sua concessão indiscriminada (fruto de uma visão sindical e não acadêmica da carreira) e até o ingresso na carreira diretamente nesse regime sem maiores exigências invertem seus méritos e levam ao desmerecimento da experiência prévia e/ou paralela, o que, segundo meu modo de ver, contribui para alienar as instituições universitárias da realidade e das necessidades concretas do ensino do País.

Interrompi meu trabalho na educação básica a partir de 1975 em razão de começar a frequentar o curso de mestrado em Letras da UFPR, cujas aulas eram pela manhã. Foi com tristeza que deixei aquelas aulas. Durante muito tempo acalentei o sonho de retomá-las, o que nunca pôde se concretizar.

2.3 MAGISTÉRIO UNIVERSITÁRIO (INÍCIOS)

Iniciei minha atuação no magistério superior em 1973, no curso de Letras da Universidade Católica do Paraná. Tinha turmas de língua inglesa no período vespertino e de linguística no período noturno. Essa duplicidade durou apenas um ano. Em 1974, passei a trabalhar como professor de linguística e língua portuguesa.

Nesse mesmo ano, a convite do professor Miguel Wouk, fiz o exame para auxiliar de ensino do Departamento de Linguística, Letras Clássicas e Vernáculos (DLLCV) da UFPR, onde tenho atuado nestes últimos anos.

1973 e 1974 foram os dois anos em que senti de perto a precariedade econômica do magistério. Recém-formado e com família constituída, dava dezenas de aulas por semana para ter um salário razoável. Ocupava com aulas todas as manhãs, todas as noites e algumas tardes. Em 1973, cheguei a dar 15 aulas num só dia da semana.

Atuar no ensino superior não significava grande vantagem econômica, já que na Universidade Católica, como costumam fazer as instituições universitárias particulares, ganhava-se por hora e não por regime de trabalho, e, na Universidade Federal, o contrato era no regime de 12 horas semanais (o regime de 24 horas era uma benesse para poucos e a dedicação exclusiva só veio a ser instituída de fato alguns anos depois).

Deixei a Universidade Católica a partir de 1976, quando fui para Campinas fazer o mestrado de linguística. A experiência profissional na Católica foi importante por dois motivos. Primeiro, pelo trabalho conjunto que os professores de linguística e língua portuguesa desenvolviam em decorrência da forma de ensino que era utilizada, com os professores Back e Mattos dando aulas magnas para todas as turmas e nós outros, cada um com suas turmas, detalhando os temas e conduzindo a parte prática.

Um dos momentos mais interessantes desse convívio foi o curso de aperfeiçoamento de Linguística Aplicada ao Ensino de Português (do qual fui coordenador e professor) que realizamos em janeiro de 1975 e que marcou para mim o início de um longo período dedicado a essa questão.

Segundo, pela atuação no ensino noturno, o que me impôs, desde cedo, o desafio de buscar meios didáticos adequados a essa realidade educacional tão importante em termos sociais e com a qual voltaria a conviver, a partir dos anos 1980, na Universidade Federal, quando esta passou a oferecer seu curso de Letras

também à noite.

Tendo sempre atuado no ensino noturno e tendo a dimensão de sua importância, é difícil para mim compreender a resistência que colegas, dentro e fora do curso de Letras, manifestam frente a esse tipo de ensino, muito mais ainda quando lembramos que atuamos numa instituição pública e a maioria (quando não a totalidade) em regime de dedicação exclusiva.

O ensino noturno tem, é claro, suas especificidades (ele exige, por exemplo, uma pedagogia própria) e até suas precariedades (não só as de infraestrutura, mas também aquelas relacionadas com o pouco tempo dos alunos para o estudo e com seus no mais das vezes pobres antecedentes acadêmicos). No entanto, ele é essencial (particularmente na rede pública, pela gratuidade) num país com os péssimos índices educacionais do Brasil.

Por isso, sempre procurei fazer frente, em especial quando no exercício de cargos administrativos, àqueles que, a qualquer pretexto, defendem o fechamento dos cursos e nenhum esforço fazem para aprimorá-los.

Foi também importante trabalhar numa instituição universitária particular para entender esse ensino por dentro e ter subsídios para criticá-lo com conhecimento de causa, principalmente suas limitadas condições de trabalho e sua estreiteza ideológica. É uma pena que o ensino particular prevaleça no nível superior (principalmente por meio de centenas e centenas de escolas isoladas), fruto de uma desastrosa política de sucessivos governos que, desde o início dos anos 1970, se subordinam quer às imposições de agências financeiras internacionais, quer aos interesses locais que transformaram a educação em mercadoria.

2.4 MAGISTÉRIO NA UFPR

Conforme mencionei acima, entrei na UFPR em 1974 como auxiliar de ensino no DLLCV. O regime inicial de trabalho era de 12 horas semanais. Passei para o recém-criado regime de 40 horas a partir de julho de 1976 (o que me ajudou a permanecer em Campinas e a concluir meu mestrado) e recebi dedicação exclusiva em fevereiro de 1978. A partir daí, estabilizada minha situação empregatícia, minha atividade profissional passou a se confundir com a UFPR.

Tenho procurado, nestes muitos anos, ser um professor dedicado e integral, buscando envolvimento com todas as tarefas próprias do magistério (ensino, pesquisa, extensão e administração). A pesquisa e a extensão comentarei no item 3 e a administração no item 4; aqui darei atenção aos vários aspectos do ensino que envolvem atividades na graduação e na pós-graduação, seja regularmente na UFPR, seja esporadicamente em outras instituições.

Na graduação da UFPR, fui, desde o início, professor de português e linguística. Dentre as várias disciplinas lecionadas, as que mais me agradam são as de introdução à linguística e as de produção de texto. As primeiras porque é muito instigante abrir o caminho para uma nova forma de pensar a linguagem, passando pela crítica ao saber de senso comum e àquele da tradição escolar. As segundas porque elas permitem conjugar três linhas de ação: a prática da escrita (essencial para qualquer profissional de Letras), uma reflexão teórica (envolvendo temas da chamada linguística textual e da análise do discurso) e uma discussão do ensino de português na educação básica (interligando temas de leitura, produção de texto, domínio da norma-padrão e análise gramatical).

Além do curso de Letras, dei aulas também nos cursos de Comunicação

Social (onde tive, em 1980, uma das minhas melhores turmas de português), Psicologia, Biblioteconomia e Educação Artística.

Ainda no âmbito da graduação, destaco as diversas orientações de monitoria que exerci nesses anos. Elas me puseram em contato com ótimos alunos, tendo cada um desenvolvido um projeto que sempre me trouxe enriquecimento e satisfação: com Sônia Virmond (1979), que se tornara professora da rede municipal, iniciei um trabalho de extensão junto aos professores de 1a. à 4a. série da escola da Vila Nossa Senhora da Luz, situação que me levou a conhecer de perto os problemas do ensino fundamental na periferia urbana (em particular, os de alfabetização) e se desdobrou numa sequência de atividades junto à rede municipal (em muitas das quais trabalhei em parceria com Sônia).

Com Gilberto de Castro (1986), executei um projeto de avaliação crítica dos estudos sobre leitura no Brasil na primeira metade dos anos 1980, de que resultou um artigo (publicado na revista *Letras* nº 38, 1989) e uma resenha (publicada na revista *Ciência e Cultura*, vol.41, nº 6, 1989).

Com Gerson Carvalho (1989), realizei uma leitura de Bakhtin, resultando num seminário para os alunos de linguística (de cuja disciplina eu era o professor) e de teoria da literatura (da qual era professora Rosse Marye Bernardi) que, naquele ano, tiveram, em alguns momentos, atividades conjuntas.

Sempre considerei a monitoria como uma atividade de relevância para a graduação, principalmente na perspectiva de uma pré-seleção para o exercício do magistério superior. Nesse sentido, sempre evitei transformar o monitor num agente burocrático (uma espécie de secretário particular) e privilegiei a questão acadêmica, procurando tirar os melhores resultados desse convívio quase artesanal entre professor e aluno.

Lamento que as inúmeras restrições orçamentárias dos últimos anos (falta de recursos suficientes e a caótica execução do orçamento federal) tenham, na prática, quase destruído o programa de monitoria.

Desses três monitores, todos vieram a ser meus orientandos na pós-graduação e dois se tornaram professores da UFPR.

Durante dois anos (1979 e 1980), nos meses de fevereiro e julho, fui, a convite de João Wanderley Geraldi, dar aulas de linguística e língua portuguesa na FIDENE (atual Unijuí), em Ijuí (Rio Grande do Sul). Tratava-se de um trabalho diferente de tudo que eu conhecia: curso intensivo (em que tudo, na prática, começava e se encerrava em sala de aula), licenciatura curta, clientela vinda de vários pontos do interior dos Estados da região Sul e que traziam experiências interessantes com o ensino rural e/ou com o ensino fundamental em pequenas cidades e, ao mesmo tempo, inúmeras carências no sentido de uma formação acadêmica mais tradicional.

Apreendi muito com essa estafante atividade. Suas especificidades exigiam que, para dar conta, com um mínimo de eficácia, da programação pré-estabelecida, eu buscasse constantemente alternativas didáticas. Com isso, desenvolvi uma maior sensibilidade para observar permanentemente (à medida que se desdobra o ensino) as reações dos alunos; ou – em outros termos – uma atitude de sempre estar avaliando e reordenando meu ensino à medida que ele se processa. Por outro lado, reforcei, nesse contexto, uma estratégia didática que me acompanha desde minhas primeiras experiências de sala de aula: a condução dialogada (um tanto socrática) do ensino.

Passando agora para a pós-graduação, registro que já em 1978, depois de

obtido o grau de mestre, fui chamado a atuar no curso de pós-graduação em Letras da UFPR, área de concentração em língua inglesa.

O curso mantinha ainda suas precariedades iniciais, principalmente a falta de professores com doutorado no sentido contemporâneo, lacuna que só começou a ser preenchida nos primeiros anos da década de 1980, com o ingresso de José Erasmo Gruginski e o doutoramento de Cecília Erthal, Flávio Arns e, depois, o meu próprio.

Nesse primeiro momento, atuando como uma espécie de tapa-buraco, busquei reproduzir, nos cursos que dei, aspectos da formação que obtivera na UNICAMP. Como consequência dos cursos, fui também procurado por dois mestrandos (Antônio João Teixeira e Inge Marcus) para auxiliá-los nos caminhos para a dissertação. Estava aí uma espécie de ensaio para o futuro trabalho de orientação.

No mesmo período, exerci esse papel também com a mestranda Rachel Pereira Lima, do curso de mestrado em Educação da UFPR, que desenvolvia uma dissertação em torno do ensino de português, já que era professora de Prática de Ensino de Português da Universidade.

No meu retorno do doutorado, fui eleito para o colegiado do curso de pós-graduação em Letras. Juntamente com Erasmo Gruginski e Cecília Erthal iniciamos um movimento no sentido de reformular o curso de língua inglesa, buscando dar-lhe um perfil mais consistente e tirando dele a característica inicial de aglomerado de disciplinas.

Particpei também dos estudos para a criação da área de concentração em língua portuguesa que teve sua primeira turma em 1985. Essa nova área trouxe uma renovação significativa ao curso de pós-graduação em Letras da UFPR, seja pela incorporação do corpo docente titulado do DLLCV, seja pelo seu perfil curricular que procura garantir uma boa formação nas principais áreas da linguística, seja pelo aumento do corpo discente.

Nessa nova área, assumi, por diversas vezes, as disciplinas de sintaxe, muito embora não seja, como destaquei antes, um sintaticista no sentido estrito do termo. Cheguei a orientar três dissertações nessa área de alunos que, depois, foram realizar seu doutorado na UNICAMP (a de Reny Guindaste, a de Maria Aparecida Torres Morais e, em grande parceria com José Borges Neto, a de Elena Godói), dois dos quais são hoje professores da UFPR.

Orientei também uma dissertação na área de língua inglesa, a de Mariza Vilanueva (hoje docente do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPR), dedicada à elaboração de um currículo de inglês para uma escola de 1º grau.

No mestrado em Educação da UFPR, fui orientador de duas dissertações, ambas tendo a alfabetização como tema: a de Maria Cristina Navrátil Evaglón, que tinha sido minha aluna na graduação de Letras; e a de Carmen Sigwalt, com quem eu havia trabalhado no projeto de extensão que desenvolvi na escola da Vila Nossa Senhora da Luz e, depois, na equipe que elaborou, em 1987-88, a nova proposta curricular de alfabetização para a rede municipal de Curitiba.

Ainda no mestrado em Letras, orientei a dissertação de Luiza Suguimati (uma discussão de fundamentos da teoria dos atos de fala) e de Gilberto de Castro (uma exegese de aspectos do pensamento de Bakhtin, partindo de uma crítica a afirmações de Ducrot sobre aquele autor).

No momento, sou orientador de Gerson Carvalho, cujo projeto se encontra em fase de maturação, mas que provavelmente – seja pela influência de meu

envolvimento, na tese para professor titular, com questões de tradução, seja pela sua atuação como professor de italiano da UFPR – tratará de um tema vinculado à tradução.

Como se vê, meu trabalho de orientação tem sido bastante disperso. Acredito que alguns fatos justificam essa situação: primeiro, minha própria desconcentração num período em que estive, como comentarei no item 4, envolvido permanentemente com atividades administrativas; segundo, minha atitude pessoal de procurar respeitar as preferências do orientando mais do que lhe impor um caminho (o que tem sido facilitado pelo fato desses orientandos terem sido, até agora, pessoas com experiência profissional e que, por isso, tendem a levantar questões e formular problemas que mais rapidamente conduzem à dissertação); terceiro, as características do currículo do nosso mestrado que, embora ofereça uma boa formação nas principais áreas da linguística, só agora, com a diminuição das disciplinas obrigatórias e maior abertura para disciplinas optativas, vem buscando criar espaço para uma atuação mais autônoma dos docentes com a oferta de disciplinas vinculadas a sua área de estudo e, principalmente, definindo e fortalecendo linhas de pesquisa para o Programa.

No âmbito da pós-graduação, atuei, como professor convidado, por três vezes, no mestrado em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Essa atividade foi, em grande parte, decorrência do contato com a professora Leda Bisol, com quem trabalhei, em 1984 e 1985, na elaboração do projeto do Censo da Variação Linguística Urbana da Região Sul, dentro do projeto maior que ficou conhecido pela sigla VARSUL e que envolve também as áreas de dialetologia e bilinguismo.

A elaboração desse projeto foi uma experiência muito rica. Primeiro, pelo contato com pesquisadores maduros como Leda Bisol, Solange Lyra e Giselle Machline de Oliveira e Silva (consultora); segundo, pelo aprendizado de como elaborar um projeto de grande porte, envolvendo três universidades, uma em cada Estado da região Sul, com vistas ao financiamento institucional; terceiro, por me levar a conhecer por dentro (durante as primeiras defesas do projeto) uma agência financiadora como a FINEP.

Em razão das tarefas administrativas que assumi, fui obrigado a me desvincular desse projeto a partir de 1986. Sua aprovação posterior e, mais que isso, sua efetiva implementação constituem, sem dúvida, um grande acontecimento acadêmico para a área de Letras da região Sul, seja pela integração dos grupos de pesquisadores de diferentes instituições, seja pelos dados linguísticos que registrou, seja pelo imenso potencial de pesquisa que oferece.

Ainda na pós-graduação, registro as várias participações em cursos de especialização, todos (à exceção de um) voltados para o ensino de português. Esses cursos – em Ijuí (dois), Mafra, Joinville (dois) e Fortaleza – me deram a compreensão da importância da pós-graduação *lato sensu* quer pela oportunidade de atualização e aperfeiçoamento acadêmico que ela oferece aos profissionais já formados, quer pelo número de pessoas que pode atender (sempre maior que a pós-graduação *stricto sensu*), quer pela flexibilidade organizacional que permite.

Por outro lado, a diversidade de público com que me relacionei, do Sul ao Nordeste, muito contribuiu para dar tempero às minhas reflexões sobre linguística e ensino de português.

O único curso de especialização em que atuei, não centrado em temas do ensino de português foi o de Teoria Geral dos Signos, promovido pelo DLLCV em

1980. Foi uma experiência muito interessante. Em primeiro lugar, pela forma como ele foi organizado, reunindo professores de linguística, literatura e semiótica (um dos poucos momentos em que se conseguiu, no DLLCV, uma ação acadêmica conjunta de várias áreas) que discutiram, preliminarmente, conceitos de termos comuns e direções teóricas a serem dadas ao curso; e, em segundo lugar, pelo público diversificado que fez o curso, o que lhe dava uma dinâmica quase transdisciplinar.

Outra atividade conjunta de professores de linguística e literatura do DLLCV foi o Seminário de Linguística e Teoria da Literatura que organizei junto com o professor João Roberto Gomes de Faria em 1978.

Foi uma tentativa – motivada pelas várias experiências de pós-graduação em outros centros da nova geração de professores – de quebrar a estrutura e a forma de agir excessivamente burocrática de um Departamento que havia sido constituído meio à força em 1973, pela reunião de vários Departamentos (originados inicialmente da transformação das cátedras) no contexto da chamada segunda reforma da UFPR. Esta teve, entre suas características, justamente a imposição de uma estrutura administrativa concentradora: os 11 Institutos (inclusive o de Letras) e as 13 Faculdades da primeira reforma (estatutos de 1970) foram reunidos em apenas 8 Setores (estatutos de 1973) e vários Departamentos foram ajuntados em um único, como o próprio DLLCV.

Aquele Seminário era também reflexo do Seminário de Filosofia da Ciência (de que participei com um texto sobre Bakhtin), promovido pelo Departamento de Filosofia da UFPR em 1977, por iniciativa de sua chefe, a professora Suzana Munhoz da Rocha Guimarães; e que, reunindo professores de várias áreas da Universidade, acabou por abrir o espaço para uma ação política conjunta que, no contexto histórico da chamada abertura política (segunda metade do governo Geisel), desaguou na luta pela conquista e transformação da Associação dos Professores e pela democratização da UFPR.

Para finalizar esta parte, gostaria de passar em revista o meu caminho no interior da carreira do magistério superior federal, começando por tecer algumas considerações sobre a própria carreira.

Esta, criada nos anos 1960, ao tempo da reforma universitária do regime militar (1968), tinha uma configuração interessante: havia três classes (professor assistente, adjunto e titular) com um percurso ponteadado de concursos públicos desde o ingresso; e, fora da carreira, a figura do auxiliar de ensino, visto como uma espécie de professor em estágio probatório (por um período teoricamente não superior a quatro anos) antes do ingresso efetivo, por concurso, na carreira.

A falta de concursos periódicos para professor assistente, porém, acabou por desfigurar esse estágio (professores houve que chegaram a permanecer mais de dez anos como auxiliar de ensino).

Em 1980, em meio à primeira greve nacional dos professores das universidades federais, a carreira foi mudada por decreto e desvirtuada em vários aspectos. Primeiro, por criar a possibilidade de um percurso até o penúltimo nível da carreira (adjunto 4) apenas pela contagem de tempo de serviço, o que tirou o caráter acadêmico que deveria prevalecer em qualquer carreira do magistério. Só 7 anos depois é que se começou a minorar os efeitos danosos dessa situação quando a lei da isonomia do magistério federal (no.7.596/87) introduziu a exigência de avaliação para mudança de classe do professor que não tivesse o respectivo título de pós-graduação.

Segundo, por colocar na carreira sem concurso e sem exigência de titulação mínima – novamente desconsiderando critérios acadêmicos e privilegiando uma solução burocrática –, centenas e centenas de professores colaboradores (que trabalhavam nas universidades com contrato precário) pelo Brasil afora.

Terceiro, por destruir a figura do auxiliar de ensino, criando a de professor auxiliar como primeira classe da carreira. Desapareceu, assim, um dos grandes méritos do exercício do magistério previamente ao ingresso na carreira: o importante convívio com os professores em fim de carreira. Hoje as gerações não se encontram, porque o professor novo só entra com a vacância de um cargo pela aposentadoria (ou falecimento) de um professor mais antigo.

Tive a oportunidade de ver, quando no exercício da reitoria da UFPR (em particular nos primeiros anos 1990, época em que ocorreu uma avalanche de aposentadorias motivada pela implantação do Regime Jurídico Único e pelas ameaças do governo Collor de mudar indiscriminadamente o sistema previdenciário), muitos casos de professores novos cometendo uma série de equívocos prejudiciais à Universidade, pela falta de convívio com os mais experimentados. Naquele momento, alguns Departamentos trocaram mais da metade de seus docentes num prazo de um ou dois anos.

Por fim, a não realização de concursos periódicos para professor titular – pelas sucessivas proibições de contratações e pela extinção aleatória de vagas, como fez sucessivamente o governo Sarney (nesses processos, a UFPR viu, entre 1981 e 1990, seu quadro de titulares reduzido de 326 para 106 vagas) – condena os professores adjuntos doutores a permanecer estacionados no nível 4 indefinidamente, não recebendo qualquer outro incentivo por sua produção. Privilegia-se assim o marasmo acadêmico, problema para o qual não há solução à vista e que acabou por estimular propostas burocráticas, como aquela que pretende que se extinga o concurso para professor titular, criando um novo desvirtuamento acadêmico da carreira, desvirtuamento, aliás, que já se praticou, no fim dos anos 1960, quando se permitiu – na esteira da turbulência causada pela extinção da cátedra – que qualquer professor (mesmo o auxiliar de ensino) passasse automaticamente a titular, desde que comprovasse regência de disciplina!

O problema principal desses sucessivos desvirtuamentos está em que suas consequências danosas perduram por décadas, contribuindo para retardar uma melhoria efetiva das universidades federais como um todo.

Como já mencionei anteriormente, ingressei na UFPR em 1974 na condição de auxiliar de ensino, prestando o exame de habilitação em que a banca analisava o *curriculum vitae* do(s) candidato(s) e o(s) avaliava didaticamente por meio de uma aula com ponto sorteado 24 horas antes.

Na minha banca, estavam os professores Mansur Guérios, Miguel Wouk e Eurico Back. O tema da aula foi análise fonêmica, assunto que eu dominava razoavelmente graças às aulas do professor Back na graduação.

Ao ser contratado, a UFPR vivia um tempo tumultuado em decorrência da implantação da reforma universitária. Talvez tenha ela sido a única universidade brasileira a ter, naquele período, duas reformas: uma em 1970 e a outra em 1973, o que agravou internamente o trauma geral da reforma imposta pelo regime militar.

A nova estrutura curricular – semestral, com matrícula por disciplina e regime de créditos – havia sido iniciada com os alunos ingressantes em 1972. Essa nova estrutura gerou, em muitos casos, uma situação caótica, face às limitações da realidade (não havia, por exemplo, professores e espaço físico suficientes para a

oferta contínua, isto é, em todos os semestres, de todas as disciplinas obrigatórias), à inexperiência dos implantadores e à resistência dos contrários à reforma.

Para se ter uma ideia desse caos, basta lembrar que o curso de Letras estava, quando entrei na UFPR, em sua terceira reforma curricular (a inicial de 1972 e as duas feitas em 1973, uma em cada semestre), com o grave complicador do efeito retroativo (absurdamente, os alunos ingressados na vigência de um currículo tinham de se adaptar às sucessivas reformas). Só quando a professora Cleusa César de Paula assumiu a coordenação do curso é que se conseguiu interromper esse alucinante processo, recuperando-se a necessária estabilidade curricular e racionalidade gerencial. Só voltamos a alterar o currículo em 1980, quando de sua anualização. Passamos a década de 1980 apenas com pequenos ajustes curriculares até que chegamos à última reformulação de fundo, no início dos anos 1990, implantando-se, depois de longa discussão, uma estrutura curricular com alguns aspectos inovadores.

É importante destacar que o caos estrutural e gerencial dos primeiros anos da reforma não impediu – graças principalmente ao esforço e bom senso da maioria dos docentes – que nosso curso de Letras se mantivesse num bom patamar de qualidade, situação que só vem melhorando com a progressiva qualificação pós-graduada dos docentes. Talvez ainda falte um maior entrosamento entre as disciplinas e uma melhor articulação da parte pedagógica com o núcleo do curso, o que se poderia mais facilmente atingir se os docentes de metodologia e prática de ensino ficassem lotados nos nossos Departamentos e não no Setor de Educação, recuperando-se o princípio que orientou a criação, nos anos 30, das Faculdades de Filosofia como centros de ciências e estudos básicos e formação de professores – sem dúvida, um dos mais significativos eventos da história universitária do Brasil.

Por outro lado, a recriação do Instituto de Letras, desmembrando-se o Setor de Ciências Humanas (que, como todos os Setores saídos da segunda reforma, é um paquiderme burocrático sem perfil acadêmico), talvez viesse a ser um caminho, ao dar maior identidade à maior área acadêmica do SCHLA, para uma maior integração e produtividade dessa nossa área que, iniciada em 1938 com a instalação da Faculdade de Filosofia do Paraná, está hoje entre as mais bem consolidadas, amadurecidas e promissoras da UFPR.

Outra característica da época em que eu entrei na UFPR era o autoritarismo dos gestores universitários, claro reflexo interno da ditadura militar. Impunha-se e não se discutia. Quando necessário, ameaçava-se com denúncia à AESI (Assessoria Especial de Segurança e Informação), verdadeira interventoria na Universidade do complexo policial-militar da repressão política.

A maioria dos professores estava excluída dos processos decisórios. Era também comum, para dar feição legal aos interesses excludentes, a fabricação de pareceres ao gosto dos gestores, pela Assessoria Jurídica da Universidade. Ficou famoso, entre outros, o caso do exercício de chefia de Departamento por auxiliares de ensino, fato comum até 1977. Nesse ano, quando já estavam claras as primeiras ações de oposição que resultariam na organização do movimento dos professores (ver adiante parte 4), diretores de Setor perceberam que poderiam ter o fim da voz única em seus Conselhos. Solicitaram então à reitoria um parecer jurídico, cuja primeira forma, desavisadamente, não encontrava nenhum impedimento legal para aquele exercício de chefia.

Diante da reação dos diretores, o mesmo assessor mudou, em instantes, seu parecer, encontrando diversos impedimentos. Essa situação se repetiu ainda

incontáveis vezes até meados dos anos 1980, quando a eleição direta do reitor Riad Salamuni deu início a um novo tempo na Universidade.

Em 1980, surgiu-me a possibilidade de concurso de ingresso na carreira como professor assistente. Fui aprovado em primeiro lugar, com média 9,705, pela banca composta por Carlos Vogt, José Luiz Mercer, Luiz Carlos Cagliari, Osvaldo Portela e Paulino Vandresen.

No entanto, tive, em seguida à realização do concurso, minha inscrição cancelada pelo fato de meu diploma de mestrado – obtido com licença da Universidade, em instituição conhecida e com bolsa da CAPES – não estar devidamente registrado (como, aliás, era praxe das universidades paulistas). Aprendi, com esse episódio, a nunca me surpreender com os meandros das mentes burocráticas e procurei desenvolver, ao longo dos anos, formas de permanente defesa frente essas mentes tão peculiares e a lutar contra elas.

Semanas depois veio o decreto nº 85.487/80, pelo qual fui enquadrado como professor assistente e, no mesmo dia, classificado no nível 3 dessa classe pela contagem de tempo de serviço.

Ao retornar do doutorado, tendo completado o interstício de dois anos, passei para o nível 4 e, de imediato, fui promovido a professor adjunto 3 em decorrência da validação do meu diploma, conforme os ritos da carreira à época. Dois anos depois (1985), vencido mais um interstício, fui para adjunto 4, nível em que estou estacionado.

Concorro agora, dez anos depois, ao cargo de professor titular com dupla esperança: ser aprovado e ver nossa carreira corrigida, aprimorada e protegida da ação burocrática e do corporativismo.

O trabalho na UFPR me permitiu, ao longo dos anos, o convívio extremamente enriquecedor com vários colegas de Departamento, em atividades de estudo, na organização de cursos e seminários, na condução conjunta do ensino e das questões do Departamento, na produção de livros, na conversa informal. Conhecendo a UFPR como a conheço hoje, posso dizer com tranquilidade que o DLLCV é um dos melhores Departamentos da Universidade, pela alta qualificação de seus docentes, pelo ótimo padrão dos programas acadêmicos que desenvolve e pelo excelente ambiente de trabalho que oferece.

Aos poucos, principalmente em razão de meus múltiplos envolvimento com a Associação dos Professores e com a administração superior, fui conhecendo um grande número de professores de outras áreas e servidores técnico-administrativos, com muitos dos quais desenvolvi amizade duradoura, um dos frutos bons do trabalho.

3. PRODUÇÃO ACADÊMICA

Passando em revista minhas atividades de pesquisa e extensão, acredito poder organizá-las em torno de quatro eixos. Dois voltados para a pesquisa: a) estudos bakhtinianos; b) linguística histórica; e dois voltados para a extensão: c) linguística e alfabetização; d) linguística e ensino de português.

3.1 ESTUDOS BAKHTINIANOS

Conforme já mencionei anteriormente, tive meu primeiro encontro com o Círculo de Bakhtin numa feira de livros, em 1976, no Instituto de Física da UNICAMP. Era a tradução para o espanhol de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de autoria de Valentin Voloshinov e, algumas vezes, atribuído a Bakhtin.

Sua leitura me causou um impacto muito positivo, em especial pela límpida e lúcida crítica aos fundamentos das principais correntes de pensamento da linguística das primeiras décadas do século 20. Impressionou-me seu método crítico: primeiro apresentando de forma muito objetiva as teses dos grandes pensadores e, em seguida, fazendo a discussão crítica dos fundamentos ideológicos daquelas teses. Jamais uma crítica ligeira, mas sempre um debate epistemológico em profundidade dos grandes pensadores, mostrando a complexa articulação entre seus métodos, objetos e cosmovisões.

Fiquei também impressionado com a atualidade do texto, publicado originalmente em 1929. Muitas de suas críticas ao que ele chama de subjetivismo idealista, por exemplo, aplicam-se, quase *ipsis litteris*, aos fundamentos da linguística gerativa (cf. em especial o cap. 4 de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979).

O impacto dessa percepção foi muito grande e me ensinou a olhar para a diversidade teórica da linguística com outros olhos, aprendizado que tentei repassar aos iniciantes quando escrevi o livro *Linguística Histórica* (São Paulo: Ática, 1991).

Devo dizer, de passagem, que a pouca preocupação dos linguistas com os fundamentos epistemológicos dos modelos (e suas implicações para a definição do objeto e do método) sempre me chamou muito a atenção. Parece que a linguística em geral se vê como um fazer limitado por si mesmo: importa gerar análises coerentes com os modelos sem a necessidade de qualquer discussão crítica de seus pressupostos.

Talvez por essa ausência tão recorrente e pelo meu interesse nessa discussão crítica é que Voloshinov/Bakhtin me conquistou desde a primeira leitura.

Li e reli *Marxismo e Filosofia da Linguagem* incontáveis vezes até me sentir de fato familiarizado com a forma de pensar do autor. Esse processo de maturação levou um certo tempo (afinal, era preciso redimensionar as formas de pensamento que incorporara na graduação e na pós-graduação) e avançou à medida que pude entrar em contato com outros textos do autor e fui também encontrando interlocutores. O primeiro desses foi João Wanderley Geraldi (curioso lembrar que estávamos juntos naquela feira de livros), que sempre foi um intelectual muito crítico de um pensamento apenas formal e sempre esteve em busca de uma linguística mais sociológica.

Mas foi com Cristovão Tezza e com Rosse Marye Bernardi (e, mais tarde, com Gilberto de Castro) que construí uma interlocução continuada e muito produtiva. A oportunidade se criou quando Cristovão – que fora meu aluno na graduação (certamente um dos mais brilhantes que já conheci) e de quem eu me tornara amigo, além de leitor fiel e entusiasta – foi fazer seu mestrado em literatura na Universidade Federal de Santa Catarina. Lá entrou em contato com a teoria do romance de Bakhtin – que alimentou muitas de nossas conversas (das quais Rosse também participava com sua erudição e perspicácia) – com a qual elaborou sua dissertação em torno da obra de W. Rio Apa.

Vimos a ler e discutir juntos alguns textos de Bakhtin e organizamos, em 1987, um curso sobre o autor (para o qual convidamos também os professores Boris Schnaiderman, Beth Brait e Luiz Roncari, de São Paulo), cujas conferências foram publicadas no livro *Uma Introdução a Bakhtin* (Curitiba: Hatier, 1988).

Vários eventos se seguiram, consolidando um consistente e continuado fazer acadêmico de inspiração bakhtiniana: Rosse orientou duas dissertações de mestrado em literatura (as de Ângela Fanini e de Paulo Venturelli), de cujas bancas participei; eu orientei um projeto de monitoria (de Gerson Carvalho) e uma dissertação de mestrado (de Gilberto de Castro); e Cristovão e eu escrevemos o livro *Prática de Texto* (Petrópolis: Vozes, 1992) destinado ao ensino da escrita para estudantes universitários e cujo pano de fundo é a concepção de linguagem de Bakhtin.

Participei, já em 1977, do Seminário de Filosofia da Ciência (promovido pelo Departamento de Filosofia da UFPR) com um texto de síntese das discussões de Voloshinov/Bakhtin em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* sobre os fundamentos dos principais pensadores em linguística.

Em 1989, fui convidado para coordenar o grupo de estudos (bastante procurado, diga-se de passagem, porque, nessa época, Bakhtin já havia virado moda) sobre o autor no 7o. COLE – Congresso de Leitura do Brasil, realizado em Campinas sob o patrocínio da UNICAMP e da Associação de Leitura do Brasil.

Nesse mesmo ano, publiquei na revista do curso de pós-graduação em Letras da UFPR (*Fragmenta* nº 6) um texto básico de apresentação geral do pensamento de Bakhtin (que utilizara no 7o. COLE) para servir de chave introdutória a leitores iniciantes. Esse texto foi reproduzido, a pedido dos editores, na revista *Leitura: teoria e prática* nº 16, 1990.

É notável, nestes últimos anos, o aumento do número dos pesquisadores brasileiros que trabalham com os autores do Círculo de Bakhtin. Já é raro encontrar aqueles, por exemplo, que confundem Bakhtin com os formalistas russos; já é raro também encontrar leitores apressados de seus textos.

Em minhas exposições, fui sempre muito crítico dessas duas formas de maltratar Bakhtin e seus pares. Alguns, ao me ouvirem ou lerem, acharam que eu estava propondo uma forma única de ler e interpretar Bakhtin. Posso dizer, com tranquilidade, que nunca me passou pela cabeça essa intenção dogmática e profundamente antibakhtiniana (afinal, Bakhtin é o teórico da pluralidade!).

Interpretá-lo e utilizá-lo de maneira plural é uma coisa positiva; outra coisa, esta negativa, é desrespeitar o autor por meio de uma leitura apressada e malfeita. Se a leitura é um processo necessariamente aberto (pela entrada em cena da cosmovisão de quem lê), nem por isso está o leitor autorizado a ignorar completamente o discurso do autor do texto: há uma responsabilidade com a palavra do outro da qual o leitor não pode se eximir, como – aliás – Bakhtin tão bem nos

mostra em suas próprias leituras.

Ao participar, em 1992, do curso de extensão “I Seminário de Estudos Multidisciplinares – As Aventuras do Pensamento” (promovido pelo Departamento de História da UFPR por iniciativa de seu chefe, professor Francisco Paz, e cujas conferências vieram a ser publicadas pela Editora da UFPR em 1993 no livro *As Aventuras do Pensamento*), apresentei um texto sobre Bakhtin em que procurei deixar bem claro esse meu ponto de vista.

Estarei, no primeiro semestre de 1995, oferecendo uma disciplina sobre o autor no curso de pós-graduação em Letras da UFPR. Pretendo fazer isso permanentemente a partir de agora, buscando estimular alguns mestrandos para que desenvolvam estudos da linguagem inspirados em Bakhtin. Acredito que a exegese básica está feita. É preciso avançar, explorando a riqueza heurística do autor, quer para estudos literários, quer para estudos linguísticos.

Pretendo, junto com Cristovão, Gilberto e Rosse (que, infelizmente, se aposentou muito cedo, reduzindo assim suas possibilidades de trabalho acadêmico), organizar em 1995, em Curitiba, um seminário comemorativo ao centenário do nascimento de Bakhtin, convidando também outros pesquisadores nacionais que vêm despontando mais recentemente. Está nos planos igualmente envolver o grupo na preparação, mais a médio prazo, de um livro sobre Bakhtin, uma apresentação em profundidade de suas ideias.

Um dos produtos do longo convívio acadêmico e de amizade desse grupo foi o livro que Rosse e eu escrevemos sobre o Cristovão Tezza romancista para a série Paranaenses (no.5) da Editora da UFPR e publicado em 1994. Enquanto Rosse deu conta de um estudo crítico dos textos de Cristovão, coube-me entrevistá-lo.

Outro evento vinculado aos meus estudos bakhtinianos foi minha participação no curso de extensão “II Seminário de Estudos Multidisciplinares – Utopia e Modernidade” (promovido pelo Departamento de História da UFPR em 1993) com um texto sobre Raymond Williams, publicado no livro *Utopia e Modernidade* que reuniu as conferências daquele curso e foi lançado em 1994 pela Editora da UFPR.

A leitura de Williams foi mais ou menos paralela à de Bakhtin e se iniciou quando me caiu às mãos o seu livro *Marxismo e Literatura* (publicado no Brasil em 1979 pela Zahar Editores) em que, em vários capítulos, ele dialoga extensamente com Bakhtin. Segui lendo a grande bibliografia de Williams, com cujo pensamento estou hoje bastante familiarizado, o que me permite considerá-lo um dos mais ricos e densos pensadores da área de Letras, em especial de temas de análise do discurso, embora pouco conhecido entre nós no Brasil.

3.2 LINGÜÍSTICA HISTÓRICA

Meu interesse por essa área dos estudos linguísticos talvez tenha começado pela sua ausência em toda minha formação na graduação e no mestrado, salvo dois breves e superficiais cursos, um de história da língua inglesa e outro de filologia germânica no mestrado em Letras da UFPR em 1975.

Minha curiosidade pelas questões diacrônicas foi assim daquelas que vão se tornando irresistíveis à medida que demora o tão almejado encontro.

Conforme já mencionei, foi o convívio com os professores Mansur Guérios e Miguel Wouk que me deu boas pistas para o estudo diacrônico. Só pude, porém,

sistematizá-lo no doutorado, em cuja tese procurei praticá-lo, pelo menos em parte dela, ao pesquisar a evolução do imperativo em português para dar conta dos controversos enunciados como “Vem pra Caixa você também!”, nos quais uma forma verbal de 2a. pessoa convive com o pronome você. Esse estudo me conduziu às alterações do sistema de tratamento do interlocutor (aí pelo século XIV) que vieram desencadear mudanças várias na morfologia verbal. Sobre esse tema tive uma comunicação aceita e apresentada no X Romance Linguistics Seminar (1982) na Universidade de Cambridge.

De volta ao Brasil, fui chamado para palestras sobre a tese na UNICAMP (1983) e na PUC/SP (1984). Daí resultou uma participação numa mesa-redonda (com Fernando Tarallo e Marco Antônio de Oliveira), organizada por Carlos Franchi em torno de temas diacrônicos, durante a SBPC de 1984 (textos publicados no *Boletim* nº 6 da ABRALIN).

Nova mesa-redonda de linguística histórica veio a ser organizada por Mary Kato (que me incluiu e a Marco Antônio de Oliveira) na SBPC de 1992. Nas duas oportunidades, apresentei textos de considerações genéricas, já que, desde o doutorado, não desenvolvi nenhum estudo empírico propriamente dito.

Só no I Congresso Internacional da ABRALIN (Salvador, setembro de 1994) é que arrisquei apresentar um estudo empírico, com base nos dados que coletei para a tese elaborada para o concurso de professor titular. Foi na mesa-redonda “Mudanças Linguísticas no Português”, organizada por Rosa Virgínia Mattos e Silva e que incluiu também Ana Maria Martins, da Universidade de Lisboa.

Na SBPC de 1987, quando presidente da ABRALIN, solicitei a Rosa Virgínia Mattos e Silva (grande historiadora da língua portuguesa) que – como parte do movimento de retomada dos estudos históricos que vinha tomando corpo – proferisse uma conferência que situasse o desenvolvimento desses estudos no nosso País, texto que veio a ser publicado na revista DELTA.

Nessa mesma revista, publiquei em 1986 (vol.2, nº 1) uma breve notícia do estudo que fizera na tese de doutorado sobre a história do imperativo em português, assunto também de pequeno artigo publicado na revista *Estudos* (no.9, 1983) de Uberaba.

Em 1989 e 1990, escrevi, a pedido do editor da série Fundamentos da Editora Ática, um livro de introdução à linguística histórica, destinado a estudantes de graduação. Optei por oferecer-lhes uma primeira aproximação a essa vasta área de estudo, dando ênfase a seus princípios gerais, aos caminhos de sua construção no tempo e à apreciação da sua diversidade teórica.

Quando defini o tema da tese para o concurso de titular, imaginei que poderia destinar boa parte dela a considerações de ordem diacrônica. Infelizmente, pela impossibilidade de acesso ao texto primeiro, do século XVII, da tradução da Bíblia para o português, de João Ferreira de Almeida, frustrou-se aquele intento. Não deixarei, porém, de persistir nessa trilha. Ainda pretendo encontrar aquele texto e analisá-lo como um dos representantes mais importantes da língua do século XVII. Por essa via, estou vinculado ao grupo de trabalho sobre história da língua portuguesa que, coordenado por Rosa Virgínia, deverá apresentar, no XI Congresso da ALFAL – Associação de Linguística e Filologia da América Latina (1996), estudos sobre a história da nossa língua do século XVI ao XIX.

Nesse sentido também, estou pleiteando uma bolsa para um estágio de pós-doutorado na University of California, com a Dra. Maria Manoliu-Manea que se

dedica a estudos históricos das línguas românicas. Pretendo que esse estágio amplie minha formação diacrônica.

Escolhi a Dra. Manoliu-Manea pela sua linha teórica que, enraizada na filologia românica tradicional, busca numa perspectiva discursiva subsídios para o trabalho interpretativo dos eventos históricos. Entendo que essa perspectiva é mais compatível com minhas outras concepções e preferências teóricas e, por outro lado, é uma forma de fazer o necessário contraponto aos estudos de inspiração gerativa que têm tido certa hegemonia em nosso contexto acadêmico atual e cujo biologismo de base incomoda as mentes mais sociológicas e antropológicas.

3.3 LINGÜÍSTICA E ALFABETIZAÇÃO

Meu envolvimento com a questão da alfabetização iniciou-se quando desenvolvi, em 1979, a partir do projeto de monitoria de Sônia Virmond, um projeto de extensão junto aos professores de 1a. à 4a. série da escola municipal da Vila Nossa Senhora da Luz, na periferia de Curitiba.

No começo, atuávamos na 4a. série, da qual Sônia era a professora, experimentando um ensino de português centrado no texto. Em seguida, face à repercussão do trabalho e com o estímulo das supervisoras pedagógicas da escola (Carmen Sigwalt e Maria do Rocio Torres), agregaram-se professores das outras séries. Com estes, fizemos um conjunto de seminários de discussão dos pressupostos teóricos das nossas propostas e fomos acompanhando suas práticas de sala de aula.

Chegamos finalmente à primeira série e à alfabetização. Depois de algumas discussões gerais, as professoras e as supervisoras foram me colocando questões, problemas e dificuldades concretas da alfabetização, obrigando-me a estudar, pesquisar e, em conjunto, elaborar estratégias pedagógicas para tentar superá-los.

Nesse trabalho, fomos aos poucos articulando ilações da linguística (estudos de fonética, fonologia, morfologia, variação linguística, escrita) e da psicologia cognitiva (foi o tempo de se familiarizar com o pensamento de Vygotsky, explorando suas concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem, em especial seu conceito de zona de desenvolvimento proximal, além de seus estudos sobre a escrita).

Foi um momento extremamente fértil e frutífero. Muitas daquelas professoras, pela sua prática e conhecimento teórico, se tornaram referências na rede municipal e várias das formulações construídas ali foram decisivas para os eventos que se desenvolveram nos anos 1980 naquela rede de ensino.

Quando na Inglaterra, tive uma comunicação sobre essa experiência aprovada para a conferência anual da BAAL – British Association for Applied Linguistics. Essa comunicação, por seu tema que, *mutatis mutandis*, se intersecciona com discussões sobre a alfabetização de populações marginalizadas na Europa, foi uma das escolhidas pelo comitê organizador para receber uma bolsa-auxílio da BAAL.

Depois de retornar do doutorado, pude ver aqueles estudos e práticas iniciais amadurecerem no correr dos anos 1980, por meio do contato com os alfabetizadores da rede municipal em vários cursos e seminários. Acompanhei também mais de perto, a partir do Seminário Multidisciplinar sobre Alfabetização (PUC/SP – 1983), os estudos de Maria Bernadete Abaurre, Luiz Carlos Cagliari e

de outros linguistas que contribuíram, com base em várias análises empíricas, para uma renovação das discussões sobre esse tema no Brasil.

Finalmente, em 1987, fui convidado para ser assessor da equipe da Secretaria da Educação de Curitiba responsável pela elaboração da nova proposta curricular de alfabetização do município. Estavam reunidos, nessa equipe, vários docentes com quem havia trabalhado na escola da Vila Nossa Senhora da Luz e que, desde 1979/80, vinham aplicando e desenvolvendo a metodologia que havíamos elaborado em conjunto.

A equipe realizou seminários periódicos para ajustar os referenciais teóricos e detalhar a questão metodológica. Produziu-se, ao fim, um texto-síntese “Algumas diretrizes básicas para a alfabetização” que considero um texto ainda atual e representativo, na teoria e na proposta prática, de tudo o que penso e tenho dito sobre alfabetização.

Como parte desse trabalho, fui solicitado a escrever um documento com uma detalhada descrição do sistema gráfico do português. Ele deveria servir de complemento ao texto-síntese da proposta e de subsídio ao professor alfabetizador em sua prática docente.

Esse documento veio a ser publicado pela editora Contexto, na série *Repensando a Língua Portuguesa*, com o título *Escrita e Alfabetização*, livro que foi recentemente incluído pelo Ministério da Educação em sua biblioteca do professor.

Embora útil ao alfabetizador, falta a esse livro uma parte apresentando as reflexões teórico-metodológicas que estão no texto-síntese para situar adequadamente a questão do sistema gráfico no espaço maior da alfabetização entendida como o processo de domínio da língua escrita e para não reforçar a falsa ideia de que alfabetizar é apenas dar acesso ao sistema gráfico.

Dessa assessoria, saíram as duas dissertações de mestrado que orientei no curso de pós-graduação em Educação da UFPR, já que Maria Cristina Navrátil Evaglón integrava aquela equipe, bem como Carmen Sá Brito Sigwalt, com quem eu vinha trabalhando desde a escola da Vila Nossa Senhora da Luz e que considero, pelas suas concepções, sua objetividade e capacidade de trabalho, uma das melhores pedagogas que conheço.

Praticamente com a mesma equipe, organizamos em 1991, num convênio da UFPR com a Secretaria da Educação do Paraná, um curso de extensão (“Elementos para a Qualificação de Professores Alfabetizadores”) que, trazendo pesquisadores como Berta Braslavsky, da Argentina, e Beatriz Dias, de Cuba, contribuiu para sistematizar e aprofundar a perspectiva teórico-prática com que vínhamos trabalhando. Além das atividades em sala de aula, cada conferencista gravou, em fita de vídeo, uma síntese de sua exposição e esse material, juntamente com a publicação dos textos pela Secretaria da Educação do Paraná, na forma de *Anais* do curso e como Caderno de Alfabetização III para o Professor de Educação de Jovens e Adultos (Departamento de Ensino Supletivo, 1992), pôde ser utilizado por docentes-multiplicadores nas diversas regiões do Paraná, num projeto do Departamento de Ensino Supletivo, à época dirigido pela professora Ieda Viana.

Considero esse conjunto de atividades de extensão um dos mais importantes que desenvolvi. Primeiro, pela maneira como ele se deu: um diálogo entre o saber universitário e a prática docente de ensino fundamental, com os dois lados querendo aprender um com o outro; segundo, pelos resultados obtidos, seja pela síntese teórico-prática a que se chegou, seja pelos subsídios que pôde fornecer aos alfabetizadores, seja pelas repercussões sobre meu trabalho com os alunos de

Letras, em particular as possibilidades que me deu de tratar da escrita com eles tendo o horizonte concreto da realidade como referência.

É preciso, por fim, registrar (e lamentar) a descontinuidade dessas ações nas redes de ensino. A cada novo secretário, trocam-se as equipes técnicas que, para mostrar serviço, sentem sempre a urgente necessidade de abandonar tudo e, partindo do zero, sair em busca de alguma proposta miraculosa que, dali para frente, tudo vai resolver na educação. De preferência essa proposta deve ter lances bombásticos para merecer bom espaço na imprensa. Normalmente, porém, acabam, quando muito, redescobrimo a pólvora. Mas, nesse momento, já está chegando o novo secretário...

3.4 LINGÜÍSTICA E ENSINO DE PORTUGUÊS

Os antecedentes deste eixo foram as aulas de português que dei no ensino fundamental e médio e as discussões sobre o ensino de português conduzidas pelo professor Back na graduação. Como já mencionei, o marco inicial do meu envolvimento sistemático com esse tema foi o curso de aperfeiçoamento em Linguística Aplicada ao Ensino de Português que ajudei a organizar e a realizar na Universidade Católica em janeiro de 1975.

Esse curso reuniu professores de Curitiba e alguns do interior. Foi o primeiro contato que tive com professores do ensino fundamental e médio em situação de atualização. Trabalhamos basicamente as propostas do professor Back, procurando detalhá-las em uma série de elementos práticos.

Tínhamos, como resultado do ambiente em que nos formáramos e atuávamos, uma atitude messiânica: queríamos salvar o mundo pela pregação de um método infalível de ensinar português. Foi necessário caminhar muito para perceber que o professor tem seus valores e suas experiências que precisam ser respeitados em qualquer processo que tenha por objetivo sua atualização ou seu aperfeiçoamento. Por outro lado, ir além, isto é, alcançar a mudança de valores e atitudes, exige um processo cuidadoso de informação, discussão crítica e, acima de tudo, de demonstração da viabilidade prática das alternativas propostas.

Impor um modelo, como muitas vezes querem os burocratas ou a soberba da universidade (que muitas vezes se assume como a única dona do saber), costuma gerar (felizmente) a resistência salutar dos professores, mas compromete toda a possibilidade de efetiva formação em serviço.

Hoje, quando falo a professores, procuro evitar a grande conferência. Quando ela é inevitável (abertura de eventos, por exemplo), procuro dar um caráter concreto a tudo o que digo, articulando as minhas palavras a partir dos temas recorrentes no discurso do professor de português e projetando em termos de sala de aula qualquer consideração de natureza mais teórica.

Prefiro, porém, atuar com grupos menores para conduzir discussões teórico-práticas a partir dos problemas levantados pelos próprios professores; ou, ainda, dar-lhes efetivas aulas de português e retirar delas os pressupostos teóricos e as implicações práticas.

Fui apreendendo essas estratégias na década de 1980, ao atuar em vários cursos e eventos para professores de português, organizados principalmente pela Prefeitura de Curitiba. Do contraste entre aqueles que me pareceram ter sido eficazes e os outros que me pareceram completamente perdidos saíram algumas das

convicções que tenho hoje sobre esse tipo de atividade com professores do ensino fundamental e médio.

Considero que é importante oferecer permanentemente a esses professores a oportunidade de atualização e aperfeiçoamento, tanto para que eles possam avaliar e rever suas práticas, quanto para formá-los de fato, considerando a baixa qualidade de muitos dos cursos de magistério (ensino médio) e das licenciaturas.

Contudo, não acredito mais em eventos curtos, sem a perspectiva da continuidade e massificados. Nesses, em geral, prega-se no deserto.

É preciso que haja ambiente para efetiva interação (eventos massificados impedem isso, porque tendem a se transformar em via de mão única); é preciso garantir tempo de maturação e continuidade (eventos curtos são ineficazes, quer para informar, quer para delinear alternativas junto com o professor).

Quem atua na qualificação de professores tem hoje à disposição, para subsidiar seu trabalho, bons livros abordando as principais questões do ensino de português. É importante que eles continuem a ser produzidos para se criar uma efetiva biblioteca de apoio aos cursos de magistério e de licenciatura e ao professor já atuando na escola, de tal modo que pudéssemos ir disseminando uma cultura básica sobre o ensino de língua materna.

O material didático para uso com os alunos, contudo, continua muito pobre (em geral, pelo predomínio dos interesses comerciais sobre os culturais), assim como é, em sua maior parte, muito pobre a formação que os cursos de magistério e as licenciaturas oferecem: aqueles pela falta de um mínimo de discussão teórica (os docentes de disciplinas sobre alfabetização e ensino de português são saídos dos cursos de Pedagogia, nos quais não há formação linguística); e estas pela tendência a um ensino verboso e cheio de informações teóricas mal dirigidas e mal digeridas.

Entenda-se bem: não defendo um ensino superior reduzido a oferecer receitas para o ensino básico (um praticismo inconsequente); mas também não defendo uma erudição inconsequente nos cursos de licenciatura. As tarefas educacionais específicas da universidade de preservação, geração e difusão da cultura acadêmica e de formas de raciocínio científico devem ser cumpridas rigorosamente. Isso não pode, porém, impedir que, nos cursos de licenciatura, se projetem questões do ensino fundamental e médio no horizonte desse saber acadêmico.

O grande desafio aqui, aliás, não está, como muitas vezes se sugere ou se espera, em desenvolver “técnicas” para transferir o saber universitário diretamente para a sala de aula da educação básica, mas em desenvolver a capacidade de, criativamente, retirar das discussões teóricas ilações didático-pedagógicas.

No caso específico do ensino de língua, não se pode pensar a chamada linguística aplicada como um fazer mecânico. Linguística Aplicada é criar respostas, a partir de um saber teórico, aos problemas postos pela realidade do ensino. A teoria não se aplica, mas pode servir de heurística para o professor.

Nesse sentido, desenvolvi respeito e admiração por linguistas como Halliday (seja por sua atuação no Schools Council Programme in Linguistics and English Teaching, do University College de Londres, no fim dos anos 1960, donde saíram várias contribuições para o ensino de língua materna – vd. os *Paper Series* desse programa editados pela Longman nos anos 1970; seja por seus textos como aquele escrito em parceria com A. McIntosh e P. Strevens – *As Ciências Linguísticas e o Ensino de Línguas*. Petrópolis: Vozes, 1974), Fernanda e Joaquim Fonseca (pelo seu belo livro *Pragmática Linguística e Ensino do Português*.

Coimbra: Almedina, 1977) e João Wanderley Geraldi (pelo seu pioneiro *Subsídios Metodológicos para o Ensino de Língua Portuguesa*. Ijuí: Fidene, 1981 e pela sua tese de doutoramento publicada sob o título *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991).

São autores de grande densidade teórica e que, exemplarmente, sabem retirar, das teorias, ótimas, coerentes e consistentes propostas para o ensino de língua materna.

Acredito, por outro lado, que as universidades públicas, por serem, apesar de tudo, as melhores do País e pelas facilidades de formação e de trabalho que oferecem a seus professores, devem ser os principais focos de oferta sistemática de educação permanente aos docentes do ensino básico.

A articulação interna dessa atividade, porém, não é fácil (talvez pelo excesso de metafísica dos nossos corredores) e também não é fácil a articulação com os sistemas de ensino, ora pelo seu burocratismo e pela falta de continuidade de seus programas, ora pela desmotivação dos professores face a suas péssimas condições de trabalho.

No entanto, os que acreditam que a educação é fundamental para a cidadania e o País, não podem desistir. Um caminho é talvez aquele seguido por Warwick Kerr que, quando diretor do Instituto de Estudos Amazônicos (uma instituição pública), estimulava os seus pesquisadores a ter seus projetos teóricos (para não se perder a trilha do desenvolvimento científico), mas também a ter seus projetos voltados à solução de problemas concretos (no fundo, a tão falada e ainda tão pouco praticada extensão).

Para a educação permanente está ainda praticamente sem uso todo o potencial que os meios de comunicação como a televisão e o vídeo oferecem. Pouco exploramos esse aparato tecnológico e, em consequência, pouco sabemos como fazer para utilizá-los com eficiência e eficácia a serviço da educação.

Voltando às minhas atividades, devo mencionar, entre os vários cursos e eventos de que participei, os dois seminários desenvolvidos pelo DLLCV, um em 1983 e o outro em 1993. No primeiro, organizado na forma de conferências de massa, falei sobre o papel das instituições formadoras do professor de português (o texto veio a ser publicado na revista *Educar*, vol.4, nº 1, 1985). Do segundo, organizado na forma de um conjunto de cursos com temas bem concretos, vagas limitadas e à escolha dos participantes (características que lhe deram bastante dinamismo), participei mais marginalmente (por estar em atividade administrativa que limitava meu tempo acadêmico), fazendo a conferência de encerramento.

Além de cursos e eventos, escrevi dois textos sobre o ensino, coordenei a revisão do programa de português para o ensino médio do Paraná (1988) e produzi, em parceria, três livros voltados para o ensino de português para estudantes universitários.

Quanto aos textos, devo dizer que o primeiro (“As Sete Pragas do Ensino de Português”) é um material elementar que tinha como objetivo criar um contraponto – apresentando com um pouco de sarcasmo certas práticas corriqueiras da escola – para iniciar o debate sobre o ensino com meus alunos. Publicado em 1975 (*Construtura* vol.3, nº 2), teve uma repercussão muito além de sua despreensão inicial (o que me chamou a atenção para a ausência, naquela época, de textos sobre o assunto). Acabou republicado em 1984 no livro *O Texto na Sala de Aula*, organizado por João Wanderley Geraldi (Campinas – Cascavel: Unicamp – Assoeste).

O segundo (“Concepções de Linguagem e Ensino de Português”) – em que procurei mostrar que nossas concepções e valores se refletem no ensino que fazemos e discuti, nessa perspectiva, alguns dos modelos propostos para o ensino – já é um texto mais denso e mais maduro. Era inicialmente um texto dirigido aos professores municipais de Curitiba e foi publicado como parte do documento que consolidou a proposta curricular da rede elaborado em 1987 e 1988.

No momento, tenho discutido com Gilberto de Castro – que foi meu aluno (um dos melhores que tive, diga-se de passagem) e monitor na graduação e meu orientando na pós-graduação, tem uma boa experiência de ensino básico, tem atuado em programas de atualização e qualificação de professores do ensino básico e é professor de Prática de Ensino de Português da UFPR – a ideia de escrevermos em parceria um livro sobre o ensino de português, pondo com clareza questões teóricas e práticas que possam subsidiar a formação e a ação dos professores. Nesse livro, gostaria de colocar uma síntese do que aprendi e elaborei nestes vinte e cinco anos de ligação com o ensino de português.

Parte disso, está no programa de português para o 2º grau do Paraná, elaborado, em 1988, por iniciativa da Secretaria da Educação do Estado. A parte de língua esteve sob minha coordenação e a de literatura, sob a coordenação do professor Paulo Venturelli, colega do DLLCV.

Para a elaboração desse programa, reunimos um grupo de professores da rede estadual vindos das várias regiões do Estado. Com eles, conduzimos dois grandes seminários. Ao fim do primeiro, coube-me redigir o documento prévio com os fundamentos teóricos e as sugestões práticas.

Essa primeira versão foi encaminhada aos participantes que voltaram dali a um mês, para novo seminário do qual emergiu o texto final, que considero uma proposta bem fundamentada na linguística (em especial nos estudos de variação, de linguística textual e análise do discurso), consistente (i.e., articulada a partir do pressuposto geral que tenho defendido, de que o grande objetivo do ensino de português é construir o domínio da língua escrita, a que os outros objetivos devem se subordinar) e realista (i.e., factível nas condições atuais do ensino médio). Como é, infelizmente, normal, não houve continuidade nesse trabalho e boa parte das sugestões não foram encaminhadas. Por outro lado, deve-se registrar que falta material didático de apoio ao professor, coerente com a proposta.

No momento, estou terminando com Cristovão Tezza um livro didático para o ensino de português na universidade (*Oficina de Texto*) que não nasceu para responder a eventuais demandas postas por aquela reformulação do programa, mas que é fiel a tudo o que pensamos, temos afirmado e temos feito.

A parceria nessa área com Cristovão Tezza é sempre muito rica, porque ele, além de escritor renomado, é um excelente professor de português. Suas aulas no curso de Comunicação Social da UFPR têm sido um grande sucesso. Foi delas que emergiu o nosso *Prática de Texto*, lançado em 1992 (pela Vozes).

Minha outra parceria nessa área tem sido com David Mandryk. Ela começou quando, em 1974, dividimos a disciplina Língua Portuguesa IV do curso de Letras da UFPR. Numa certa altura, diante das limitações de escrita dos alunos, resolvemos abandonar o programa estabelecido (morfologia) e desenvolver uma prática de texto.

Dela nasceu (mais tarde e depois de outras fugas do programa oficial) o livro *Português Atual: leitura e redação* que a Vozes publicou em 1980. Como substituto desse, publicamos em 1987, também pela Vozes, *Língua Portuguesa:*

prática de redação para estudantes universitários.

Acredito que esses três livros tiveram um relativo sucesso porque fogem do esquema tradicional de centrar tudo no estudo gramatical e procuram oferecer uma perspectiva mais condizente com as reais necessidades de quem precisa ter um bom domínio da escrita.

Por curiosidade, registro que muitas vezes sou confundido (principalmente em locais mais distantes de Curitiba) com o outro Faraco (Carlos Emílio), professor de português em São Paulo e que publica, pela Ática, material didático em parceria com Francisco Moura. É uma situação que enfrento com bom humor, mas que não deixa de me constranger, porque, embora partilhemos parte do nome, não partilhamos concepções de língua e ensino.

Por fim, gostaria de mencionar uma atividade muito singular no âmbito do ensino de língua materna que foi a assessoria que prestei, em 1977-78, à escola Epheta para surdos (Curitiba).

Fui convidado para auxiliar os professores na transposição para o português de material de ensino de surdos feito em espanhol. O contato com a educação de surdos foi uma experiência marcante pelo tipo de problemas linguísticos e pelos desafios teóricos e práticos que coloca.

Não continuei esse trabalho por falta de oportunidade, mas considero essa uma área extremamente instigante para o linguista que também se preocupa com o ensino de língua materna.

3.5 OUTRAS CONSIDERAÇÕES

Nos primeiros anos de professor universitário, publiquei alguns textos, principalmente resenhas, na revista *Construtura*, da Universidade Católica do Paraná. Trata-se, no fundo, de trabalhos sem importância, fruto da imaturidade. Serviram apenas como um exercício sem maiores consequências. Depois, publiquei dois pequenos textos (“Marcas de subjetividade na linguagem jornalística” e “Embora: uma marca de argumentatividade”) que não passam de ideias genéricas, sem nenhum desenvolvimento e, portanto, sem maior importância. Devem ser vistos como primeiros suspiros de uma intenção de aprender a fazer análise do discurso.

4. ATIVIDADES POLÍTICO-ADMINISTRATIVAS

Nasci e me criei num ambiente político. Meu pai se elegeu deputado estadual pelo PSD pela primeira vez em 1950 e esteve na Assembleia Legislativa do Paraná por três mandatos até 1962. Foi também, na mesma época, secretário de Estado e voltou a sê-lo nos anos 1970, durante o governo Parigot de Souza.

Essa convivência diária com questões políticas e administrativas me familiarizou com essas atividades desde cedo e me despertou o gosto por elas. Sempre acompanhei com muito interesse os lances da vida política nacional, local e também internacional.

Àquelas vivências infantis somou-se a insistência do discurso dos jesuítas de que um dos objetivos de seus colégios era formar pessoas socialmente responsáveis e participativas. Esse discurso se desdobrava em várias ações de estímulo à presença em atividades coletivas, o que servia de motivação para o desenvolvimento de uma atitude responsável e participativa.

Assim, já na quarta série do ginásio, eu fui eleito para compor o Conselho de Representantes do grêmio do Colégio (Grêmio Estudantil Padre Osvaldo Gomes – GEPOG). No ano seguinte (1966), nossa turma resolveu organizar uma chapa de oposição nas eleições para a diretoria do grêmio. Concorri como cabeça da chapa. Se bem me lembro, aquelas eleições foram as primeiras a ter duas chapas na história do grêmio.

Foi uma campanha acirrada e acabamos derrotados principalmente por causa de um gesto de traição política de um componente da chapa que passou, no meio do processo eleitoral, para o lado contrário, levando consigo o voto da maioria dos seus colegas das quartas séries.

Posteriormente, dentro dessa tendência nacional à conciliação e à composição (o dito caráter cordial do brasileiro ou talvez uma boa dose de pessedismo), acabei me tornando tesoureiro do grêmio, aceitando a indicação da assembleia geral que teve a tarefa de preencher, a meio caminho, aquele cargo que vagara na diretoria.

Fui, em seguida (no último ano do curso colegial), vice-presidente do grêmio na diretoria que tinha como presidente (a conciliação das conciliações!) quem nos traíra nas eleições de 1966.

Esses vários anos de participação na vida do grêmio foram marcantes. Foi muito educativo expor-me publicamente, ser criticado, articular alianças, ser derrotado, vivenciar gestos de traição, conviver com opositores e aliados, debater, conciliar, participar da administração coletiva de um órgão de representação.

Ao mesmo tempo, via contato com o movimento estudantil secundarista – que vivia os anos tensos do pós-64 – poder perceber que o conservadorismo que se bebia no discurso do Colégio não era voz homogênea na sociedade e poder abrir os olhos para a guerra instaurada no País como consequência do golpe de 1964.

Nesse contexto, fui temerosamente às passeatas estudantis de 1966 e 67; fiquei chocado com o assassinato do estudante Édson Luís de Lima Souto (Rio, março de 68); vibrei, acompanhando as notícias pelo rádio, com a passeata dos 100 mil (Rio, junho de 1968); me assustei com o conflito da rua Maria Antônia (São Paulo, outubro de 1968), com a repressão em Ibiúna (outubro de 1968) e com o AI-

5 (dezembro de 1968). Cantei com os Beatles, com Caetano Veloso, com Gilberto Gil e com Geraldo Vandré.

Começava para mim, naquele período, um processo de construção de uma mentalidade inconformista, antidogmática e democrática, para o que também contribuiu ver por dentro a crise trazida para o interior do próprio Colégio, como instituição católica, pelos desdobramentos do Concílio Vaticano II (1962-65).

No embalo do “aggiornamento” e das tendências progressistas do Concílio, viam-se religiosos mais novos buscando romper com o isolamento e a rigidez de uma ordem religiosa tradicional. Aglutinavam-se em torno do tema da justiça social, introduziam essa questão abertamente nas aulas e começavam a assumir um claro discurso de oposição ao regime militar. Num curto espaço de tempo, vimos a euforia dos religiosos com o golpe de 64, a desestabilização trazida pelo Concílio, o conflito conservadores X progressistas, a oposição ao regime que, para os jesuítas, teve seu clímax na invasão do Colégio Cristo Rei (sede de sua Faculdade de Teologia, em São Leopoldo – RS) pela repressão policial-militar que se intensificou depois do AI-5.

Essa complexa conjuntura do País e do Colégio em particular, com todas as suas fortes contradições, me foi fundamental para o amadurecimento progressivo de um olhar menos ingênuo e mais realista do mundo e para a construção de uma mentalidade aberta.

Ao entrar na UFPR, logo estava acompanhando as atividades do Centro Acadêmico Hugo Simas, que vivia, naquele período, o tempo difícil da repressão (lideranças do movimento estudantil presas ou refugiadas) e da resistência (a luta pela preservação da entidade em meio às ações de desmonte do movimento estudantil pelo regime militar).

Foi a época em que, motivado pelo ambiente estudantil saturado de política da Faculdade de Direito, me dediquei à leitura de autores marxistas. Embora nunca tenha me tornado um marxista de carteirinha (como se diz), acredito que incorporei, por essa via, muitos aspectos do raciocínio marxista (que ainda conservo em boa parte), que me entusiasmou quando percebi que a realidade socioeconômica nacional e internacional era mais compreensível (adquiria coerência) quando olhada por essa ótica.

Na Universidade Católica, fui, em 1970, eleito presidente do Centro de Estudos de Língua Portuguesa, que reunia os estudantes do curso de Letras noturno, em meio à progressiva neutralização e desarticulação do Diretório Acadêmico Jackson de Figueiredo e à dispersão do movimento estudantil.

Essa presidência foi, no fundo, apenas um gesto simbólico, uma espécie de irresistível tendência à vida política. O espaço de ação era extremamente limitado. Contribuía para essa situação não só a forte repressão política que dominava o País, mas também as características dos estudantes do curso noturno, a maioria composta de adultos e não de jovens rebeldes da classe média.

Nesses anos, consolidei uma perspectiva política marcada pelo anticonservadorismo e, ao mesmo tempo, pelo voluntarismo. Num momento em que pouco restava à minha geração em termos de participação política, encontrei prazer na micro-contestação que se manifestava sob várias formas: na leitura da imprensa nanica (os jornais *O Pasquim*, *Opinião*, *Movimento*, *Bondinho*); na geração do pequeno escândalo ao adotar, em aulas do ensino médio, autores brasileiros tidos como “pornográficos” (lembrando que o uso de palavrão era, por si só, considerado alta pornografia!); ao utilizar explicitamente referenciais marxistas na interpretação

da cultura e da literatura brasileira em minhas aulas de português no ensino médio ou em trabalhos apresentados na Faculdade); ao assumir o lado não oficial em situação de conflito (por exemplo, num curto episódio de enfrentamento, em 1973, da direção do Colégio a propósito do aumento salarial proposto – talvez o primeiro suspiro de organização dos professores do Colégio); ao me aliar aos que contestavam as opressivas relações de trabalho que se vivia no CEBEL (o que me levou à necessidade de pedir demissão); e assim por diante.

Essa forma de pensar e agir me levou à euforia com vários acontecimentos nacionais e internacionais que, na década de 1970, foram emblemáticos da luta contra a opressão, da vitória da resistência: a Revolução dos Cravos (Portugal, 1974), a derrota americana no Vietnã (1975), a acachapante vitória do MDB nas eleições de 1974, a quase heroica realização da reunião nacional da SBPC em São Paulo em 1977, apesar de todas as tentativas do governo federal para inviabilizá-la.

Estive entre os milhões de brasileiros que se indignaram com o assassinato, nas dependências do II Exército, do jornalista Vladimir Herzog (1975) e do operário Manuel Fiel Filho (1976), fatos que contribuíram para trazer à tona todo o horror da repressão policial-militar do regime. A reação nacional contra esses fatos foi um dos momentos importantes desse período em que se foi dando a rearticulação da sociedade civil que começava a cobrar o fim da ditadura, a anistia, a Constituinte.

Vibrei com as greves do ABC (1978), com o fim do AI-5 (dezembro de 1978), com o barulhento retorno dos exilados (1980), com a campanha das diretas-já (1984) e, finalmente, com a movimentação que culminou no impeachment do presidente Collor (1992), não esquecendo, no meio de tudo isso, da queda do muro de Berlim (1989).

Essas manifestações de massa, de vida coletiva, compensam um pouco as frustrações e a sensação de impotência individual diante da corrupção, dos desmandos, do descaso pelas questões sociais, do atraso do País, talvez porque mostram que, apesar de tudo, a sociedade brasileira avança em direção a tempos melhores.

Minha forma de pensar e agir encontrou um veio importante de expressão quando se iniciou na UFPR, em 1977/78, a organização dos professores que se autodenominou de Movimento Universidade Necessária e, mais tarde (da greve de 1980 em diante), ficou conhecido como Movimento dos Professores.

Vivíamos a conjuntura da abertura política do governo Geisel. A organização dos professores (que acontecia nacionalmente) era parte da rearticulação da sociedade civil e tinha, no interior da nossa Universidade, dois grandes objetivos: romper o autoritarismo vigente na gestão e nas relações internas e conquistar a Associação dos Professores para transformá-la num órgão independente da administração da Universidade e de efetiva representação dos docentes.

O movimento docente da UFPR apresentou, em 1977, uma chapa de oposição nas eleições para a representação dos professores junto ao Conselho de Administração, conseguindo eleger apenas seu candidato a representante dos professores assistentes (o professor Carlos Roberto Antunes dos Santos).

Dois anos depois, voltou a apresentar uma chapa, não conseguindo eleger nenhum de seus candidatos. Nas duas eleições, fui o candidato a representante dos auxiliares de ensino.

Ainda em 1979, apresentamos uma chapa de oposição nas eleições para a diretoria da APUFPR. Dessa chapa (presidida pelo professor Adhail Sprenger

Passos), participei como um dos candidatos a representante dos auxiliares de ensino no Conselho de Representantes da entidade.

Essa chapa – numa eleição extremamente concorrida, em que até o governo do Estado interveio – foi derrotada por apenas 14 votos num universo de quase mil votantes. Essa pequena margem simbolizou, no fundo, que a Universidade rachara ao meio, apontando claramente uma tendência crescente por mudanças, tendência que se mostrou majoritária na primeira greve dos docentes universitários federais em 1980 e deu uma vitória tranquila à chapa do Movimento dos Professores nas novamente acirradas eleições de 1981.

Em 1979 também, estive em Salvador, como delegado do Movimento Universidade Necessária para acompanhar o Encontro Extraordinário das Associações Docentes. Articulava-se ali um movimento nacional que desaguaria na criação da ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior em 1981.

Ao voltar da Inglaterra, me envolvi, com certa saliência, na greve de novembro de 1982 e, em 1983, acabei encabeçando a chapa do Movimento dos Professores que, embora concorrendo sozinha, teve uma votação expressiva.

A respeito da gestão 1983-85, escrevi um depoimento para o livro *Memória da Organização dos Professores da Universidade Federal do Paraná*, publicado pela APUFPR em 1991 como parte das comemorações de seus 30 anos.

Desse período, gostaria de destacar, entre vários acontecimentos marcantes, a luta que a APUFPR liderou pelas eleições diretas para reitor, organizando um Comitê que lançou, em 19/12/84 (data do aniversário da UFPR), uma campanha que veio a obter a decisão do Conselho Universitário de consultar a comunidade e respeitar o resultado da consulta ao elaborar a lista sêxtupla.

A conquista dessas eleições foi, de um lado, a síntese de todas as lutas do Movimento dos Professores, desde 1977, pela democratização da UFPR e, de outro, com a vitória do professor Riad Salamuni – acadêmico de prestígio, que participou do movimento docente e foi apoiado por expressivo segmento dele – o início de um novo ciclo histórico para a UFPR, tanto pela progressiva democratização do processo decisório, quanto pelo cuidado maior com as funções acadêmicas da Instituição.

Considero o período 1977-85 aquele de maior força e vitalidade (a fase heroica, digamos assim) do movimento docente na UFPR. Criou-se a imagem forte de um conjunto de professores que, acima de interesses subjetivos ou partidários, apostava num salto de qualidade para a APUFPR e para a própria Universidade.

A forma transparente e participativa como se dirigiu a Associação desde 1981 foi dando credibilidade cada vez maior ao movimento docente, o que redundou em mudanças nas relações internas na Universidade e, finalmente, na expressiva vitória do professor Salamuni em 1985.

Ao mesmo tempo, a criação da ANDES representava um novo tempo para o associativismo e o sindicalismo brasileiro: uma entidade nacional, forte, independente, estruturada de baixo para cima e muito respeitada pela sociedade civil porque embutia as questões específicas dos docentes enquanto categoria laboral e do ensino superior num amplo programa balizado pelas grandes lutas por uma sociedade mais justa.

A dinâmica da conjuntura depois de 1985, seja a nacional (a partir da chamada Nova República), seja a interna da UFPR, trouxe alterações profundas nesse quadro.

De um lado, acirram-se as divisões políticas que vinham desde a criação dos novos partidos (principalmente, em termos de esquerda, com a criação do Partido dos Trabalhadores) e desde as eleições diretas para governador em 1982 (cujos primeiros sinais já aparecem na minha eleição para a APUFPR, como comentarei adiante), o que leva à progressiva partidarização das questões sindicais, seja na ANDES, seja na APUFPR.

Essa partidarização levou ao esgotamento do modelo inicial da ANDES, transformando-se numa entidade que hoje cuida exclusivamente dos interesses dos docentes enquanto categoria laboral, o que se reflete integralmente em cada uma das associações docentes.

No plano interno, a chegada do movimento docente à reitoria trouxe uma nova realidade para todos, seja pelos desafios postos pela administração da Universidade, seja pelas dificuldades nunca superadas de como realizar as relações administração/ movimento docente, seja pela crescente disputa pelos cargos.

Os primeiros sinais de todo esse complexo processo já apareciam na minha escolha nada tranquila, em 1983, para candidato do movimento docente a presidente da APUFPR. Havia um grupo que apoiava o nome do professor Emmanuel Appel que fora o secretário-geral na gestão 1981-83, enquanto outras forças lançavam o meu nome, que saiu vencedor, mas já caracterizando uma divisão do movimento docente que, de certa forma, nunca mais se recompôs, porque – como já comentei – a unidade da primeira hora dos diferentes grupos político-partidários e dos independentes (como eu) começava a se esfarelar diante do novo quadro político nacional.

Entendo hoje que aquela divisão era inevitável. Ela apenas se acirrou no correr dos anos e se tornou mais intrincada face às disputas pelos espaços de poder na Universidade.

Posso dizer que foi o exercício da presidência da APUFPR que me fez perder a ingenuidade política. Como nunca pertenci a partidos políticos, não tinha, à época, a dimensão correta das diferenças e da forma de agir dos segmentos, digamos assim, profissionais. Embora ativista entusiasta, eu era, de fato, um amador. A dureza do processo quase me fez soçobrar. Cheguei a propor minha renúncia. Como estávamos às vésperas da greve de 1984, parece que se preferiu uma espécie de tregua.

Desse processo saí curtido para tratar as manhas do jogo político-partidário, sabendo compor aqui e ali, mas, acima de tudo, sabendo preservar minha posição independente, a única compatível com uma mentalidade aberta, não-dogmática e preocupada com os interesses coletivos que, creio, me caracteriza.

Estive à frente da greve de 1984, a maior da história do movimento docente (84 dias), suplantada depois, nos anos 1990, quando se ultrapassou (melancolicamente) a marca dos 100 dias. Em termos de participação, nenhuma outra greve arregimentou tanta gente (tivemos assembleias com 700 participantes) e teve tantas atividades com tanta repercussão (“Universidade na Praça”, “Que viva o Hospital de Clínicas” e duas grandes passeatas pelo centro de Curitiba).

Divergi do comando de greve quanto a seu encerramento e fui a uma das maiores assembleias que tivemos, defender a proposta de terminar a greve, quando ainda havia interesses no sentido de prolongá-la. Somaram-se nesse gesto (aplaudido pelo plenário e vencedor por esmagadora maioria, porque estava em plena sintonia com a famosa ‘vontade da categoria’) meu característico voluntarismo, minha independência de interesses político-partidários, minha

ingenuidade perdida e minhas convicções políticas democráticas de nunca manipular dados, informações ou decisões.

Desenvolvi, nesse longo processo, uma sensibilidade para o interlocutor, para a percepção de tendências, para o perscrutar de intenções para além do discurso explícito, sensibilidade que me foi muito útil no futuro, principalmente quando exerci a reitoria da UFPR.

Na minha passagem pela APUFPR, pude também desenvolver habilidades administrativas, porque a entidade é, no fundo, uma espécie de empresa. E, em 1983, estava rapidamente caminhando para a bancarrota. A fórmula definida pelos novos estatutos para estipular o valor da mensalidade não era adequada: como estava atrelada a certa faixa da tabela salarial, sob arrocho, e a inflação estava em curva ascendente, a Associação começava a arrecadar menos do que gastava. Foi uma dura empreitada de uns seis meses: renegociar aluguéis, rever o quadro de funcionários, enxugar gastos e alterar a fórmula dos estatutos (uma das partes mais árduas, porque dependiam de assembleia especial e havia uma resistência “filosófica” de alguns dos pais dos estatutos que consideravam cedo para propor alterações).

Finalmente obtivemos os resultados esperados, tiramos a entidade do vermelho e ainda deixamos em caixa uma boa quantidade de dinheiro que, na gestão seguinte, serviu de lastro para a construção da sede própria da entidade.

Exerci nesse período (1983-85) dois mandatos de conselheiro do Conselho de Ensino e Pesquisa, escolhido em eleições diretas pelos docentes do Setor de Ciências Humanas. Era a primeira vez que um conselheiro do CEP era eleito diretamente. A conquista dessas eleições pode ser arrolada como um dos eventos da fase heroica do movimento docente. Realizamos, à revelia do Conselho Setorial, assembleias para discutir o assunto (a que compareceu sempre um grande número de professores) e fizemos a consulta à comunidade. Seguiu-se o embate para obter a aceitação do resultado pelo Conselho Setorial, no qual, em princípio, estávamos em desvantagem. Dependíamos de um voto e esse voto finalmente veio, por sobre todas as pressões contrárias, da professora Maria Comninos, então chefe do DLLCV.

No CEP, pude conhecer a realidade acadêmica da UFPR. Carregava a marca da oposição, mas nunca fiz oposição pela oposição. Busquei o diálogo e o entendimento sempre que o interesse da Universidade estava em jogo, por cima das vontades individuais ou do interesse isolado do bloco situacionista.

Exemplo disso foi a resolução nº 23/84 que instituiu os concursos públicos regulares para a carreira docente. Fui seu relator e não descansei enquanto não a vi aprovada. Foi uma longa batalha em que tive de enfrentar inúmeras resistências, já que tal normatização não interessava à reitoria e aos diretores de Setor da época que preferiam, face ao espaço de manipulação que permitia, continuar usando o expediente das contratações precárias de docentes (sem concurso e sem vínculo com a carreira).

Fui, em seguida, pró-reitor de Ensino e Pesquisa nos primeiros anos da gestão do reitor Salamuni (1986 a 88). Aproveitando a experiência de conselheiro do CEP, procurei transformar a Pró-Reitoria de órgão apenas burocrático num órgão proponente de políticas e de efetivo apoio às atividades da graduação.

Nesse sentido, instituí o grande conselho de coordenadores de curso, buscando institucionalizar formas de prestigiar essa figura fundamental para qualquer projeto de melhoria da qualidade do ensino. Criei um programa de recepção dos novos alunos e de orientação geral para os estudantes quanto à

organização curricular e institucional da Universidade.

Consegui também encaminhar a consolidação das normas do chamado controle acadêmico, isto é, dos procedimentos da vida do estudante desde seu ingresso até sua diplomação. A ausência dessas normas causava inúmeros transtornos administrativos e trazia vários problemas para os estudantes.

Essas e outras atividades pude implementar com o apoio de meus colegas de Pró-Reitoria: Maria Lígia de Moura Pires, Odete Pereira da Silva Menon, Cláudia Stábile, Maria Albertina Carino de Camargo, Emerson Vialle de Medeiros e demais funcionários da Pró-Reitoria e do Departamento de Assunto Acadêmicos.

Deixei o cargo por divergir da forma como se tomavam as decisões no interior da reitoria: formalmente era o colégio de pró-reitores que decidia junto com o reitor. Contudo, na prática, o processo tinha meandros que excluía alguns, a partir de uma lógica burra que passava pela necessidade de desgaste antecipado de eventuais candidatos à sucessão do reitor.

Em 1989 (maio), fui eleito por meus pares chefe do DLLCV, o que me deu muita satisfação, porque, no fundo, era o único cargo que eu de fato ambicionava exercer um dia. Nessa função, tive oportunidade de sofrer os efeitos da burocracia que costuma atacar a mente de alguns administradores públicos que, perdidos nas vírgulas da lei, acabam por jogar contra a própria Instituição, como o triste episódio de extinção de mais de cem vagas de docentes e técnicos da UFPR em março de 1990.

Meu mandato na chefia do DLLCV foi curto, porque já no segundo semestre de 1989 meu nome despontou (sem que eu tivesse trabalhado para isso) como o eventual candidato à reitoria apoiado pelo movimento dos professores (ou pelo que dele restava). Acredito que meu nome obteve consenso nesse segmento, porque meu comportamento revelou, ao longo dos anos, independência, compromisso com os interesses coletivos acima de interesses subjetivos ou de grupos e esforço de coerência entre o discurso e a prática.

Tive como companheiro de chapa o professor Mário Portugal Pederneiras. Fizemos uma bela campanha, pautada pela defesa do programa e pelo respeito aos demais candidatos, procurando viabilizar uma ética eleitoral ainda pouco comum no nosso País.

A análise da conjuntura em que se deu a gestão 1990-94 e o rol das inúmeras atividades realizadas naquele período constam do documento *UFPR – Gestão 90/94: relatório* (Curitiba: Imprensa Universitária, 1994). Não é preciso, portanto, entrar em detalhes aqui sobre o trabalho desenvolvido. Merece, contudo, destaque o forte espírito de equipe que se construiu e predominou na gestão, fator fundamental para os resultados obtidos.

Ao exercer a reitoria da UFPR, posso dizer que me senti no meu melhor momento político-administrativo, porque – amadurecido pelas várias experiências anteriores – pude aplicar plenamente tudo o que aprendi desde meu tempo de grêmio estudantil e até mesmo desde a infância (considerando o que expus no início desta parte). Ouço de muitos que fui um bom reitor. É assim, sem escrúpulos de falsa modéstia, que vejo meu trabalho naquele período.

Exerci, nas décadas de 1970 e 1980, vários outros cargos. Dentre eles, gostaria de destacar aqui a presidência da ABRALIN – Associação Brasileira de Linguística, no biênio 1985-87. Esse cargo muito me honrou, porque, ao ser cogitado pelos pares, me vi sendo reconhecido como um membro efetivo da comunidade de linguística do Brasil. Trabalhei, na diretoria, junto com os

professores José Luiz Mercer (secretário) e Cecília Erthal (tesoureira). De nosso trabalho à frente da entidade, acredito importante dar destaque à reativação dos Institutos de Linguística (realizamos o IX em Curitiba, depois de vários anos do último) e à vinculação da revista DELTA à ABRALIN, o que veio facilitar a obtenção de recursos do CNPq e viabilizou a continuidade da revista que é hoje o mais importante periódico de linguística do Brasil.

Lendo essa lista de cargos, alguém pode pensar que sou um carreirista incorrigível. Será uma dedução incorreta: nunca ambicionei este ou aquele cargo (talvez com a exceção da chefia do DLLCV) até porque não me sinto à vontade nos ritos, nas amarras e nas penosas rotinas dos cargos. No entanto, acredito que a tendência quase irresistível a participar (o senso de que há um dever de cidadania na participação) acabou me levando aos cargos. Certamente porque inspirei confiança em meus pares. Se me pergunto por quê, só encontro resposta no fato de que a independência, o voluntarismo e o esforço de coerência entre discurso e ação parecem agradar as pessoas.