



Acta Scientiarum. Language and Culture

ISSN: 1983-4675

eduem@uem.br

Universidade Estadual de Maringá

Brasil

Merlin Deganutti de Barros, Eliana

Vozes e temas que perpassam o discurso curricular do curso de Letras
Acta Scientiarum. Language and Culture, vol. 32, núm. 2, 2010, pp. 199-213

Universidade Estadual de Maringá

.jpg, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307426644010>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Vozes e temas que perpassam o discurso curricular do curso de Letras

Eliana Merlin Deganutti de Barros

Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Rod. Celso Garcia Cid, PR 445, km 380, 86051-990, Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: edeganutti@hotmail.com

RESUMO. Este artigo objetiva analisar e discutir o Projeto Político Pedagógico do currículo do curso de Letras da UEL – licenciatura em Língua Portuguesa e respectivas literaturas – implantado em 2006. As discussões levantadas giram em torno das temáticas que atravessam a discursividade do texto curricular, de como essas se configuram como vozes de discursos oficiais da educação e de como são abordadas pela textualidade do documento. Os temas detectados e discutidos à luz de teorias acerca de currículos são: desarticulação entre estudos linguísticos e literários; estudos linguísticos desvinculados do uso da língua; articulação entre formação teórica e prática pedagógica; ensino reflexivo voltado para práticas investigativas; o papel da língua na sociedade; ética profissional; domínio dos novos recursos técnico-pedagógicos; e práticas democráticas da educação. Entre outras questões, a análise aponta como é recorrente o interdiscurso entre o texto curricular e os vários discursos oficiais da educação, esses materializados em documentos curriculares, diretrizes e parâmetros.

Palavras-chave: currículo, curso de Letras, licenciaturas.

ABSTRACT. Voices and themes which cross the curricular discourse of Letras course. This article aims to analyze and discuss the political-pedagogical project of the curriculum of Letras Course / UEL - degree in Portuguese language and its literature - implemented in 2006. The discussions concern the themes that cross the curricular text discursivity, how they are constituted as voices of the official education discourse and how they are dealt by the textuality of the document. The themes identified and discussed according to theories about curriculum are: disconnection between linguistic and literary studies; language studies detached from the use of language; articulation between theoretical formation and teaching practice; reflective teaching towards investigative practices; the role of language in society; professional ethics; command of new technical and pedagogical resources; democratic practices in education. Among other issues, the analysis points out how the interdiscourse is recurrent between the curriculum text and the various official education discourses, which are materialized in curriculum documents, guidelines and parameters.

Key words: curriculum, Letras course, degrees.

Introdução

Na edição de outubro de 2008, a revista *Nova Escola* traz, como manchete de capa, a frase *Efeito Dominó* para falar a respeito da formação de professores no Brasil. Mas o que a revista está sugerindo com esse “efeito dominó”? Para ela, a educação tem uma dinâmica similar a um jogo de dominó: cada movimento leva a outro, seria o mesmo que uma reação em cadeia, um “efeito dominó” cuja origem estaria na formação inicial dos professores. Veja as palavras iniciais da jornalista Thais Gurgel, na matéria “A origem do sucesso (e do fracasso) escolar” (GURGEL, 2008, p. 48): “De todos os fatores que influenciam a qualidade da escola, o professor é, sem dúvida, o mais importante. Por isso, a formação inicial faz tanta diferença – para o bem ou para o mal. No Brasil, infelizmente, para o mal”.

Dessa fala podemos extrair três pontos: o professor é peça-chave quando se pensa em qualidade de ensino; a formação inicial desse profissional pode contribuir para o sucesso ou fracasso escolar; no Brasil, a formação de professores é deficiente. Mesmo com foco no curso de Pedagogia, essa série de reportagens¹ publicada pela “Nova Escola” revela um panorama muito discutido no mundo acadêmico quando o assunto é Licenciatura: um descompasso entre a formação universitária dos futuros professores e a realidade da sala de aula (cf. DINIZ, 2000; OLIVEIRA, 2006; PIMENTA, 1999).

Os grandes desafios enfrentados pelo sistema de ensino nos últimos anos levaram um volumoso

¹ A revista apoia-se em dados do INEP e em pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas.

número de pesquisadores a se dedicar ao estudo do fracasso escolar, com foco, sobretudo, no aluno. Segundo Lapo e Bueno (2003), esse interesse explica, de certa forma, porque a temática da formação de professores demorou a ocupar espaços mais significativos dentro dos grupos de pesquisa acadêmica.

É principalmente nas últimas duas décadas que a pesquisa acerca da formação de professores fortaleceu-se, tanto quantitativa quanto qualitativamente. Os enfoques teóricos e metodológicos utilizados para abordar essa problemática vêm constantemente se renovando (cf. LOPES; MACEDO, 2002). Se inicialmente a pergunta que movia as pesquisas era “o que significa um ensino eficaz?”, aos poucos foram surgindo outros problemas, como “quais saberes (conhecimentos, competências, habilidades) os professores necessitam para exercer a sua profissão?”, “quem produz conhecimento sobre o ensino?”, “como é a formação desse profissional da educação?”

Essa nova visão para os problemas do ensino concretizou um forte campo de pesquisa voltado para os estudos a respeito do currículo, como também impulsionou uma reformulação das diretrizes curriculares oficiais de ensino. Esse movimento de reformas curriculares pode ser conferido por meio dos vários documentos elaborados ao longo desse período como, por exemplo: a Lei 9.394 de 1996 (LDB – Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 (séries iniciais do Ensino Fundamental) (BRASIL, 1997a), os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 (Ensino Fundamental 5^a a 8^a série) (BRASIL, 1998a e b), os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1999 (Ensino Médio) (BRASIL, 2000), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006 (BRASIL, 2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2002 (BRASIL, 2002).

As reformas curriculares chegaram às universidades, proporcionando um redirecionamento dos cursos de Licenciatura, que passaram a pensar em um novo currículo que contemplasse as discussões atuais sobre a formação de professores. É nesse panorama que a Universidade Estadual de Londrina (UEL) elaborou o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) para o curso de Letras, após longo período de discussões e planejamento.

Implantado a partir do ano letivo de 2006, o curso de Letras da UEL passou a ser dividido em

Letras Estrangeiras Modernas (Licenciatura em Língua Espanhola e Respectivas Literaturas; Licenciatura em Língua Inglesa e Respectivas Literaturas) e Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas; Bacharelado em Estudos Literários; Bacharelado em Estudos da Linguagem).

Devido a uma necessidade acadêmica de aprofundamento científico em relação à formação do professor de Língua Portuguesa, uma vez que a área de pesquisa em que atuamos é direcionada ao ensino e à formação de professores de Língua Portuguesa, tomamos como objeto do presente trabalho o PPP referente ao curso de Letras com habilitação em Licenciatura em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas. Objetivamos analisar e discutir os principais temas que atravessam a discursividade do texto curricular, verificando até que ponto esses temas mantêm uma interdiscursividade com os textos oficiais da educação, como também de que forma é mantida a isotopia temática entre as partes do texto, sobretudo, entre a discursividade do documento e a concretização das disciplinas curriculares.

Entendemos que não há como discutir o ensino e a prática docente sem conhecer e analisar o processo de formação inicial dos profissionais que atuam nessa área. E, para compreendê-lo, nada mais pertinente do que iniciar essa investigação pelo documento curricular que direciona essa prática social.

O documento curricular: ponto de partida

Como mencionado no início, o objeto de investigação deste trabalho é o currículo do curso de Letras da UEL, instituído pelo seu PPP por meio da resolução CEPE 365/2005, assinado pelo reitor em exercício – autoridade máxima acadêmica – em 15 de dezembro de 2005 (UEL, 2005). Podemos dizer que essa data é o marco temporal estabelecido textualmente, que pontua o “agora” da enunciação.

Entretanto, essa data é apenas um amuleto temporal para demarcar o antes e o depois da enunciação, uma vez que esse PPP é fruto de uma longa discussão acadêmica promovida pelo colegiado do curso de Letras. Esse fato não é textualizado, mas está subentendido no discurso, sendo recuperado pelo conhecimento de mundo compartilhado pelos membros da academia: um currículo não se faz do dia para a noite, ele é, normalmente, objeto de reflexões, debates, discussões, articulações político-acadêmicas. Enfim, produto de um processo e não de uma simples resolução.

Como aponta Silveira (1999, p. 106), o currículo é um “artefato discursivo investido de poder, de certa maneira soberano na sua ação de definir papéis (para estudantes e docentes), estratégias e objetivos

“corretos”. Ele é ao mesmo tempo um *lócus* e um produtor de representações. Representações essas que estão forjadas em um cenário intelectual em que diferentes atores sociais, detentores de determinados poderes, legitimam certas concepções teóricas e metodológicas de aprendizagem e “disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área” (LOPES; MACEDO, 2002, p. 65).

A partir dessas discussões, podemos dizer que mesmo a resolução curricular em análise sendo aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e sancionada pelo vice-reitor da universidade, esses são apenas os enunciadores do discurso, uma vez que são tão somente os responsáveis por aprovar ou não os termos da resolução e não os agentes-produtores do texto/discurso:

(1) *²O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO aprovou e eu, Vice-Reitor, no exercício do cargo de reitor, sanciono a seguinte Resolução [...]*

A voz que ecoa desse discurso é a do Colegiado de Letras. É ele que representa o enunciador do discurso materializado pelo PPP. E, do outro lado, há os professores/alunos do curso como os enunciatários dessa prática discursiva.

É pensando nesses dois sujeitos do discurso (Colegiado de Letras de um lado e professores/alunos de outro) e em toda trama sociodiscursiva que perpassa o objeto curricular que pretendemos, como pesquisadores da educação, analisar o texto do PPP do curso de Letras, não como produto de um sistema linguístico fechado, desprovido de um contexto social que o engendra, mas, sim, como uma atividade de linguagem, fruto de uma prática social altamente politizada e coagida por interesses acadêmicos, de grupos, de poder.

Ou seja, o texto curricular é o nosso objeto empírico de análise, mas essa ultrapassa seus limites estritamente linguísticos, explicitando os efeitos de sentido que afloram do discurso, como também busca dialogar com as várias teorias do campo dos estudos curriculares, propondo, assim, levantar alguns focos de investigação. Dentro dos estudos linguísticos, são tomados como pontos de análise: o conteúdo temático e as vozes que permeiam o discurso, bem como a coerência (ou incoerência) “temática” existente na “isotopia textual”.

Para essa análise discursiva, são privilegiados os seguintes pontos do PPP: a) o capítulo I: “Das diretrizes do curso”; b) o anexo I: “Objetivos do curso”; c) o anexo II: “Perfil do concluinte”; d) o anexo IV: ementário; e) a matriz curricular.

²Todos os excertos analisados têm como fonte o PPP da UEL, instituído por meio da resolução CEPE 365/200 (UEL, 2005).

As demais partes do documento, por tratarem de informações burocráticas de ordem estrutural/organizacional, não são objetos desse momento da investigação.

Temas e vozes discursivas que perpassam as diretrizes curriculares

Inicialmente, vamos analisar o enunciado do Art. 2º, pertencente ao capítulo I:

CAPÍTULO I – DAS DIRETRIZES DO CURSO. Art. 2º. O Curso de Graduação em Letras – Habilitação: Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas – “possibilita” ao aluno uma formação voltada para o domínio linguístico-discursivo, pragmático-cultural e literário, com capacidade de reflexão crítica sobre as teorias de ensino-aprendizagem e sobre o papel da língua portuguesa na sociedade.

Estudos linguísticos X estudos literários

O art. 2º propõe um Curso de Graduação em Letras – Habilitação: Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas. O termo “habilitação” pressupõe que o curso de Letras tem outras modalidades além da Licenciatura em Língua Portuguesa/Literaturas, porém, ao delimitar seu espaço, o documento acaba por direcionar a leitura para um determinado campo dos estudos das Letras, o da formação de professores (licenciatura) de Língua Portuguesa e Literatura.

O título da habilitação também deixa claro um posicionamento: Língua Portuguesa e Literatura são campos distintos de estudo, porém próximos – já que fazem parte da mesma habilitação. O tema que aflora é o do separativismo acadêmico, isto é, os estudos literários de um lado e os estudos da língua de outro. O anexo III do PPP, que traz a relação entre os conhecimentos e as contribuições à formação, corrobora com essa análise preliminar, uma vez que traz, em níveis distintos, os estudos linguísticos (Linguística) e os estudos literários (Literatura). E, por fim, a matriz curricular concretiza essa separação ao privilegiar, na maioria dos casos, disciplinas fechadas nos respectivos campos (ver Tabela 1, mais adiante).

A discussão em torno desse tema não é recente (cf. trajetória do curso de Letras em LAJOLO, 2007) nem simples, pelo contrário, é complexa, politizada, envolvendo interesses de grupos acadêmicos, o que a torna altamente discutível. Um fato que demonstra bem essa “briga” por espaços – de um lado, estudiosos da língua, de outro, estudiosos da Literatura – é a forma como é introduzido o texto do

capítulo “Conhecimentos de Literatura” das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006), documento esse elaborado com o propósito de reformular os PCN do Ensino Médio (BRASIL, 2000). Vejamos, na íntegra, o referido texto:

As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas. Embora concordemos com o fato de que a Literatura seja um modo discursivo entre vários (o jornalístico, o científico, o coloquial etc.), o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações lingüísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua (BRASIL, 2006, p. 49).

Essa justificativa fez-se necessária porque os PCN incluíram em um só tópico – Conhecimentos de Língua Portuguesa – os conhecimentos da língua e os de literatura:

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo [...] (BRASIL, 2000, p. 23).

Veja que, para esse documento curricular, a literatura é uma prática de linguagem que deve ser tomada como objeto de ensino da Língua Portuguesa, não de forma estanque como se fosse outra disciplina ou não fizesse parte das formas de manifestação da língua, mas, sim, como um “espaço dialógico” dentro dos estudos da linguagem.

Embora na maior parte do currículo de Letras analisado encontremos um posicionamento distintivo entre língua e literatura, na proposta curricular das disciplinas que integram os “módulos” da primeira série podemos ver claramente uma intenção de articular os estudos linguísticos e os literários. Tais módulos compreendem as disciplinas: “Linguagem e Identidade”, “História e Usos da Leitura e da Escrita”, “Linguagem como Manifestação Artística” e “O Profissional de Letras”. O título dado a essas disciplinas não marca uma

distinção entre língua, leitura, escrita literária ou não-literária; o profissional é o de Letras e não o de Literatura ou de Língua Portuguesa. Caso essa confluência seja realmente concretizada em sala de aula, esse se torna, sem dúvida, um ponto forte do currículo, ao promover a articulação entre dois campos de estudos que, mesmo fazendo parte do mesmo curso de graduação, às vezes assumem posicionamentos bastante divergentes.

Essas divergências, normalmente, colocam os estudos sobre leitura, de um lado, e literatura de outro. No currículo analisado, a disciplina de Teoria do Texto Literário encarrega-se de discutir teorias de leituras de textos literários – voltadas para a literatura como arte e não como prática social – e a disciplina de Metodologia de Língua Portuguesa fica no encargo de discutir as teorias de leitura como práxis, como atividades de linguagem (normalmente, essa disciplina está mais voltada para a prática de ensino, pois ela é suporte para o estágio pedagógico dos futuros professores).

Outro ponto instigante da matriz curricular em questão diz respeito à comparação entre as disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino. Interessante que a primeira só contempla a vertente da Língua Portuguesa e, a segunda, a da língua e literatura. As ementas das disciplinas ajudam a visualizar essa discrepância, ou seja, se há prática de ensino de literatura, por que não de metodologia? Será que, nesse caso, quando o curso fala em ensino da língua portuguesa também está falando dos estudos literários? Vejamos as referidas ementas:

(2) 6LET023 Metodologia de Língua Portuguesa I. Concepções de Linguagem e Ensino de Língua Portuguesa. Objetivos do ensino de Língua Portuguesa. As práticas de leitura, de análise linguística e de produção textual.

6LET034 Metodologia de Língua Portuguesa II. Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de propostas curriculares e de livros didáticos de Língua Portuguesa. O processo de formação do professor de Língua Portuguesa.

(3) 6EST103 Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa I. Estágio supervisionado. Processo do ciclo docente no ensino/aprendizagem de Português e Literaturas de Língua Portuguesa: planejamento, desenvolvimento e avaliação.

(4) 6EST104 Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa II. Estágio supervisionado. Processo do ciclo docente no ensino/aprendizagem de

Português e Literaturas de Língua Portuguesa: planejamento, desenvolvimento e avaliação.

Com isso, fica a impressão de não há uma hegemonia de posicionamento quando a questão envolve estudos literários e estudos linguísticos. Parece que há forças divergentes ecoando na discursividade curricular, cada qual tentando demarcar o seu espaço.

Mas será que literatura é mesmo uma arte? Se buscarmos por “Literatura” no “Dicionário Aurélio”, encontraremos: “Arte de compor trabalhos artísticos em prosa ou verso” (FERREIRA, 2009, p. 519). Tomando por base essa definição, como distinguir a escrita literária de uma prática de linguagem jornalística? Será que uma crônica jornalística, por exemplo, não exige de seu escritor o mesmo desempenho “artístico” que um conto ou um romance? E uma receita culinária escrita em versos, será que deixa de ser escrita cotidiana para se tornar escrita literária? Essa não é uma questão simples de analisar e, há muito, suscita discussões. Mas é nessa concepção obscura de “arte” que se sustenta essa separação entre estudos linguísticos e estudos literários. Veja a justificativa da OCEM para a permanência dessa divisão no Ensino Médio:

[...] encontra-se aqui o principal motivo para a permanência da arte (e como uma de suas manifestações mais privilegiadas, a literatura) no currículo do ensino médio. Viver para o trabalho sem que esse signifique fonte de qualquer prazer; querer que a escola prepare apenas para enfrentar o sofrimento do cotidiano, principalmente para os não privilegiados, é, por um lado, resultado de uma poderosa e perversa máquina que parece determinar os caminhos a serem percorridos e, por outro, o determinante desses caminhos (BRASIL, 2006, p. 51).

Veja que a principal distinção entre os dois objetos está na concepção de artístico, de um lado, e de práxis, de outro. Entendemos que a chamada “escrita literária” é um produto da língua, mas é irrelevante para os estudos linguístico saber se ela é arte. Ela deve, sim, ser tomada como prática de linguagem e, como tal, deve ter suas características peculiares analisadas para que possa ser compreendida e apreciada, mas sem que se crie, com isso, uma obscuridade entre a língua e a sua manifestação concreta. Em razão disso, compreendemos que a iniciativa do Colegiado de Letras da UEL em promover essa articulação entre os estudos literários e os linguísticos, por meio da criação dos Módulos, é de suma importância para a formação dos futuros professores.

Teoria x prática

Voltando ao nosso exemplo (2), artigo que compila a essência das diretrizes do curso, vejamos

outros temas que emergem desse discurso. Quando o documento diz que o curso “possibilita ao aluno uma formação voltada para o domínio linguístico-discursivo, pragmático-cultural e literário”, podemos salientar, primeiramente, a reincidência do discurso relativo à separação dos estudos linguísticos e literários, ou seja, pressupõe-se que, no domínio linguístico-discursivo e pragmático-cultural, não está inclusa a mestria literária.

No tocante a esse “domínio” proposto pelo curso, ele é um domínio da teoria ou da prática? Ou será que prática e teoria são vistas de forma amalgamada? Se analisarmos as escolhas lexicais, vemos que há uma separação, mesmo que subentendida, entre teoria e prática, uma vez que o nível pragmático-cultural foi colocado em bloco distinto dos níveis linguístico-discursivo e literário. Pressupõe-se que dominar teorias linguísticas seja diferente de se apropriar de práticas de linguagem. Por exemplo, o aluno pode sair da universidade um *expert* em sintaxe, mas será que ele é capaz de utilizar esse conhecimento sintático no funcionamento real da língua, analisar como a sintaxe pode ajudar na construção dos sentidos de um texto? Será que ele consegue transpor esse conhecimento teórico a respeito da língua para o ensino da língua em funcionamento? Pelo discurso das diretrizes curriculares, parece que a língua como prática de linguagem é privilegiada, mas não é articulada à teoria linguística.

Muito diferente do que tradicionalmente se aborda no ensino de línguas, ou seja, os fatos linguísticos/gramaticais descontextualizados da sua ação de linguagem, o ensino da língua necessita de uma articulação entre os estudos da língua como sistema formal (Fonologia, Morfologia, Sintaxe) e sua práxis, seu funcionamento nas diversas práticas sociais:

A língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos enquanto fatos vivos e em evolução. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1986, p. 108).

A teoria da qual estamos falando aqui são as teorias linguísticas, nas quais a língua é vista, quase sempre, como sistema abstrato, fora do seu uso. Já a prática é a língua em funcionamento. O que o texto curricular sugere é justamente uma desarticulação entre essas duas vertentes.

Vamos, agora, ver como essa tematização da prática *versus* teoria é abordada pela textualidade dos objetivos do curso:

(5) **Objetivos do curso.** O curso de Graduação em Letras – Habilitação: Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas tem por objetivo formar professores para atuar nas áreas de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, no ensino fundamental e médio, capazes de aliar a formação teórica com a prática profissional, de forma crítica e reflexiva (grifo nosso).

Vemos que o texto dos objetivos explicita que a formação no curso de Letras deve capacitar o aluno a aliar a “formação teórica com a prática profissional”. Mas será que essa concepção de prática é a mesma que abordamos anteriormente? Nesse caso, a prática diz respeito ao exercício profissional do docente, o qual deve ser capacitado para transpor para a sua prática pedagógica o conhecimento teórico adquirido. Mas, se o conhecimento teórico toma a língua desvinculada do uso, isso significa que é esse conhecimento da língua como sistema abstrato que será transposto para a prática educacional. Agora, se os estudos linguísticos não desassociassem a língua de sua práxis, é essa a concepção de língua que seria levada para a prática em sala de aula. Ou seja, se as teorias acerca da língua/linguagem são trabalhadas disjuntamente das práticas discursivas, o professor em formação terá grandes dificuldades para transpor para a sua prática docente uma concepção de língua/linguagem em funcionamento. A tendência é que ele parta para o ensino tradicional, no qual não há uma articulação entre os processos de produção textual, leitura e análise linguística.

No que diz respeito a esse binômio teoria/prática, há uma vasta bibliografia na área da educação. A visão tradicional aborda a teoria no contraponto da prática: o saber é sempre gerado pela teoria, enquanto a prática ou é desprovida de saber, ou é portadora de um saber não-científico, baseado em crenças, ideologias, ideias preconcebidas, entre outros. Nessa visão, a única relação entre teoria e prática está no fator “aplicação”. Segundo Tardif (2002), é essa visão que ainda domina boa parte do processo acadêmico de formação docente: “os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa essa que se desenvolve, a maioria das vezes, fora da prática do ofício do professor” (p. 235).

Nessa visão dicotómica, há os que acabam privilegiando a teoria, ou seja, a produção e a “reprodução” de conhecimentos em detrimento da prática, e os que, muitas vezes, extrapolam a chamada “epistemologia da prática”, reduzindo a importância dos saberes científicos produzidos em âmbito acadêmico. De acordo com Tardif (2000),

epistemologia da prática é o estudo do conjunto dos saberes realmente utilizados pelos profissionais em seu trabalho cotidiano para desempenhar as suas tarefas:

Damos aqui à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. [...] A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2000, p. 10).

Ao ampliar o conceito dos “saberes” envolvidos na prática docente, parece que essa concepção busca uma integração entre teoria e prática, já que o saber não é só sinônimo de conhecimento científico, mas também de conhecimento prático, autoconhecimento. Contudo, para pesquisadores como Oliveira (2006), Duarte (2003) e Pimenta (1999), esses estudos correm o risco de resvalar para um “praticismo”, “criando outros mitos, para além daqueles que se pretende combater” (OLIVEIRA, 2006, p. 104). É preciso, desse modo, haver um forte diálogo entre as teorias científicas – fontes, quase sempre, dos conteúdos disciplinares – e as formas de “transposição didática” (CHEVALLARD, 1991) desses conhecimentos teóricos para a sala de aula, para a realidade da prática docente, sem deixar cair, contudo, em um esvaziamento conteudístico. “A ciência do eruditismo não é diretamente comunicável ao aluno. É preciso a intercessão de dispositivos mediadores, a longa paciência de aprendizagens metódicas e que não deixam nunca de dispensar as muletas do didatismo” (DINIZ, 2000, p. 46).

Todo currículo de Licenciatura deveria ter como prioridade a formação de professores e colocar como linha mestra a busca pela formação de um profissional capacitado para exercer seu ofício, assim como a formação dos médicos, advogados, engenheiros. A universidade não deveria ser apenas um *lócus* de teorização para o professor, mas também a “oficina” que ensinasse uma profissão. Como ressalta Oliveira (2006), o processo de formação inicial dos professores não pode criar jamais um abismo entre o mundo da ciência e o mundo da vida.

Língua como instrumento de interação e ensino reflexivo

Continuando com a análise do art. 2º do PPP, vemos que o curso “possibilita ao aluno uma formação voltada para o domínio [...], “com capacidade de reflexão crítica sobre as teorias de ensino-aprendizagem e sobre o papel da Língua Portuguesa na sociedade”. Na textualidade desse trecho, vemos emergir dois temas que, na verdade, são ecos de vozes de discursos oficiais da educação: o ensino voltado para a “reflexão crítica” e a língua como instrumento de “interação” nas práticas sociais (subentendido como o papel da língua na sociedade). Vejamos alguns trechos de documentos oficiais do ensino que explicitam essas temáticas:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de: [...] posicionar-se de maneira *crítica* [...]; *questionar* a realidade formulando-se problemas [...] utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de *análise crítica* [...] (BRASIL, 1998b, p. 7 – grifos nossos).

Art. 2º. A organização curricular de cada instituição observará [...] outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: [...] IV – o aprimoramento em *práticas investigativas* (BRASIL, 2002 – grifos nossos).

Assumindo-se a concepção de *língua como prática* que se efetiva nas diferentes instâncias *sociais* [...] (PARANÁ, 2006, p. 28 – grifos nossos).

A linguagem, por realizar-se na *interação* verbal dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a *situação concreta de produção* (BRASIL, 1997b, p. 22 – grifos nossos).

Procura-se, dessa maneira, demonstrar a relevância dos estudos sobre a produção de sentidos em *práticas orais e escritas de uso da língua* [...] em diferentes instâncias *sociais*; consequentemente, será apontada a importância de se abordarem as *situações de interação* considerando-se as formas pelas quais se dão a produção, a recepção e a circulação de sentidos (BRASIL, 2006, p. 19 – grifos nossos).

Vamos, então, verificar se há coerência temática entre a textualidade do art. 2º, a dos “objetivos do curso” e a do “perfil do concluinte”. Como vimos no trecho (7) – objetivos do curso –, a formação crítica e reflexiva é explicitamente verbalizada pelo PPP, conferindo coerência interna ao documento. Entretanto, nada se fala a respeito do papel da língua na sociedade ou a concepção de língua a se privilegiar. Vejamos, a seguir, o texto do anexo II: “Perfil do concluinte”:

(6) **Perfil do concluinte.** O Curso de graduação em Letras - Habilitação: Licenciatura em Língua

Portuguesa e Respectivas Literaturas, “possibilita” a formação de um profissional com “habilidades investigativas” diante de seu objeto de estudo e de práticas educacionais. O Curso de Graduação em Letras - Habilitação: Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas deve formar um profissional crítico e comprometido com a ética, com domínio de “recursos didático-pedagógicos e tecnológicos” voltados para “práticas democráticas de educação”.

Como podemos verificar, o perfil do concluinte aponta para um profissional “crítico” e com “habilidades investigativas”, o que torna coerente o tema da “reflexão crítica” emanada pela discursividade do art. 2º. Para que o futuro professor adquira tal habilidade, ele precisa estar inserido em uma formação que privilegie a criticidade frente aos fatos da língua, às metodologias de ensino, entre outros. Uma formação que não lhe ofereça fórmulas prontas, “receitas” a serem seguidas, que o incentive a refletir acerca de seu objeto de estudo, a buscar opiniões divergentes sobre o mesmo assunto, a ser um sujeito-pesquisador tanto no âmbito da teoria linguística como no da prática pedagógica.

Segundo Fairclough (2001), em uma sociedade dita democrática, as pessoas não podem ser cidadãs de fato se o sistema de educação existente privá-las da consciência dos elementos fundamentais de seu meio social. A língua, sem dúvida, é um dos elementos mais poderosos que o ser humano possui para agir conscientemente na sociedade. É, portanto, dever da educação linguística promover não um ensino reprodutivo de fórmulas prontas, acabadas, de teorias desenvolvidas por outrem, de uma cultura arbitrária (cf. BOURDIEU, 1989), mas fazer com que o aluno aprenda a refletir a respeito de como a língua age na sociedade, como ela pode ser um importante instrumento de poder. Nas palavras de Hans (2008, p. 152), “a produção e a recepção textuais podem mudar a realidade social ao alterar os entendimentos e as relações [...] o texto é um modo poderoso de naturalizar a realidade social”.

Oriundas dessas discussões atuais sobre o ensino, palavras/frases como “reflexão”, “reflexão crítica”, “ensino reflexivo”, “práticas investigativas”, “análise crítica” e “questionamentos críticos” tornaram-se quase obrigatórias no discurso dos documentos curriculares. A questão é: quais instrumentos metodológicos as instituições de ensino estão lançando mão para que essas práticas reflexivas possam, realmente, fazer parte do dia-a-dia da sala de aula?

No caso do currículo em análise, entendemos que as disciplinas modulares do primeiro ano têm uma estrutura curricular propícia para incorporar esse “ensino reflexivo/crítico”. Elas disciplinas são organizadas em “blocos” de dez alunos, cada qual com um professor-orientador responsável, e desenvolvidas em torno de um tema central (o nome da disciplina). O sistema não é de uma “aula”, propriamente dita, mas de um grupo de discussão a partir de textos de apoio. Ao final de cada módulo, o estudante (grupo de estudantes) desenvolve um trabalho bibliográfico/de pesquisa com a orientação do professor, trabalho esse que é apresentado em forma de comunicação. Assim, essa metodologia de ensino não tem por objetivo apenas transmitir conhecimentos, mas fazer com que o aluno busque-o, reflita, pesquise, discuta, discorde, contraponha ideias³.

Retomando, agora, o tema do papel da língua na atualidade, levantado pelo discurso curricular introdutório, subentendido como “a língua como forma de interação nas práticas sociais”, verificamos que, assim como a textualidade dos “objetivos do curso”, o texto do “perfil do concluinte” também não aborda nenhuma concepção de língua/linguagem. Dessa forma, podemos dizer que há uma ruptura na isotopia temática, já que esses textos deveriam dialogar com o texto do art. 2º, mantendo uma mesma linha temática.

Segundo Kleiman (2001), o currículo de Letras deveria abordar o tema da formação linguística do aluno (futuro professor), explicitando, além da abordagem teórica (incluindo, também, os materiais didáticos), a concepção de linguagem privilegiada na formação:

O assunto remonta ao velho debate entre as respectivas vantagens e desvantagens da Gramática Tradicional e da ciência lingüística como fontes legítimas de conhecimentos sobre a língua, debate hoje renovado com a discussão sobre qual seria a melhor descrição lingüística para o ensino, as que se baseiam na descrição da frase ou as que utilizam o texto como unidade de análise (KLEIMAN, 2001, p. 18-19).

Pela análise discursiva do texto curricular do curso de Letras da UEL, percebe-se que não há um comprometimento explícito quanto à concepção de língua ou de descrição dos fatos linguísticos que o curso privilegia. Apenas menciona é mencionado, no

artigo introdutório, que o curso possibilita ao aluno ser capaz de refletir acerca do papel da língua portuguesa na sociedade. Mas, qual seria esse papel? As pesquisas atuais enfocam a língua dentro de uma concepção “sociointeracionista”, em oposição a concepções como (cf. PERFEITO, 2005):

- “A língua como expressão do pensamento”: nessa concepção, a linguagem é considerada a tradução do pensamento, ela fundamenta os estudos linguísticos tradicionais. Parte da hipótese de que a natureza da linguagem é racional, por entender que os homens pensam conforme regras universais (de classificação, divisão, segmentação do universo e outros).

- “A língua como instrumento de comunicação”: a língua é vista fora do seu contexto sócio-histórico, como um código capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, isolada de sua utilização.

Linguagem e ser humano são peças indissociáveis dentro da nossa sociedade. Desde os primeiros tempos, o homem buscou meios de interação com os pares da sua espécie, seja por meio de gestos, mímicas e simbologias, seja pela emissão dos primeiros fonemas. Desde sempre, “a linguagem está onde o homem está” (GOULART, 2006, p. 73), porque o ser humano necessita do outro para sobreviver, ou seja, ele é, por excelência, um ser social. De todos os tipos de linguagem, a verbal é a que nos diferencia dos demais animais da nossa espécie, é por meio dela que nos constituímos como seres pensantes e dotados de capacidades psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2003).

Dentro de uma concepção de “língua como interação”, a linguagem (matéria-prima fornecida pela cultura), no seu posto de mediadora entre o sujeito e o meio social, é como um filtro por meio do qual o homem tem a possibilidade de enxergar seu mundo e agir sobre ele. A palavra, enquanto unidade da língua, não tem autor, não é de ninguém e não comporta um juízo de valor, somente se torna expressão individualizada de um sujeito quando funciona como enunciado completo, numa situação concreta da comunicação verbal (BAKHTIN, 2003). Nessa perspectiva, não podemos tomar a palavra (forma linguística) como unidade de comunicação, mas tão somente o enunciado completo, numa situação concreta de comunicação (BAKHTIN, 2003). Dito de outra forma, são os textos (orais ou escritos), a saber, “os correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo” (BRONCKART, 2006, p. 139), a unidade de interação verbal privilegiada por essa concepção de língua.

³ Essas observações foram feitas em razão do nosso conhecimento em relação ao funcionamento curricular da instituição, uma vez que, no documento analisado, essas disciplinas modulares são tratadas indistintamente das demais. Não há nada que explique a forma de organização dos módulos. Tais disciplinas são colocadas na grade curricular como qualquer outra: código da disciplina, nome, carga horária,ementas. Vemos isso como uma falha na elaboração do documento, pois o PPP deveria ser uma diretriz que orientasse o fazer do professor.

Entendemos que há um “silenciamento” (ORLANDI, 1992) no discurso curricular em análise no que diz respeito à concepção de língua privilegiada. Compreendemos também que o texto curricular não precisa ser uma enciclopédia de consulta para o professor nem que ele deva amordaçar a prática docente, mas ele precisa dar um caminho, imprimir uma identidade ao curso. Por isso, acreditamos na importância de um posicionamento explícito quanto a questões conceptuais relevantes para a formação do futuro professor de língua.

Educação: ética, práticas democráticas e novas tecnologias

Analizando o texto do “perfil dos confluentes” – exemplo (13) –, vemos que novos temas são introduzidos. Fala-se em um profissional “ético”, comprometido com “recursos didático-pedagógicos e tecnológicos e com as práticas democráticas de educação”. Esses três eixos temáticos emergentes da textualidade são, da mesma forma que os temas analisados anteriormente, recorrências de vozes de discursos oficiais da educação. Na atualidade, é comum os discursos oficiais de âmbito educacional explorarem a questão da formação ética do cidadão, embora não se explice o que seja, na realidade, essa “ética”. Para corroborar com o exposto, trazemos alguns trechos de textos oficiais da educação que abordam a ética na formação do aluno:

Art. 35. O ensino médio [...] terá como finalidades: [...] III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a *formação ética* [...] (BRASIL, 1996 – grifos nossos).

O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a *ética*, com a responsabilidade social e educacional [...] (BRASIL, 2001, p. 31 – grifos nossos).

Art. 3º. Para observância dos valores mencionados no artigo anterior, [...] a organização do currículo e das situações de ensino-aprendizagem [...] deverão ser coerentes com *princípios estéticos, políticos e éticos*, abrangendo: [...] – A *ética da igualdade*, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado [...] (BRASIL, 1998a – grifos nossos).

O Ministério da Educação (MEC) privilegia a ética como um dos temas transversais que deve estar presente na sala de aula. Juntamente com a publicação dos PCN, em 1997, o MEC lançou textos específicos para cada um dos temas transversais. Veja a introdução do texto referente à ética, no qual são colocados alguns conceitos desse termo:

O ser humano vive em sociedade, convive com outros seres humanos e, portanto, cabe-lhe pensar e responder à seguinte pergunta: “Como devo agir perante os outros?”. Trata-se de uma pergunta fácil de ser formulada, mas difícil de ser respondida. Ora, esta é a questão central da Moral e da Ética. Moral e ética, às vezes, são palavras empregadas como sinônimos; conjunto de princípios ou padrões de conduta. Ética pode também significar Filosofia da Moral, portanto, um pensamento reflexivo sobre os valores e as normas que regem as condutas humanas. Em outro sentido, ética pode referir-se a um conjunto de princípios e normas que um grupo estabelece para seu exercício profissional (por exemplo, os códigos de ética dos médicos, dos advogados, dos psicólogos etc.) (BRASIL, 1997b, p. 69).

Esse texto traz uma definição que, embora problemática, facilita a nossa compreensão a respeito da ética e, mais, sobre o profissional ético de que fala o currículo de Letras. Ao assumir a ética como “pensamento reflexivo acerca dos valores e das normas que regem as condutas humanas”, podemos pensar nesse professor ético como aquele que, ao invés de impor aos seus alunos certas normas de conduta e certos princípios morais, sabe avaliar uma dada situação, mostrar os prós e os contras, problematizar os fatos e refletir sobre os valores que estão em jogo. Por exemplo, como lidar com uma situação na qual um aluno recusa-se a trazer o pai para a comemoração do Dia dos Pais por ele ser um traficante de drogas, sendo que o pai já havia aceitado o convite da escola? Quais valores estão em jogo aí? O que é ético nessa situação?

É lógico que, para responder a essa pergunta, todo o contexto teria que ser analisado, refletido, principalmente porque a sociedade está em constante transformação, assim como os valores, os princípios, a noção de certo e errado que a regem, os sujeitos que nela vivem. Dizer se é ético ou não sem levar em conta a situacionalidade do problema é relegar à ética um estatuto doutrinário, dogmático. Entendemos que o profissional ético que o curso pretende formar é aquele que procura refletir antes de agir, sabe da importância de conhecer o meio no qual atua para poder avaliar com imparcialidade as situações que o cotidiano escolar lhe reserva.

Vamos, agora, analisar a tematização das “práticas democráticas de educação” levantadas pelo currículo no “perfil do confluente”. Segundo o dicionário Houaiss, democracia é o “sistema comprometido com a igualdade ou a distribuição igualitária de poder”. Mas como seria uma democracia educacional? Será que estamos falando de igualdade de poder entre aluno e professor? Se for, será que

isso é realmente possível dentro de uma sala de aula? E será que não há uma hierarquização de poder já estabelecida no contrato discursivo entre educador/educando? É do conhecimento de todos o fato de o aluno não ter o direito de escolher o que vai aprender, como irá aprender, como será avaliado, entre outros aspectos. Essas decisões partem do professor, o qual, por sua vez, está subordinado a outras instâncias de poder dentro do sistema escolar (coordenação, direção, sistemas educacionais municipais, estaduais, federais). É evidente que há níveis de poder dentro do *lócus* educacional, seja na relação aluno/professor, sejam nos demais âmbitos estruturais do sistema.

Esse tema também parece ser um exemplo de como as vozes dos discursos institucionais públicos ressoam na discursividade curricular, uma vez que os termos “democrático” e “democracia” são bastante utilizados nos documentos oficiais da educação, como mostram as citações a seguir:

Art. 2º A ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VII – *gestão democrática* do ensino público [...] Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as *normas da gestão democrática* de ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996 – grifos nossos).

Art. 6º. Na construção do projeto político dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas: I – as competências referentes ao comprometimento com os *valores inspiradores da sociedade democrática* [...]. (BRASIL, 2002 – grifos nossos).

Os mesmos *princípios democráticos que fundamentam a construção* destas *Diretrizes* solicitam dos professores o engajamento na contínua reflexão sobre este documento, para que sua participação crítica, constante e transformadora efetive, nas escolas de todo o Estado, um *currículo dinâmico e democrático*. (PARANÁ, 2006, p. 5 – grifos nossos).

O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do *Estado democrático*, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. (BRASIL, 2000, p. 4 – grifos nossos).

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à *ordem democrática* (BRASIL, 1996 – grifos nossos).

Para a socióloga da educação, Maria V. Benevides (1996), democracia é o regime político fundado na

soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos. Segundo a autora, essa breve definição tem a vantagem de agregar democracia política e democracia social. No emergir dessas discussões, um dos paradoxos da democracia levanta-se: ela não existe sem uma educação do povo para fazê-la funcionar, ou seja, sem a formação de cidadãos democráticos. E a formação de cidadãos democráticos pressupõe a existência de “outros” cidadãos como educadores.

Assim sendo, cabe saber: quem forma os educadores para a democracia? Entendemos que a formação de educadores dá-se simultaneamente ao desenvolvimento das práticas democráticas e que não há uma disciplina que ensine a ser cidadão, isso deve ser uma responsabilidade do dia-a-dia da escola, seja no ensino básico ou no superior. Na realidade, a escola pode ser o grande instrumento para a formação democrática, mas também o teste decisivo relativo em relação ao êxito e ao desenvolvimento da democracia (BENEVIDES, 1996).

Se voltarmos ao trecho (8) – texto do perfil do concluinte –, vemos que essas práticas democráticas estão correlacionadas textualmente ao “domínio de recursos didático-pedagógicos e tecnológicos”, ou seja, a apropriação de tais recursos por parte do concluinte do curso deve estar voltada para as “práticas democráticas de educação”. Nesse caso, o tema que emerge é o da inclusão social das novas tecnologias e pedagogias de ensino no âmbito da escola. Isto é, a democracia tematizada pelo currículo refere-se a oportunidades iguais para todos no que tange aos novos recursos técnico-pedagógicos. Da mesma forma que os temas apontados anteriormente, esse também advém do interdiscurso oficial da educação. Com uma breve leitura desses textos, é possível verificar como é recorrente a temática da inserção das novas tecnologias nas práticas pedagógicas. Para exemplificar, vejamos alguns recortes desses documentos:

Art. 2º. A organização curricular de cada instituição observará, [...] outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: [...] VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores [...] (BRASIL, 2002 – grifos nossos).

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: I – destacará a *educação tecnológica* básica [...] (BRASIL, 1996 – grifos nossos).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de: [...] saber utilizar diferentes

fóntes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos [...] (BRASIL, 1998b, p. 8 – grifos nossos).

Art. 7º. A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que: [...] VI – as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de *recursos de tecnologias da informação e da comunicação* [...] (BRASIL, 2002 – grifos nossos).

Vivemos hoje na sociedade do conhecimento, conectados e interagindo por meio de tecnologias digitais. Segundo Wolyne (2007), estamos entrando na era da interatividade: uma evolução natural da era da informação. Estamos agora em um novo período, em que a informação é vista como algo com a qual e em torno da qual as pessoas interagem. Mas como a escola pode tornar democrática essa prática social sendo que ela mesma, na maioria das vezes, não tem acesso aos recursos tecnológicos dessa nova era?

A distância entre o mundo das novas tecnologias da comunicação e o da educação parece intransponível. Os discursos relativos às mudanças estão presentes na mídia todos os dias, no entanto, no interior das salas de aula, o cenário pouco se altera. Todas essas mudanças que criam o mundo interligado parecem ainda estar distantes do cotidiano das escolas. E, quando um recurso tecnológico chega à sala de aula, muitas vezes, o professor não sabe o que fazer com ele: acaba usando-o como “alegoria” pedagógica ou entretenimento. Não é raro ouvirmos estudantes dizendo que o professor está “passando um filme para matar aula”. Ou seja, não é suficiente que essas tecnologias cheguem à escola, é preciso saber o que fazer com elas.

A nosso ver, esse tema deveria, sim, estar presente no currículo do curso de Letras, não da forma como foi colocado, ou seja, dentro do perfil do concludente e simplesmente visando ao domínio, por parte do aluno, de recursos tecnológicos voltados para práticas democráticas de educação, mas incluído nos objetivos do curso. O curso deveria, independentemente da criação de disciplinas específicas, assumir a necessidade de incluir o estudante nesse mundo da informação e promover um desenvolvimento que possibilite ao futuro professor incorporar, no seu fazer pedagógico, as novas tecnologias fornecidas pela era digital.

Isotopia temática

Nas análises anteriores, depreendemos os seguintes temas (não incluímos, aqui, a temática da desvinculação entre estudos linguísticos e literários, pois ela já foi confrontada com a matriz curricular):

- estudos linguísticos desvinculados do uso da língua;
- articulação entre formação teórica e prática pedagógica;
- ensino reflexivo/crítico voltado para práticas investigativas;
- a língua como instrumento de interação nas práticas sociais (ou o papel da língua na sociedade atual);
- ética profissional;
- domínio dos novos recursos técnico-pedagógicos;
- práticas democráticas da educação.

Vamos, agora, verificar se esses sete eixos temáticos, depreendidos da discursividade textual, são concretizados nas ementas das disciplinas curriculares. Para termos um panorama geral do curso, trazemos, a seguir, um resumo da matriz curricular, com as disciplinas ofertadas em cada ano letivo (Tabela 1):

Tabela 1. Resumo da matriz curricular.

Série	Disciplina	Carga h. teórica	Carga h. prática
1 ^a	Linguagem e Identidades (módulo)	36	100
	História e Usos da Leitura e da Escrita (módulo)	36	100
	Língua Latina I	36	100
	Linguagem como Manifestação Artística (módulo)	18	50
	O Profissional de Letras (módulo)	00	68
	Produção de Texto		
2 ^a	Linguística I	136	00
	Morfossintaxe I	136	00
	Literatura Portuguesa I	68	00
	Teoria do Texto Literário I	136	00
	Literatura Brasileira I	68	00
	Linguística Aplicada I	68	00
3 ^a	Metodologia de Língua Portuguesa I	68	68
	Morfossintaxe II	68	00
	Linguística II	68	00
	Literatura Portuguesa II	68	00
	Literatura Brasileira II	136	00
	Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas	00	180
4 ^a	de Língua Portuguesa I: Estágio		
	Linguística Aplicada II	68	00
	Metodologia de Língua Portuguesa II	68	00
	Psicologia da Criança e do Adolescente	68	00
	Períodos e Estilos Literários	68	00
	Literatura Brasileira III	68	00
	Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas	00	220
	de Língua Portuguesa II: Estágio		

Para analisar a transposição desses eixos temáticos para as disciplinas que compõem a matriz curricular, apoiamo-nos no ementário proposto pelo anexo IV da resolução em pauta.

No que se refere ao primeiro eixo temático depreendido pelo nosso exame, a saber, os “estudos linguísticos desvinculados do uso da língua”, a divisão disciplinar da matriz curricular mostra bem essa desarticulação. Os estudos linguísticos da chamada “linguística dura” são agrupados em disciplinas estanques sem haver uma proposta de articulação com a língua em uso. Para exemplificar, vejamos as ementas da “Linguística I” e da “Morfossintaxe I”:

- (7) **Linguística I:** Fonética articulatória: o aparelho fonador, descrição dos segmentos consonantais e vocálicos. Fonologia: as bases teóricas da fonologia estrutural; análise fonológica e processos fonológicos. Morfologia: conceituação e identificação de morfemas; a morfologia baseada em palavras/lexemas.
- (8) **Morfossintaxe I:** Morfologia. Categoria dos nomes (substantivo, adjetivo, numeral, advérbio). Artigo. Verbo. Pronomes. Preposição. Sintaxe: período simples. Função dos nomes (substantivo, adjetivo, numeral, advérbio). Artigo. Verbo. Pronomes. Preposição.

Como podemos observar, não há uma proposta para colocar os mecanismos fonológicos, morfológicos, sintáticos em situações reais de funcionamento dentro da língua. Apenas é proposto abordá-los, descrevê-los, identificá-los, conceituá-los.

Se analisarmos a matriz curricular, vemos que o curso disponibiliza a disciplina “Linguística Aplicada”, tanto no terceiro quanto no quarto ano do curso. Será que essa disciplina é a responsável pela articulação entre os estudos linguísticos e a sua aplicação na língua/linguagem? Para que possamos responder a essa pergunta, vejamos o que nos trazem a textualidade das respectivas ementas:

- (9) **Linguística Aplicada I:** Breve panorama da “Linguística Aplicada”. A “Linguística Aplicada” como área de investigação científica. “Linguística Aplicada” e transdisciplinaridade. “Linguística Aplicada” e formação do professor de Língua Portuguesa.
- (10) **Linguística Aplicada II:** A “Linguística Aplicada” e o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. “Linguística Aplicada”, o livro didático e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Eventos de interação em sala de aula: perspectivas da “Linguística Aplicada”.

Essas disciplinas, muito mais que fomentar a aplicação de teorias linguísticas, parecem promover a própria disciplina “Linguística Aplicada”. A textualidade das ementas deixa notório esse fato, uma vez que cada uma das proposições da ementa

apoia-se no nome da disciplina. Ou seja, o estudo é a respeito da Linguística Aplicada, como ela aborda a pesquisa, a transdisciplinaridade, a formação do professor, o livro didático, os PCN, a sala de aula. A ementa não considera como os fatos linguísticos podem ser aplicados no ensino-aprendizagem da língua, como a transposição didática das teorias linguísticas pode ser concretizada (aliás, o termo “transposição didática” nem é mencionado). Como Kleiman (2001, p. 20) pontua, dentro dos estudos da Linguística Aplicada, “o conceito relevante não é mais o de Gramática Pedagógica (e sua adequação descritiva), mas o de transposição didática”.

Outro fato que reforça essa nossa análise é a distribuição da carga horária dessa disciplina: essencialmente teórica. A disciplina “Linguística Aplicada” seria uma ótima oportunidade para o aluno vivenciar práticas de articulação entre o que aprendeu nas disciplinas Linguística e Morfossintaxe e o real uso da língua, nas mais diversas práticas sociais. Nessa perspectiva, poderiam ser incluídos os estudos com relação aos “gêneros textuais” (BRONCKART, 2006) uma vez que, conforme Nascimento (2009), neles se incluem todas as enunciação concretas das relações culturais, desde as da vida cotidiana às da vida pública, institucional e artística. Para a autora, estudar os gêneros significa ir além da “apropriação epistêmica desse conceito”, significa abrir um campo de perspectivas para estudos das práticas discursivas que nos ajude a compreender a complexidade das atividades humanas – motivo suficiente para que possamos assumir a defesa de uma pedagogia para os gêneros.

Outra disciplina que poderia fazer essa articulação entre fatos linguísticos e língua em funcionamento seria a de produção de textos. Entretanto, o que perpassa a textualidade da sua ementa é um estudo do texto como estrutura e não como objeto de interação interpessoal. Não há uma preocupação em articular os estudos linguísticos a uma concepção de produção textual vinculada às práticas de linguagem. Na verdade, essa articulação seria impossível, uma vez que as disciplinas de teorias linguísticas são oferecidas a partir do segundo ano e a de produção textual já no primeiro ano do curso. A única articulação explicitada é quanto às reflexões desenvolvidas nos Módulos, como podemos verificar:

- (11) **Produção de texto:** Estruturação de textos voltados para as reflexões desenvolvidas nos módulos.

Quanto à “articulação entre formação teórica e a prática pedagógica” – segundo eixo temático –, pressupõe-se que ela seja concretizada nas disciplinas

de Prática de Ensino, já que elas são puramente práticas. Assim, essa é a oportunidade de todo o arsenal teórico acumulado nas demais disciplinas, tanto nas relativas ao domínio linguístico como nas que enfatizam o panorama do ensino-aprendizagem, ser transposto efetivamente para a sala de aula. A respeito desse ponto, voltemos a uma discussão já levantada: como os estudos linguísticos *stricto sensu* são abordados separados dos estudos da língua em uso, será que o aluno está capacitado, nesse momento do estágio, para compreender e ensinar os fatos linguísticos em um panorama de funcionamento pleno da língua? Ou seja, como esse estudante fará a transposição dos conhecimentos adquiridos na formação para assumir o papel de aluno-professor? Essa é uma pergunta que, com certeza, demandaria uma nova pesquisa.

Nosso terceiro eixo temático – “o ensino reflexivo/crítico voltado para práticas investigativas” – está consubstanciado no desenvolvimento das disciplinas modulares. Embora a diretriz curricular não descreva a mobilidade dessas disciplinas, pelo nosso conhecimento do mundo acadêmico pesquisado, sabemos que o funcionamento desses módulos prevê uma intensa prática investigativa em relação aos aspectos abordados. O caráter “prático” dessas disciplinas (74% da carga horária é destinada à prática) reforça a ideia da união do ensino e da pesquisa, uma vez que as disciplinas, assim como são propostas pelas ementas, não demandam uma postura prática, ou seja, elas poderiam existir independentemente de estarem vinculadas à pesquisa, como podemos perceber pela análise do referido ementário:

- (12) **Linguagem e identidades:** Identidade Linguística: diversidade, uso e normas; imperialismo lingüístico; tradução e representações identitárias nas interações sociais.
- (13) **História e usos da leitura e da escrita:** Os aspectos sócio-histórico-culturais da leitura e da escrita.
- (14) **Linguagem como manifestação artística.** A representação como forma de manifestação da arte, levando em conta os procedimentos sócio-históricos de registro da memória coletiva, especialmente no estabelecimento dos cânones de interpretação. A construção artística da linguagem e suas funções e mecanismos: imaginação, imitação, verossimilhança, estranhamento e poeticidade.

- (15) **O profissional de Letras:** As áreas de atuação do curso de letras, verificando os campos emergentes, o mercado de trabalho e as tecnologias disponíveis. A formação continuada

do acadêmico, levando em conta aspectos como a competência cultural e ética, bem como a responsabilidade social.

No tocante à quarta linha temática – “a língua como instrumento de interação nas práticas sociais” (ou o papel da língua na sociedade atual) –, vemos que ela é bastante abordada nas duas primeiras disciplinas modulares: “Linguagem e Identidades” e “História e Usos da Leitura e da Escrita”. A textualidade das ementas deixa marcas de que o foco das disciplinas é o estudo dos aspectos sócio-históricos e identitários da língua – a relação língua e sociedade. De um ponto de vista mais teórico, “Metodologia de Língua Portuguesa I” propõe-se também a abordar o papel da língua na nossa sociedade, porém pelo ângulo do estudo das diversas concepções de linguagem existentes:

- (16) **Metodologia de Língua Portuguesa I:** Concepções de Linguagem e Ensino de Língua Portuguesa. Objetivos do ensino de Língua Portuguesa. As práticas de leitura, de análise lingüística e de produção textual.

Já as temáticas (5), (6), (7) e (8) – ética profissional; domínio dos novos recursos tecnopedagógicos, práticas democráticas da educação e ensino voltado às exigências do mercado de trabalho – parecem estar todas vinculadas à proposta da disciplina modular “O Profissional de Letras” (ver trecho 17). Entretanto, essa disciplina não se propõe a formar um profissional de Letras ético, a capacitar o graduando a utilizar os novos recursos tecnopedagógicos, a exercer práticas democráticas de educação ou desenvolver nele capacidades que lhe permitam exercer sua profissão de modo a satisfazer as exigências do mundo do trabalho. O módulo é um instrumento de reflexão dessas temáticas, não de capacitação.

Por exemplo, a disciplina pode levantar discussões em relação às novas tecnologias no âmbito da prática docente, mas não, necessariamente, capacitar o futuro professor a utilizar tais recursos em sala de aula. Dessa forma, quando o curso delineia, por exemplo, como perfil do concludente, o “domínio de recursos didáticos-pedagógicos e tecnológicos”, ele está dizendo que vai propiciar o desenvolvimento de capacidades envolvidas na apropriação de tais recursos, não somente a discussão em torno dessa temática. Entretanto, não é isso que vemos discursivizado no ementário curricular.

Vemos que a confluência temática entre a discursividade do PPP e a textualidade do ementário das disciplinas curriculares é tímida, nem sempre explicitada e, às vezes, totalmente ignorada. As disciplinas deveriam ser a concretização do discurso

curricular, espelhar os objetivos do curso e o que se espera com o processo de formação do aluno. Deveriam, enfim, refletir, concretamente e explicitamente, todos os temas emergentes na discursividade do documento curricular.

Considerações finais

Por meio da análise temática do currículo do curso de Letras da UEL, foi possível perceber alguns pontos conflitantes, como, por exemplo, a relação entre os estudos linguísticos e os estudos literários que ora parece caminhar para uma articulação, ora concretiza o separativismo entre esses dois campos de estudos. Percebem-se também alguns pontos obscuros: a falta de clareza em relação à concepção de linguagem privilegiada pelo curso e a forma como teoria e prática podem ser articuladas efetivamente na educação linguística dos futuros professores ou o silenciamento discursivo em relação à transposição didática na prática docente.

A análise também deixa claro como é recorrente o interdiscurso entre o texto curricular e os vários discursos oficiais da educação, esses materializados em documentos curriculares, diretrizes, parâmetros e outros. Ou seja, há sempre uma voz oficial da educação ecoando na discursividade curricular. Entendemos que esse fato não chega a ser um ponto negativo para o texto curricular, uma vez que os PPP dos cursos são orientados pelos documentos oficiais da educação (e isso fica explicitado logo no início da resolução). Ressaltamos, somente, que é preciso não apenas incorporar o discurso, mas concretizá-lo, fazer com que ele seja transposto para a grade curricular, para a sala de aula, para o discurso e a ação docente. Caso contrário, o documento torna-se um objeto alegórico, pura formalidade burocrática.

Referências

- BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. (Ed.). **Estética da criação verbal**. Tradução: BEZERRA, P. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: LAHUD, M.; VIEIRA, Y. F. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BENEVIDES, M. V. **Educação para a democracia**. Versão resumida da conferência proferida no âmbito do concurso para Professor Titular em Sociologia da Educação na Feusp, 1996. Disponível em: <http://www.hottopos.com/notand2/educacao_para_a_democracia.htm>. Acesso em: 3 jan. 2009.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização e Tradução: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**. Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2008.
- BRASIL. Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001. Diretrizes Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**. Brasília, 9 jul. 2001. Seção 1e, p. 50. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2008.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEMT, 2000.
- BRASIL. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, 5 ago. 1998a. Seção 1, p. 21. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2008.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais e ética. Brasília: MEC, 1997b.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 24 nov. 2007.
- CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Paris: La Fenseé Sauvage, 1991.
- DINIZ, J. E. **Formação de professores**: pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, v. 84, n. 83, p. 601-625, 2003.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coordenação e Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2009.
- GOULART, C. M. A. Oralidade, escrita e letramento. In: GOULART, C. M. A. (Ed.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 72-75.

- GURGEL, T. A origem do sucesso (e do fracasso) escolar. *Nova Escola*, ano XXIII, n. 216, p. 48-49, 2008.
- HANS, W. F. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakthin. São Paulo: Cortez, 2008.
- KLEIMAN, Â. B. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: KLEIMAN, Â. B. (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras, 2001. p. 13-38.
- LAJOLO, M. **No jardim das Letras**: o pomo da discórdia. Projeto memória de leitura. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas: Unicamp. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/index.html>>. Acesso em: 5 set. 2007.
- LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, n. 118, p. 65-88, 2003.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.
- NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ferramentas didáticas para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa. In: CENTRO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS DO PARANÁ, 19, 2009, Cascavel. **Anais...** Cascavel: Unioeste, 2009. (CD-ROM).
- OLIVEIRA, M. B. F. **Revisitando** a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. **Linguagem em (dis)curso**, v. 6, n. 1, p. 101-117, 2006.
- ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**. Campinas: Unicamp, 1992.
- PARANÁ. **Diretrizes curriculares de língua portuguesa para a educação básica**. Curitiba: SEED, 2006.
- PERFEITO, A. M. Concepções de Linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: SANTOS, R.; RITTER, L. C. B. (Org.). **Concepções de linguagem e ensino** (Formação do professor, EAD n. 18). Maringá: Eduem, 2005. p. 27-79.
- PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- SILVEIRA, R. M. H. Leitura, literatura, e currículo. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DO&A, 1999. p. 105-128.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, s/v, n. 13, p. 5-13, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2008.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- UEL-Universidade Estadual de Londrina. **Resolução CEPE nº 365/2005**. Estabelece o currículo em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas a ser implantado a partir do ano letivo de 2006. Londrina: UEL, 2005. Disponível em: <www.ucl.br/prograd/pp/PP_Letras_Portugu.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2008.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: CARMARGO, J. L. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- WOLYNCEK, E. A educação na era da interatividade. **Techne (sítio Web)**, março 2007. Disponível em: <http://www.techne.com.br/artigos/A%20Educ%20_Era_Iteratividade.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2009.

Received on February 3, 2010.

Accepted on June 15, 2010.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.