



Universidade do Estado do Rio De Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Cláudio Luiz Abreu Fonseca

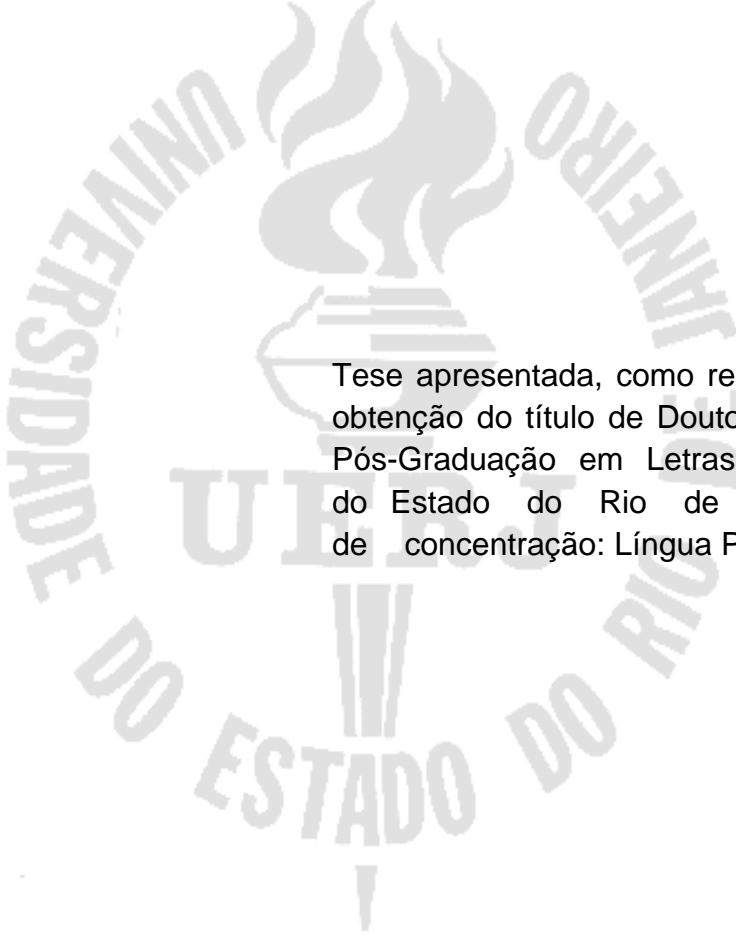
Discurso e ensino: o Curso de Letras e a formação docente

Rio de Janeiro

2011

Cláudio Luiz Abreu Fonseca

Discurso e ensino: o Curso de Letras e a formação docente



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^a. Dra. Darcilia Marindir Pinto Simões

Rio de Janeiro

2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

F676	<p>Fonseca, Cláudio Luiz Abreu. Discurso e ensino: o curso de Letras e a formação docente / Cláudio Luiz Abreu Fonseca. - 2011. 246 f.</p> <p>Orientadora: Darcilia Marindir Pinto Simões. Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.</p> <p>1. Língua portuguesa – Formação de professores - Teses. 2. Educação e Estado – Teses. 3. Análise do discurso - Teses. 4. Projeto político-pedagógico – Teses. I. Simões, Darcilia. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.</p> <p>CDU 806.90(07):37.012</p>
------	---

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese,
desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Cláudio Luiz Abreu Fonseca

Discurso e ensino: o Curso de Letras e a formação docente

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em 28 de março de 2011.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Darcília Marindir Pinto Simões (Orientadora)
Instituto de Letras da UERJ

Prof^a. Dra. Vania Lúcia Rodrigues Dutra
Instituto de Letras da UERJ

Prof. Dr. Flavio García de Almeida
Instituto de Letras da UERJ

Prof. Dr. Cláudio Artur Oliveira Rei
Universidade Estácio de Sá

Prof^a. Dra. Maria Suzett Biembengut Santade
Fac. Santa Lúcia de Mogi Mirim –SP

Rio de Janeiro

2011

DEDICATÓRIA

A Luna, Daniel, Pedro e Gabriel.

AGRADECIMENTOS

Ao Grande Espírito Criador, Àquele que tem muitos nomes, o Inominável, que permitiu que realizasse este trabalho, abençoando-me a cada dia desta jornada.

À minha orientadora, Darcilia, por ter me recebido e me aceitado como a um filho e ter me orientado, de forma dedicada e arguta, sempre com observações pertinentes, e por ter me acompanhado os passos nessa trajetória de vida.

À minha companheira Cristina, cujo carinho, convivência e interlocução foram fundamentais para que chegasse até aqui.

Aos meus pais que me deram a vida e a coragem para enfrentar os desafios.

Às professoras Edwiges Zaccur e Vanise Medeiros pelas sugestões pertinentes na Qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ co-responsáveis por minha formação.

Aos colegas e amigos da Pós, André Conforte, Noême, Ana Malfacini, Lúcia Débora, Ana Poltronieri, Rosane, Dulcinéia, Dulce, Aparecida, Marcos Candido, Kátia... pelo aprendizado mútuo.

Às servidoras da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, Luciana e Cláudia, pela gentileza em atender as minhas solicitações.

Aos professores do Curso de Letras da UFPA-Marabá, Nilsa, Eliane, Luís Romano, Áustria, Gilson, Liliane, Patrícia, Paulo, Soélis...por terem me possibilitado a dedicação integral à pesquisa e por serem parceiros na construção do Curso de Letras de Marabá.

Aos acadêmicos dos cursos de Letras por onde passei, particularmente, os do Câmpus de Marabá, parceiros de pesquisa.

A CAPES e UFPA pela concessão da bolsa PRODOUTORAL.

RESUMO

FONSECA, Cláudio Luiz Abreu. *Discruso e ensino: o Curso de Letras e a formação docente*. 2011. 246f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

Esta tese tem por objetivo discutir a política científico-educacional do curso de Letras, por meio da análise do projeto político-pedagógico (PPP) que norteia a formação do acadêmico e do futuro professor de Língua Portuguesa. A compreensão de que toda esfera da atividade humana elabora os seus gêneros mais ou menos estáveis, segundo os quais os sujeitos se relacionam e interagem socialmente (BAKHTIN, 1997) é significativa, pois permite afirmar que o PPP é um documento norteador de uma política científico-educacional, podendo se manifestar nas práticas discursivas próprias da vida universitária de um curso. No PPP se delineiam, entre outros princípios, concepções filosófico-educacionais e abordagens teóricas e metodológicas que fundamentam o discurso científico-educacional e os saberes instituídos do curso de Letras. Em virtude disso, procurou-se traçar um percurso histórico das referências locais e globais, a partir de concepções sobre ser, tempo, acontecimento e alteridade, advindas do saber literário (BARTHES, 1992 e BAKHTIN, 2010) e da trajetória universitária em foco, articuladas à conjuntura que vem marcando o movimento por mudanças nas ciências e na educação. Investigou-se, em seguida, o PPP do curso de Letras, analisando esse gênero do discurso acadêmico-universitário, consoante a forma e tipo de interação em relação com a situação concreta de enunciação e com o horizonte histórico e social mais amplo (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992), em que se configuram novos sentidos que convergem e/ou confrontam com discursos e saberes historicamente instituídos do curso. Refletiu-se, pois, se a introdução de novas disciplinas em estudos da linguagem resulta de uma transição consensual de uma Linguística do enunciado para uma Linguística da enunciação ou marca uma crise de paradigma(s) no âmbito da Linguística. Procedeu-se, por fim, a uma análise dos discursos dos acadêmicos de Letras da UFPA-Marabá, a fim de compreender os sentidos que constroem sobre o curso, sobre o projeto político-pedagógico, a imagem que constroem da instituição, de si mesmos, como acadêmicos e futuros professores de Língua Portuguesa. Objetivou-se, com isso, confrontar a política científico-educacional proposta pelo PPP com o discurso desses sujeitos, a fim de compreender seus posicionamentos diante da formação que permeia o projeto, bem como sua avaliação a respeito do discurso de integração curricular. Procurou-se, por fim, focalizar outras referências de cursos de Letras, com o objetivo de cotejar os posicionamentos de diferentes PPP em relação ao perfil que pretendem construir de professor de Língua Portuguesa, consoante o quadro curricular proposto em estudos da linguagem. Toma-se como corpúsculo os PPPs dos Cursos de Letras do Câmpus Universitário de Marabá e de Belém, da Universidade Federal do Pará e, da Universidade Federal de Goiás (Câmpus de Catalão e Câmpus de Goiânia), para então compará-los com depoimentos escritos dos acadêmicos de Letras da UFPA-Marabá.

Palavras-chave : Curso de Letras. Política científico-educacional. Projeto político-pedagógico. Formação do professor de Língua Portuguesa.

RESUMEN

Esta tese tiene como objetivo discutir la política científica y educacional de la Licenciatura en Letras, a través del análisis del proyecto político-pedagógico (el PPP) que nordea la formación académica de los futuros profesores de Lengua Portuguesa. Se tiene por premisa que toda la actividad humana produce sus géneros textuales más o menos estables, según los cuales los sujetos se relacionan y interactúan socialmente (BAKHTIN, 1997). A partir de eso, es posible afirmar que el PPP es un documento que a más de nordear una política científica y educacional puede manifestarse en las prácticas discursivas propias de la vida universitaria en curso. En el PPP están delineadas, entre otros principios, concepciones filosófico-educacionales y enfoques teórico-metodológicos que fundamentan el discurso científico-educacional y los conocimientos establecidos del Curso de Letras. En virtud de eso, se ha buscado trazar una trayectoria histórica de las referencias locales y globales partiéndose de concepciones sobre el ser, el tiempo, el acontecimiento y la alteridad, todas oriundas del saber literario (BARTHES, 1992 e BAKHTIN, 2010) y del desarrollo de la formación universitaria en foco, articuladas a la coyuntura marca el movimiento por cambios en las ciencias y en la educación. En continuación se ha analizado el PPP cómo género del discurso académico y universitario de acuerdo con el tipo de interacción entre la situación concreta de enunciación y el horizonte histórico y social más amplio (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992). En ese encuadre se configuran nuevos sentidos que pueden convergir o confrontar con discursos y conocimientos determinados del curso. Se ha reflexionado se la introducción de nuevas disciplinas en estudios del lenguaje resulta de una transición consensual de una Lingüística del enunciado hacia una Lingüística de la enunciación o señala una crisis de paradigma(s) en el ámbito de la Lingüística. Finalmente se ha analizado de discursos de académicos de Letras da UFPA-Marabá, con la intención de comprender los sentidos que aquellos construyen sobre el Curso, sobre el proyecto político-pedagógico, sobre el imagen de la universidad, sobre si mismos como académicos y futuros profesores de Lengua Portuguesa. Se ha pretendido con eso hacer un confronto entre la política científico-educacional propuesta por el PPP y el discurso de aquellos sujetos, buscando comprenderles su actitud no sólo a cerca de la formación que atraviesa el proyecto pero a respecto del discurso de integración curricular. Con el enfoque de otras referencias de Cursos de Letras se ha buscado cotejar los posicionamientos de diferentes PPPs de los Cursos de Letras del Campus Universitario de Marabá e Belém de la Universidade Federal do Pará y de la Universidade Federal de Goiás (Campus de Catalão y Campus de Goiânia), para entonces compáralos, asimismo con testimonios escritos de los académicos de Letras de la UFPA-Marabá.

Palabras clave: Curso de Letras. Política científico-educacional. Proyecto político-pedagógico. Formación del profesor de Lengua Portuguesa.

ABSTRACT

This thesis aims to discuss the scientific-educational policies of the course of Letters, by analysing the political-pedagogical project (PPP) that guides the training of students and future teachers of Portuguese. The realization that every aspect of human activity produces its genres in a more or less stable form, according to which the subjects are interrelated and interact socially (BAKHTIN, 1997) is significant as it allows the statement that the PPP is a guiding document of a scientific-educational policy that may be present in the discourse practices keen to the university life of a syllabus. The PPP outlines, among other principles, philosophical and educational concepts as well as theoretical and methodological approaches that underlie the scientific and educational discourse and knowledge set in the course of Letters. As a result, the author sought to draw the historical flow of local and global references, from the concepts of being, time, event and otherness, arising off literary knowledge (BARTHES, 1992 and BAKHTIN, 2010) and the focused university career, as interrelated to the environment marked by the movement towards change in science and education. Then the Bachelor in Letters PPP was studied, examining this genre of academic and university discourse, depending on the shape and type of interaction in relation to the concrete situation of utterance and the broader social and historical horizon (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992), upon which new senses are configured, converging and/or confronting discourses and knowledge sets historically embedded in the syllabus. Hence, the reflection upon whether the introduction of new subjects in language studies is the result of a consensual transition from statement linguistics towards enunciation linguistics or the benchmark of a paradigm(s) crisis in the scope of linguistics. An analysis of the discourses of Letters students from UFPA, Marabá, Brazil, was performed in order to understand the underlying directions that are built on the course, on the political-pedagogical project, and the image they build of the institution, of themselves, both as students and future Portuguese Language teachers. The objective was, therefore, to confront the scientific-educational policy proposed by the PPP with these subject's discourse in order to understand their position towards the training that permeates the project as well as its evaluation of the curriculum integration discourse. Finally, the author aimed at focusing on other references to courses of Letters, in order to collate the different PPP positions as related to the profile they intend to build in a teacher of Portuguese, according to the proposed language studies curriculum framework. The corpus used was that of the PPP of the Course of Letters at the Marabá Campus of the Federal University of Pará, as well as oral and written testimonies of students of that institution in order to compare them with other courses Letter courses PPPs: Federal University of Pará, Belém Campus, and Federal University of Goiás, Catalão and Goiânia Campuses.

Keywords: Letters, Bachelor. Science and educational policy. Political and pedagogical project. Training of teachers of Portuguese.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CLG	Curso de Linguística Geral
PPPs	Projetos Político-Pedagógicos
PPP	Projeto Político-Pedagógico
FAEL	Faculdade de Estudos da Linguagem
UFPA	Universidade Federal do Pará
CAMAR	Câmpus Universitário de Marabá
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
FETAGRI	Federação dos Trabalhadores da Agricultura
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
USP	Universidade de São Paulo
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade do Estado de São Paulo
LDB	Leis e Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
INEP	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPL	Projeto Pedagógico de Letras
PPCL	Projeto Pedagógico do Curso de Letras
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPL	Currículo Pleno de Letras
GT	Gramática Tradicional
LC	Linguística de Córpus
PRONERA	Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
WST	WordSmith Tools
Res.	Resolução
Orgs.	Organizadores

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Vista parcial do CAMAR.....	34
Ilustração 2 – Câmpus UNESP – Araraquara.....	34
Ilustração 3 – Câmpus UFG – Catalão.....	34
Ilustração 4 – Câmpus UFG – Goiânia – Letras.....	34
Ilustração 5 – Recorte de mapa do Pará com destaque para Marabá.....	35
Ilustração 6 – Série “trabalhadores” (1986-1992) de Sebastião Salgado.....	36
Ilustração 7 – Encontro dos Rios Itacaiúnas e Tocantins.....	37
Ilustração 8 – Capoeira do caucho.....	37
Ilustração 9 – Transamazônica.....	38
Ilustração 10 – Projeto Salobo.....	39
Ilustração 11 – Acampamento do MST.....	40
Ilustração 12 – Escola no Assentamento “17 de Abril”.....	40
Ilustração 13 – Diretas Já.....	43
Ilustração 14 – Boia-fria.....	47
Ilustração 15 – Brasão da UFPA.....	57
Quadro 1 – Algumas tendências da Linguística.....	94
Quadro 2 – Atividades curriculares do Curso de Letras da UFPA-CAMAR.....	100
Quadro 3 – Disciplinas do núcleo comum das habilitações em Letras – UFG.....	104
Quadro 4 – Disciplinas do núcleo específico da licenciatura em português-UFG...	104
Quadro 5 – Habilitação em Língua Portuguesa – UFPA/Belém.....	105
Quadro 6 – Estágio curricular supervisionado – UFPA/Belém.....	106
Quadro 7 – Conteúdos da natureza científico-cultural UFPA/Belém.....	106
Quadro 8 – Substantivos mais frequentes no córpus Entrevista.....	129
Quadro 9 – Substantivos da Entrevista e Comentários.....	130
Quadro 10 – Lista de palavras (substantivos) – entrevistas.....	139
Quadro 11 – Lista de palavras (substantivos) – PPPs.....	143
Quadro 12 – Comparativo das palavras.....	150

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Lista de palavras das Entrevistas.....	141
Gráfico 2 – Lista de palavras dos PPPs.....	147
Gráfico 3 – Lista de palavras das Entrevistas.....	149
Gráfico 4 – Lista de palavras dos PPPs.....	150

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	POR UM SUCEDIDO E POR UM ACONTECER: FRAGMENTOS DE UMA HISTÓRIA	30
2	A POLÍTICA CIENTÍFICO-EDUCACIONAL DO CURSO DE LETRAS SOB O PRISMA DO GÊNERO DO DISCURSO	56
2.1	Situando o problema	56
2.2	O desenho discursivo de uma conjuntura: o discurso da mudança	58
2.3	Um caminho para a compreensão do discurso político-pedagógico	66
2.4	A política científico-educacional do PPCL	72
2.5	Para continuar	83
3	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB O SIGNO DE NOVAS DISCIPLINAS: TRANSIÇÃO OU CRISE DE PARADIGMA(S)	86
3.1	Situando o problema	86
3.2	Transição ou crise de paradigmas?	88
3.3	Um novo paradigma para uma velha concepção de ciência e educação	111
3.4	Indagando para continuar	113
4	FAÇA O QUE DIGO, MAS NÃO FAÇA O QUE FAÇO — OU SOBRE O DESCOMPASSO ENTRE O PROJETO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURSO DE LETRAS	115
4.1	Situando o problema	115
4.2	Linguística ou linguística aplicada: o lugar da interdisciplinaridade em estudos linguísticos	115
4.3	Os sujeitos e suas representações sobre o curso: o descompasso entre a teoria e a prática	126
4.4	Entrevistas e PPPs: os discursos sobre o curso de letras em confronto	139

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
	REFERÊNCIAS	159
	ANEXO A – Projeto Pedagógico do Curso de Letras – UFPA-Marabá	164
	ANEXO B – Projeto Pedagógico – UFPA – Belém	189
	ANEXO C – Projeto Pedagógico – UFG – Catalão e Goiânia	200
	ANEXO D – Resoluções do Conselho Nacional de Educação	220
	ANEXO E – Recorte da opinião dos alunos entrevistados nas turmas do Curso de Letras da UFPA-Marabá	231
	ANEXO F – Entrevistas dos acadêmicos de Letras da UFPA-Marabá	238

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar sobre o curso de Letras, a formação acadêmica que visa a preparar o sujeito para atuar como professor de língua portuguesa na escola de educação básica, originou-se do desejo de compreender em que medida o curso, sua proposta político-pedagógica, seu desenho curricular, seus sujeitos, também são responsáveis pela crise no ensino de língua materna (L1).

Não é comum a um linguista se preocupar com questões educacionais. A relevância de seus estudos na maioria das vezes encontra-se desvinculada de problemas considerados menores – definidos como aplicados – pelos grupos de pesquisa de que participa. Por consequência, essa tarefa seria mais pertinente a um linguista aplicado ou a um pedagogo. Para além dos rótulos, que quase sempre limitam o alcance do conhecimento, delineando fronteiras rígidas que cerceiam a atividade do pesquisador de determinada área, a tarefa que aqui se apresenta não se filia a uma concepção de ciência, cujos modelos se circunscrevem em domínios teóricos avessos ao diálogo entre diferentes áreas do saber.

Em *Estética da criação verbal*, Bakhtin (1997) observa que o estudo que realiza sobre o romance, o autor, o herói e os gêneros do discurso se coaduna com a natureza das ciências humanas, entendidas como ciências do espírito, do pensamento, do ser humano, da vida social, cuja especificidade é a linguagem, sua manifestação primordial, o texto, por trás do qual existe um sujeito-autor e as vozes que o constituem.

Nesse sentido, compreender o homem e o mundo, sobretudo os aspectos ligados à criação estética a que se dedicou Bakhtin, leva o pesquisador a considerar antes o diálogo entre áreas do conhecimento, naquilo que as faz se aproximarem, nos pontos de contato entre elas, em virtude dos quais um problema pode ser abordado, em função de sua complexidade, do que as especificidades da(s) disciplina(s) a que se vincula, por força das exigências acadêmicas. Sobre o alcance da pesquisa e o seu lugar na epistemologia das ciências humanas, Bakhtin esclarece que seu estudo

...poderá ser classificado de filosófico sobretudo por razões negativas. Na verdade, não se trata de uma análise lingüística, nem filológica, nem literária, ou de alguma outra especialização. No tocante às razões positivas, são as seguintes: nossa

investigação se situa nas zonas limítrofes, nas fronteiras de todas as disciplinas mencionadas, em sua junção, em seu cruzamento (BAKHTIN, 1997, p. 183-184).

O problema que aqui se apresenta como proposta de tese poderia ser definido também como filosófico, ainda que o seu objeto não seja a criação literária, mas se inscreva dentro dos fenômenos que dizem respeito ao ser humano e às suas relações com a existência e o mundo. Refere-se à formação do professor de língua portuguesa, à política científico-educacional do curso de Letras que é responsável por preparar os sujeitos para atuarem, sobretudo, na educação básica, principal vocação de uma licenciatura, ainda que o discurso oficial não pareça corroborar este ditame, como demonstra estudo comparativo entre o perfil do graduando em Letras, traçado pelo Exame Nacional de Cursos/Letras (ENADE), e os resultados da avaliação dessa prova referentes ao ano de 2000, ao asseverar que

...devemos considerar que a maioria dos cursos de Letras do Brasil forma professores para atuarem no ensino fundamental e médio [...] O perfil do graduando em Letras visto nas portarias [MEC-1973/99 e 011/01] [...] se refere a "professor" quando cita "capacidade de desempenhar papel de multiplicador, formando leitores críticos, intérpretes e produtores de texto [...]". E no elenco das habilidades desejadas, não há um só item relativo à formação de professor (BEZERRA, 2003, p. 93).

Esta tese busca, então, ancorar-se em referenciais teóricos que emergiram da complexidade que caracteriza o problema de investigação proposto, qual seja, o de compreender o discurso científico-educacional como uma política que se projeta institucionalmente por meio de documentos oficiais, a fim de normatizar e regular as ações a serem praticadas pelos sujeitos no devir. Tratou-se, pois, de transitar por áreas do conhecimento ou disciplinas que remetessem às singularidades que o objeto de pesquisa apontava. Por isso, partiu-se de uma abordagem semiótico-discursiva, por meio da qual se focalizassem os discursos, cujas posições axiológicas repercutissem na política científico-educacional presente nos documentos que formam o cópuz. Essa perspectiva se alinha ao arcabouço teórico de base bakhtiniana (2010, 2001, 1997, 1992 e 1987), cujos postulados respaldam, por exemplo, o que atualmente se denomina de Análise do Discurso (AD), em que a significação resulta de um processo dialógico, de que participam sujeitos em uma esfera social de comunicação. De acordo com esse viés, os sentidos que se produzem em um contexto interacional, considerando-se tanto o mais imediato como o mais amplo, decorrem dos posicionamentos sócio-ideológicos dos sujeitos em relação àquilo que é dito no ato enunciativo e àquilo que já foi ou mesmo será dito,

compondo, assim, o cenário no qual se produz a significação. Bakhtin (1997) denominou Metalinguística essa ciência, ou antes, essa filosofia, por concebê-la como uma disciplina da área das ciências humanas, cujo lugar, como indica o prefixo *meta-*, é estar *entre, em movimento, entre* uma fronteira e outra, *entre* um domínio e outro de disciplinas, cujos postulados dialogam em função do objeto de investigação. A compreensão de diferentes textos, produzidos em variados campos da atividade humana, por meio de uma aproximação crítica de domínios das ciências humanas e sociais, constituiria uma metodologia que o pesquisador das ciências da linguagem poderia se valer para lidar com as especificidades emanadas dos discursos que circulam socialmente.

Abordar o discurso científico-educacional como uma política planejada e implementada por um curso de licenciatura como o de Letras significou considerar as referências discursivas a que o projeto político-pedagógico (PPP) remete, seja em função de sua materialidade como signo de um gênero do campo universitário, cuja semiose é tributária das tensões entre os sujeitos, seja em relação ao horizonte histórico e social que emoldura o acontecimento discursivo. Em linhas gerais, pode-se dizer que o acontecimento discursivo não se reduz a uma determinação do contexto ou da conjuntura histórico-social que o integra, mas antes se situa num horizonte com o qual estabelece uma relação de mútua implicação.

Não se pode negligenciar o fato de que os discursos estão inextricavelmente ligados às conjunturas que lhes são contemporâneas, uma vez que os enunciados, os signos, reportam-se de alguma forma à época em que foram criados, guardando com ela vínculos fortes que se manifestam na autoria e na relação desta com a alteridade, com o tempo e o espaço. Esses aspectos são pertinentes quando se avalia a conjuntura em que se inserem os documentos do universo educacional sob investigação.

Para o Círculo de Bakhtin (2001 e 1992), a consciência se forma no curso das relações sociais, o que permite afirmar que aquilo que os sujeitos pensam, dizem e escrevem (quando se instauram como autores de um texto escrito), resulta do convívio com os grupos sociais nos lugares e no período histórico em que se deu essa convivência. É por isso que o Círculo postula um papel significativo do outro, acrescentando-se, social, na constituição da consciência e do discurso dos sujeitos. Isso

impregna os sujeitos de uma dialogia interna, que se define pela heterogeneidade linguístico-discursiva que os constitui, fazendo das palavras dos outros suas palavras ou contrapalavras, vale dizer, com acento valorativo próprio, cujo posicionamento baliza a autoria (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992 e BAKHTIN, 1997).

De acordo com essa perspectiva, a linguagem é tributária não só dos discursos que circulam numa determinada sociedade e período histórico, mas transcende o tempo e o espaço social que os legitimaram, ligando-se a outros discursos construídos historicamente, para retomá-los, negá-los, afiançá-los..., explícita ou implicitamente, configurando-se numa rede de comunicação inesgotável entre discursos, o que caracteriza a historicidade que permeia a linguagem.

Num esforço de contextualizar a crise que se instalou no ensino e na aprendizagem de língua portuguesa em nosso país, necessário se faz mobilizar uma série de referências que parecem explicar as razões pelas quais a Universidade e os Cursos de Letras, tal como são concebidos, não teriam tido o êxito esperado em modificar essa situação, por meio da formação inicial de professores.

Toma-se aqui a crise na Educação Básica como um discurso que busca representar e responder ao estado atual em que se encontra o ensino de Língua Portuguesa. Na ponta final desse discurso, encontram-se estudos e pesquisas que demonstram, quantitativa ou qualitativamente, que os sujeitos, nos vários níveis da educação básica e até mesmo da superior, não desenvolveram as competências linguístico-discursivas necessárias, para interagirem por meio da escrita, de forma a produzirem sentido. Outros trabalhos têm procurado responder aos problemas no ensino de língua materna propondo alternativas ao ensino tradicional, que vão desde a discussão de concepções de linguagem que deveriam passar a nortear o trabalho do professor com e sobre a língua (GERALDI, 1997 e 1986), até propostas que tomam diferentes objetos de conhecimento do português, como a *leitura* (BRAGGIO, 1992; SOARES, 1994; SIMÕES, 2003; ORLANDI, 1993 e 2005), a *produção textual* (SIMÕES, 2003), o *uso* ou a *gramática da língua* (GENOUVRIER e PEYTARD, 1985, CASTILHO, 1998, SIMÕES, 2003a, TRAVAGLIA, 2003), segundo diferentes abordagens das Teorias da(o) Linguística, Discurso, Semiótica, Pragmática, Semântica, Sintaxe, Morfologia e Fonologia. Outras pesquisas têm demonstrado que os problemas do ensino de língua transcendem as concepções de linguagem que

norteiam a atividade do professor, bem como os referenciais teóricos que sustentam o trabalho com os conteúdos de ensino, ao focalizarem o evento aula (BATISTA, 1997, MATENCIO, 2001), o discurso resultante das interações entre professor e alunos, propondo uma reflexão e pesquisa sobre a prática pedagógica, aliada a uma compreensão dos sujeitos e do contexto sócio-cultural e escolar em que se inserem (SIGNORINI, 1998).

Todas essas iniciativas de investigação, oriundas de diferentes grupos de pesquisa e instituições, refletem uma demanda por estudos que respondam ao estado em que se encontra o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, ainda que não explicitem muitas vezes qual(is) foi(ram) sua(s) motivação(ões).

Situar, pois, o contexto da crise é recuperar não apenas as operações discursivas no âmbito dos discursos que buscam interpelá-la no ensino de língua, sua política, concepções teórico-metodológicas, agentes, atores, mas também considerar o horizonte mais amplo em que a crise se circunscreve.

Segundo algumas análises conjunturais e problematizadoras sobre o conhecimento científico, a Linguística Aplicada ou a Educação (MORIN, 2000, 2001 e 2007, PRIGOGINE, 1996, SANTOS, 2004, PERRENOUD, 2002, FABRÍCIO, 2006, PENNYCOOK, 2006, MOITA LOPES, 2006, KUMARAVADIVELU, 2006 RAJAGOPALAN, 2006, BERTICELLI, 2004), vive-se um momento de crise e de transição, em que o paradigma da modernidade estaria sendo substituído por um novo paradigma, cuja denominação varia, seja em função do desencadeamento histórico – *paradigma pós-moderno*, ou em decorrência do embate que marca a transitoriedade de paradigmas – *paradigma emergente*; seja em relação ao processo histórico mais amplo, cuja mudança de paradigma não se limita ao conhecimento e à educação, mas se inscreve numa lógica de emancipação dos sujeitos e das sociedades periféricas – *paradigma pós-colonial* (SANTOS, 2004 e 2006).

Talvez possa se afirmar que o momento de crise e de transição de paradigmas que vem abatendo várias esferas sociais da contemporaneidade não se restrinja ao período pós-moderno, mas resultaria de um movimento de continuidades e rupturas que tem afetado os seres humanos, seus modos de existir em sociedade e suas visões de mundo, em diferentes épocas, cujos valores se teriam saturado,

abrindo espaço para o surgimento de outras perspectivas de existir e entender o mundo. Nesse sentido,

...um mundo operando transições paradigmáticas e re-hierarquizando valores (segundo Freire Costa, 2004) talvez não seja privilégio contemporâneo e de que momentos de transição parecem ser a regra e não uma situação peculiar de determinadas épocas. “Existir” seria existir sempre em movimento, em meio a oscilações entre continuidades e rupturas (FABRÍCIO, 2006, p. 46).

O que dizer das continuidades e rupturas que marcaram as mudanças no âmbito da educação e do conhecimento científico ao longo da história? Que discursos dessas áreas se esgotaram, dando lugar a outros que passaram a viver também a condição de provisoriedade que lhes é característica? Não teriam respondido de maneira satisfatória aos problemas que se propuseram a abordar? De que forma delinear os discursos da contemporaneidade que vivem o dilema da continuidade ou da ruptura, num mundo em que as certezas e as verdades passaram a ser objeto de questionamento?

Não cabe aqui traçar um panorama sobre as mudanças de paradigmas que aconteceram no curso do tempo ou explicar se de fato constituíram revoluções científicas, nos termos de Kuhn (2005), tarefa da Historiografia das Ciências e da Educação, mas de compreender, a partir da contemporaneidade, os embates discursivos que colocaram em xeque as visões hegemônicas de Ciência e Educação, em particular aquelas relacionadas aos campos de estudos linguísticos e de formação do professor de Língua Portuguesa.

Se hoje estudos linguísticos parecem tentar responder com maior profundidade aos problemas científicos e educacionais sobre os quais vêm se debruçando, talvez seja porque a linguagem, o sujeito, a história, a cultura, o social, dentre outras esferas e campos do saber, inclusive do senso comum, têm sido incluídos em diferentes programas de disciplinas e áreas do conhecimento. Esse diálogo que se processa entre diferentes áreas do saber não é recente, ainda que, no passado, tenham-se nortado por outros objetivos e concepção de ciência. A Linguística Histórica, por exemplo, tal como fizeram outras disciplinas das ciências humanas e sociais em relação a seus objetos de investigação, tomou emprestado das ciências naturais alguns princípios da biologia, antes história natural, a fim de demonstrar que determinadas famílias ou ramos linguísticos descendem de tronco comum, cujo parentesco é passível de ser reconstruído retrospectiva ou

prospectivamente, por meio do exame das similaridades e analogias presentes no léxico e nas formas das línguas, estabelecendo, com isso, um desenvolvimento mais ou menos regular, que remontaria à mesma origem. A metáfora arbórea da genealogia familiar¹ e do grau de parentesco entre indivíduos da mesma espécie serviu de base para se estabelecer, no âmbito dos estudos linguísticos diacrônicos, leis que governariam a evolução das línguas, das raízes, cujo caso mais emblemático é a indo-européia, até as suas manifestações mais contemporâneas como o português. Esse exemplo serve para ilustrar que algum intercâmbio entre diferentes áreas do saber não é totalmente novo, embora as concepções de ciência e as conjunturas que lhes são próprias sejam significativamente divergentes. Vale trazer à baila o caso do Estruturalismo, cujo marco inicial, a revelia de seu “autor”, é o Curso de Linguística Geral (CLG). Escrito por alunos a partir de suas anotações de conferências que Ferdinand de Saussure proferiu na Universidade de Genebra, publicado três anos após a sua morte, em 1916, a obra é reveladora de como o intercâmbio entre ideias científicas tem sido produtivo. Ainda que o CLG não faça referência uma só vez ao termo *estruturalismo*, mas a *sistema*, definido como um conjunto de regras, por meio das quais os signos verbais se combinam sintagmaticamente consoante suas virtualidades paradigmáticas, a concepção de linguagem e ciência que o integra fez escola, como se sabe, sobretudo, no âmbito da Antropologia, Sociologia e Psicanálise. As ideias do CLG, por sua vez, parecem travar um diálogo com fontes da Sociologia, Filosofia, História, Geografia, em virtude de seu programa de investigação conceber a língua como uma instituição social, cuja imanência e funcionamento obedecem à lógica cartesiana e positivista, configurando-se em um tempo essencialmente sincrônico, e num espaço socialmente abstrato.

Diante disso, dois aspectos merecem ser reiterados: a crise e a transição de paradigmas não são privilégio da contemporaneidade e, por isso, não deve constituir um apanágio para a sua superação o diálogo interdisciplinar por si só, já que algum tipo de intercâmbio, de conexão entre saberes permeou, inclusive, concepções de ciência (pré-) estruturalistas, como se pôde aferir. Por obra de uma estratégia de silenciamento ou ocultação, esses intercâmbios muitas vezes não são lembrados

¹ **árvore genealógica** - 1. Representação gráfica dos antepassados e dos descendentes de uma pessoa, de uma família, etc. 2. Linhagem, estirpe, genealogia. ([Aurélio, s.u.]

pelas críticas advindas de discursos pós-estruturalistas, principalmente quando excedem as suas virtudes, em nome de resolver os problemas que a modernidade não logrou solucionar.

A formação inicial de professores, particularmente de Língua Portuguesa, não está isenta desses embates discursivos que têm atravessado o campo das ciências da linguagem e da educação. Os projetos pedagógicos dos cursos de Letras, bem como os documentos que normatizam suas propostas, no que se refere à arquitetura curricular, filosofia do curso, perfil do egresso, inserção contextual do curso, concepção de sujeito, parecem refletir a crise de paradigmas da contemporaneidade, ao transitarem ora pelo paradigma emergente ora pelo paradigma hegemônico da modernidade, ou seja, ora optando pela dinâmica que caracteriza o movimento de mudança, de ruptura, ora buscando a permanência de uma dada estabilidade. Essa contradição se manifesta em diferentes ordens de discurso, uma vez que ela é inerente ao sujeito, de cujas vozes e posicionamentos procedem os discursos. Ao discutir o conceito de determinação reflexiva proposto por Hegel, Martinelli destaca que, em

...decorrência desse processo de que fazem parte, os seres são inevitavelmente marcados por uma dualidade interna, neles encontrando-se tanto a semente do novo quanto a presença do velho. Da mesma forma, neles encontra-se também tanto a identidade como a alteridade, uma vez que cada ser determina na relação com o outro e se determina também na relação consigo mesmo (MARTINELLI, 2001, p. 141).

Tanto a dualidade interna do sujeito, que se constrói na relação com o outro, como o discurso científico-educacional, aqui em exame, parecem intercambiar características, como as que se agregam à crise de valores do mundo moderno, referendando os conflitos entre os discursos que se inserem nos paradigmas da contemporaneidade.

Foucault (1996), ao proferir aula inaugural no Colégio de França, em 02 de dezembro de 1970, inicia sua fala referindo-se à própria natureza do discurso. Segundo o filósofo, a condição de aparecimento do discurso é regulada por leis que controlam aquilo que se pode, se deve (ou não) dizer, em uma determinada conjuntura, configurando-se no que denomina de ordem do discurso. Em virtude disso, pode-se afirmar que os discursos da contemporaneidade vivem em uma espécie de zona nebulosa: afirmam-se sob o signo da emergência do novo

paradigma, pois é isso que deve e pode ser dito no presente, ao mesmo tempo que referendam a permanência do velho paradigma moderno, ainda que não se possa ou não se convenha mais dizê-lo, mas se deva estrategicamente adaptá-lo, ocultá-lo ou silenciá-lo.

O discurso de integração curricular, que compõe a tessitura discursiva dos documentos em análise, parece respaldar o entendimento de que o diálogo interdisciplinar que o define não o conduziu a superar as vicissitudes de um modelo que ainda se impõe como herança da modernidade. Esse discurso esbarra ainda na marcação rígida de territórios disciplinares, que não esgotaram sua força em manter seus limites e suas fronteiras bem resguardados. Foucault compreende que,

No interior de seus limites, cada disciplina reconhece proposições verdadeiras e falsas; mas ela repele, para fora de suas margens toda uma teratologia do saber. (...) Em resumo, uma proposição deve preencher exigências complexas e pesadas para poder pertencer ao conjunto de uma disciplina; antes de poder ser declarada verdadeira ou falsa, como diria M. Canguilhem, deve encontrar-se “no verdadeiro” (FOUCAULT, 1996, p. 33-34).

Nesse sentido, para além do que é verdadeiro ou falso, consequência e risco a que a atividade científica está sujeita na resolução de seus quebra-cabeças (cf. KUHN, 2005), o que é considerado anomalia, monstruosidade por uma disciplina, deve ser colocado para fora de seus domínios, às margens de seus limites, uma vez que não cumpre a condição de “verdade”², que deve permear o discurso científico e disciplinar.

As disciplinas do campo linguístico, sobretudo do núcleo rígido, parecem ser mais resistentes ao diálogo e às possíveis colaborações com outras áreas ou disciplinas, mesmo aquelas com as quais convive uma intimidade constrangedora, por força da vizinhança no interior da arquitetura curricular dos cursos de Letras.

A ampliação das fronteiras da Linguística, longe de significar um diálogo produtivo, parece muitas vezes ter fortalecido o distanciamento disciplinar da área,

² O termo vai aparecer entre aspas (conotado, portanto) pelo fato de, “no âmbito da filosofia contemporânea a, (...) teorias “fortes” da V. constituem uma minoria. Hermenêutica, pragmatismo e epistemologia (...) movem-se, no mais das vezes, num horizonte que tende ao pensamento fraco, baseado na convicção de que o tempo das V. “únicas” e “incontrovertíveis” já passou, visto que nem a ciência, nem a ontologia, nem a ética, nem a teoria política estão em condições de exhibir “fundamentos” últimos e inatacáveis (que, entre outras coisas, mal se adaptam às sociedades complexas e pluralistas em que vivemos). [Abagnano, s.u.]

talvez porque o discurso da denominada “virada linguística”³ tenha representado uma ameaça, um perigo maior, em virtude de ter avançado no campo, armado também pelas condições de “verdade” do discurso científico, de um saber, mas também de um poder, de sorte que

A lingüística hoje está longe de qualquer homogeneidade. O que se verifica é uma verdadeira dispersão de discursos. [...] Muitos espaços de saber que, para muitos, constituem o campo legítimo de uma lingüística que alargou o domínio de seus objetos com o advento da enunciação, são considerados, por alguns, um espaço exterior à lingüística, ou, quando muito, pertencentes a uma metalingüística. (CARDOSO, 2003, p.123)

Talvez possam se medir com maior precisão os adeptos das diferentes disciplinas da Linguística. O certo é que os avanços da Linguística da Enunciação, como sugere o excerto de Cardoso, ganhou a simpatia de muitos, tendo alguns se recusado a capitular, não integrando em seus programas disciplinares pelo menos parte daquilo que se julga exterioridade da língua, negação da imanência, seja do sistema seja da competência.

É possível afirmar que esses embates disciplinares, ainda que, por vezes, silenciosos, repercutem no curso de Letras e na formação do acadêmico e do futuro professor de Língua Portuguesa. Diante disso, poder-se-ia indagar: que consequências esses conflitos podem trazer para a formação do acadêmico e futuro professor de Língua Portuguesa?

De qualquer forma, tratar do *Curso de Letras* como objeto de conhecimento não se reduz a compreender os discursos das ciências da linguagem que permeiam a formação acadêmica e do futuro professor de português, seus posicionamentos, embates, permanências ou rupturas. Abordá-lo significa considerar também os sujeitos envolvidos no processo educacional, professores e acadêmicos do curso. Também eles respondem aos documentos por meio de suas práticas discursivas, referendando, criticando, rebelando-se, sendo indiferentes... àquilo que esses documentos ambicionam para o seu devir. Dessa forma, a compreensão das imagens ou representações que os sujeitos constroem sobre o curso, a formação

³ Entende-se por “virada Linguística”, sobretudo, as contribuições de tendências pós-estruturalistas, como o gerativismo, que integrou o sujeito, ainda que ideal, na linguagem, bem como de outras perspectivas como o funcionalismo, a estilística, a sociolinguística, a pragmática, a semiótica, a análise da conversação, a análise do discurso, cada uma a seu modo, que rompem com o caráter exclusivamente imanente da linguística sistêmica, introduzindo o sujeito, a interação, os atos de linguagem, a significação, o texto, o discurso, o social, o cultural, a história (cujas dimensões não valem para todas as tendências aqui agrupadas), operando uma espécie de reviravolta na epistemologia da Linguística.

profissional, a integração disciplinar, a articulação entre teoria e prática etc. são relevantes para se deslindarem as tensões e os conflitos entre aquilo que se propõe no projeto político-pedagógico e aquilo que é efetivamente realizado.

Atribuir responsabilidade pela crise do ensino da língua materna aos sujeitos, bem como ao Curso de Letras, sua proposta político-pedagógica, sua arquitetura curricular, pressupõe atentar para os sentidos que o substantivo *responsabilidade* e o adjetivo *responsável* assumem neste trabalho, sobretudo, em função das ideias de Bakhtin (2010) sobre o que denominou de *filosofia do ato responsável*. Não se trata, pois, de imputar culpabilidade aos sujeitos envolvidos direta ou indiretamente no problema da crise do ensino. Certamente, os sujeitos são numerosos e exercem diferentes papéis na sociedade, interferindo ou não na política da Educação Superior. Além disso, as causas da crise são de diferentes ordens, — educacional, histórica, econômica, social, cultural —, o que não tornaria pertinente conferir a apenas algumas funções, desempenhadas pelos sujeitos da esfera universitária — professores, acadêmicos, pesquisadores, servidores —, algumas das mazelas da Educação Básica, como a falta de qualificação profissional do professor de português, para explicar o estado atual do ensino.

Do latim *responsio*, *-onis*⁴, *resposta* se aglutina diacronicamente ao campo semântico-lexical em que se incluem *responsável*, *responsabilizar*, *responsabilidade*, *responsabilização*, o que permite supor que ser responsável é formular uma resposta, é responder a uma questão ou problema que seja proposto por alguém. A idéia de *compreensão ativa e responsiva* referenda esse sentido, uma vez que compreender um texto é responder ativamente à palavra do locutor com

...uma contrapalavra. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. [...] Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro (BAKHITN/VOLOCHINOV, 1992, p. 132).

Esse sentido contempla a ideia de que, diante de um problema que se configura discursivamente, como é o caso da crise educacional, cria-se uma expectativa de que os sujeitos tentarão compreendê-la ativamente, respondendo

⁴ TORRINHA, F. *Dicionário Latino-Português*. Porto, Pt: Edições Marânus, 1945. p. 749.

eticamente, por meio de suas posições valorativas, contrapondo-se ou aderindo às convicções dos discursos institucionalizados.

A ética que constitui o ato responsável, como evento irrepetível, se inscreve na singularidade do sujeito, naquilo que o torna único e insubstituível para ocupar o lugar de sua existência em relação ao outro, à alteridade, que também o constitui. No entanto, essa singularidade é afetada pela lógica que preside a cultura, a história, a ciência, as formulações teóricas de toda ordem, cujos discursos homogeneizam os sujeitos, classificando-os, segundo os papéis que desempenham, de acordo com o gênero, a etnia, integrando-os a conjuntos genéricos e universais, a fim de torná-los identificáveis. Essa contradição e separação entre a singularidade e a genericidade, entre a concretude da vida e a abstração do mundo teórico é passível de ser *re-ligada*⁵ por meio da ética que deve nortear o evento-único e irrepetível que constitui o ato responsável do qual o sujeito não deveria se evadir, a fim de responder ativamente e criativamente aos acontecimentos que o cercam (cf. PONZIO, 2010 e BAKHTIN, 2010).

Nesse sentido, conceber o acadêmico, o futuro professor, na sua singularidade, destituídos, ainda que provisoriamente, desses rótulos, é restituí-lo daquilo que o diferencia dos demais e o torna único: a sua língua, a sua cultura, o seu pensamento, a sua visão de mundo, a sua história, as suas potencialidades, os seus desejos e frustrações, possibilitando um encontro de enriquecimento mútuo entre a vida concreta e a cultura universitária.

O projeto filosófico bakhtiniano acabou por encontrar na arte e na literatura uma maneira de integrar o ato responsável, seja como singularidade irrepetível, seja como unidade objetiva. Em outras palavras, Bakhtin (2010) teria vislumbrado o lugar em que se pode promover a re-união entre esses dois mundos do conhecimento, o da *mathesis singularis* e o da *mathesis universalis* (cf. PONZIO, 2010).

A Literatura, no âmbito deste trabalho, consistiria uma *mathesis* fundamental, uma forma de conhecimento do objeto de investigação, uma vez que encerra e

⁵ Na obra *De vera religione*, Agostinho retoma a interpretação de Lactânncio, que via em *religio* uma relação com "religar" (cf. CUSTODIO, 1995).

promove a síntese tanto de saberes da vida concreta como de saberes do mundo teórico, abstrato. Barthes propõe compreensão semelhante ao afirmar que

a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada, com relação a esta, semelhante à pedra de Bolonha, que irradia de noite o que a provisão durante o dia, e, por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa (BARTHES, 1992, p. 18-19).

Em virtude disso, compreender a política científico-educacional do curso de Letras significou traçar um percurso histórico das referências locais e globais que situam o objeto aqui sob investigação, a partir de concepções sobre o ser, o tempo, o acontecimento e a alteridade, advindas do saber literário. Compreender, de acordo com a arquitetura bakhtiniana (cf. FARACO, 2009), pressupôs estabelecer uma relação dialógica com o objeto, que nas ciências humanas é o texto, por trás do qual há sempre um sujeito. Elegeu-se, assim, a atividade de compreensão, por meio da qual se refletiu sobre os signos, enunciados e discursos, que emergiram da trajetória universitária em foco, articulada à conjuntura que marcou o movimento de mudanças nas ciências e na educação, problemas de que trata o capítulo 1, **Por um sucedido e por um acontecer: fragmentos de uma história.**

No capítulo 2, **A política científico-educacional do curso de Letras sob o prisma do gênero do discurso**, busca-se compreender o discurso científico-educacional do curso de Letras da UFPA-Marabá por meio da análise do gênero de discurso projeto político-pedagógico, cujo documento Projeto Pedagógico do Curso de Letras (MARABÁ, 2005) enseja. Primeiramente, procura-se mostrar que as transformações que têm ocorrido no âmbito da educação e das ciências não se restringem a esses campos, mas fazem parte de uma conjuntura, na qual o discurso da mudança tem permeado outras ordens de discurso. Isso se evidencia também no discurso científico-educacional do projeto educacional de Letras. Diante disso, procedeu-se à análise do conteúdo temático, da forma composicional e do estilo (BAKHTIN, 1997), a fim de se apreenderem os sentidos da política do curso de Letras que emanam dos documentos e das concepções de educação e ciência com os quais o Projeto Pedagógico do Curso de Letras dialoga, em ligação com o horizonte histórico-social em que o projeto foi construído. Espera-se, por meio dessa análise, deslindar a tessitura discursiva que permeia o documento, os diálogos que procura travar com seus interlocutores, os discursos que mobiliza nas esferas de

poderes políticos como o conhecimento científico, os laços e dissensões que realiza em nome da construção de um projeto educacional de formação de professores de língua portuguesa, segundo uma imagem que constrói e que intenciona construir de sujeitos educacionais. Além disso, ao desenvolver uma prática educacional que se ancora a uma concepção de linguagem sintonizada às tendências mais recentes dos estudos linguísticos, o projeto do curso de Letras, sob a tutela de novas disciplinas, procura atender à formação de um professor-pesquisador, que estaria apto a lidar com as referências locais e globais de uma sociedade em transformação e atravessada por conflitos.

No capítulo 3, **A formação do professor de língua portuguesa sob o signo de novas disciplinas: transição ou crise de paradigmas**, propõe-se refletir se a introdução de novas disciplinas em estudos da linguagem no quadro curricular de cursos de Letras, aqui em exame, resulta de uma transição consensual de uma Linguística do Enunciado para uma Linguística da Enunciação ou marca uma crise de paradigmas no âmbito da Linguística. Em virtude disso, procuram-se discutir algumas concepções de paradigma em ciência, em especial no âmbito da Linguística, e suas implicações na formação do acadêmico e futuro professor de língua portuguesa.

Essa trajetória possibilitou que se refletisse, no capítulo 4, **Faça o que digo, mas não faça o que faço ou sobre o descompasso entre o projeto e a prática pedagógica no curso de Letras**, sobre a concepção dos estudos aplicados em Linguística no curso de Letras, tendo em vista o discurso de integração curricular. Em virtude disso, refletiu-se sobre os discursos dos acadêmicos de Letras da UFPA-Marabá, com o objetivo de compreender os sentidos que constroem sobre o curso, sobre o projeto político-pedagógico, a avaliação que dele fazem face à sua implementação, a imagem que constroem da instituição, de si mesmos, como acadêmicos e futuros professores de Língua Portuguesa, sobre o papel que têm as atividades curriculares em estudos da linguagem na sua formação etc. Objetiva-se, com isso, confrontar a política científico-educacional proposta com o discurso desses sujeitos, a fim de compreender seus posicionamentos diante da formação que permeia o projeto, bem como sua avaliação a respeito de um dos eixos de mudança proposto pelos projetos educacionais de Letras que é a integração curricular, que se manifesta nas relações interdisciplinares. Procurou-se, por fim,

focalizar outras referências de cursos de Letras, com o objetivo de cotejar os posicionamentos de diferentes projetos pedagógicos em relação ao perfil que pretendem construir de professor de Língua Portuguesa, consoante o quadro curricular proposto em estudos da linguagem. Deseja-se, com isso, verificar em que medida diferentes projetos se integram ao movimento de mudanças que vêm permeando a educação superior no campo de Letras, em ligação com a política educacional deflagrada por documentos das instâncias superiores para a reformulação dos projetos político-pedagógicos.

Espera-se, dessa forma, contribuir para o debate em torno da formação do acadêmico e futuro professor de Língua Portuguesa, procurando levantar questões que se relacionam à crise que estamos vivendo na contemporaneidade de várias ordens, em especial a da educação e da epistemologia das ciências, apontando caminhos que possam fazer repensar a educação superior em Letras, no âmbito dos estudos da linguagem.

1 POR UM SUCEDIDO E POR UM ACONTECER: FRAGMENTOS DE UMA HISTÓRIA

Todos estão loucos, neste mundo? Porque a cabeça da gente é uma só, e as coisas que há e que estão para haver são demais de muitas, muito maiores diferentes, e a gente tem de necessitar de aumentar a cabeça, para o total. Todos os sucedidos acontecendo, o sentir forte da gente – o que produz os ventos. Só se pode viver perto de outro, e conhecer outra pessoa, sem perigo de ódio, se a gente tem amor. [...] Tudo o que já foi, é o começo do que vai vir, toda a hora a gente está num cômputo. Eu penso é assim, na paridade (ROSA, J. G., 1994, p. 200).

Refletir sobre o projeto político-pedagógico do curso de Letras, sobre o próprio curso e seu lugar no mundo, na vida social, no preparo do sujeito para atuar como professor pode ser tão complexo como a travessia que Riobaldo empreende pelo universo rosiano, embrenhando-se pelo cerrado, pelas veredas, inventado pelas lentes de um certo João, doutor, andarilho dos Gerais.

Se Riobaldo fala da quase impossibilidade de uma consciência, de uma só cabeça, abarcar o que é, o sendo, e o que há de vir, qual profeta, admite também que o ser só pode apreender as coisas, os acontecimentos sob o signo da mobilidade do tempo⁶. Somente uma consciência aberta para o devir, para o já-sendo, para o já-sido abarcaria o tempo que se reitera no presente em todas as direções como o vento: tempo abarcante, relativo, que se repetiria, mas também se renovaria, para constituir a consciência de cada um, só em-si-mesma.

Diante dos acontecimentos, de sua insondabilidade, diante das coisas, de sua incomensurabilidade, a condição de conhecimento do outro, de sua alteridade, sobretudo, de possibilidade de co-existir com o outro, é a amabilidade que inviabiliza o seu contrário. “Viver é muito perigoso” (ROSA, 1994, p. 200).

A visão rosiana de ser, de tempo, de acontecimento e de alteridade não diz respeito apenas à trama tecida sobre um mundo de veredas, que constituem a cena épica vivida por jagunços e coronéis, disputando territórios, aliados, fama e poderes políticos com a situação assentada no poder legal, narrados por Riobaldo a um

⁶ A concepção ontológica que permeia a obra de Guimarães Rosa, em especial *Grande sertão: veredas*, parece se alinhar à perspectiva sócio-histórica bakhtiniana, em que o *ser*, tal como no texto literário rosiano, define-se antes pela imprevisibilidade e inapreensibilidade do ato e do acontecimento que o possibilitou, do que pela transcendentalidade e universalidade, características da filosofia tradicional.

interlocutor desconhecido, talvez um parceiro de lutas de outros tempos, ou o próprio leitor, sentados ao pé do borrar do fogão de lenha, num dedo de prosa. É um outro tempo, o da enunciação narrada, presentificada, nos confins de Minas, nos confins do mundo. Reporta-se, assim, ao nosso mundo, às nossas condições de existência, em que interagir, narrar as peripécias vividas, trazê-las ao presente enunciativo, (re)vivenciando-as por meio da palavra é constituir-se na e pela historicidade que permeia a linguagem. A esse respeito, Geraldi compreende que

Antes de qualquer outro componente, a linguagem (Osakabe, 1988) fulcra-se como evento, faz-se na linha do tempo e só tem consistência enquanto “real” na singularidade do momento em que se enuncia. A relação com a singularidade é da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos de discurso. Evidentemente, os acontecimentos discursivos, precários, singulares e densos de suas próprias condições de produção fazem-se no tempo e constroem história. [...] Passado no presente, que se faz passado: trabalho de constituição de sujeitos e de linguagem (GERALDI, 1997, p. 4).

No lugar em que me situo, diante também de interlocutores, na esfera em que me encontro como sujeito de um fazer científico, esfera social que me constitui nesse empreendimento, emoldurado pela singularidade da circunstância e do acontecimento, constituo-me também como sujeito de linguagem, respondente, consciente de sua responsabilidade (GERALDI, 2008) de pesquisador diante de arquivos falados e escritos⁷ que compõem o *cópus* da pesquisa, documentos vivos do universo de Letras, cujos discursos abordarei mais adiante. Bakhtin (1997) corrobora esse entendimento, ao afirmar que

A compreensão do todo do enunciado e da relação dialógica que se estabelece é necessariamente dialógica (é também o caso do pesquisador nas ciências humanas); aquele que pratica ato de compreensão (também no caso do pesquisador) passa a ser participante do diálogo, ainda que seja num nível específico (que depende da orientação da compreensão ou da pesquisa). [...] O observador não se situa em parte alguma fora do mundo observado, e sua observação é parte integrante do objeto observado (BAKHTIN, 1997, p. 355).

Isso significa dizer que pretendo levantar questões, não definitivas, porque nada o é, sobre o que vou denominar de Política Científico-Educacional do Curso de Letras, construto que enseja uma perspectiva de compreender as práticas discursivas da esfera acadêmica, sobre e com os estudos da linguagem, ancorando-me em acontecimentos contemporâneos que vêm permeando o nosso tempo.

⁷ Embora o *cópus* seja formado basicamente de textos escritos, no processo de recolha de dados da pesquisa, as entrevistas, feitas por escrito, foram precedidas de uma conversa com cada uma das turmas, cujo registro não será utilizado como parte do *cópus* para este trabalho.

Vivemos em um mundo em mutação. Como sujeitos móveis, fluidos, em devir, constituídos pela linguagem, estamos expostos e participamos ativamente, ainda que não o percebamos, do processo e da produção de sentidos a cada dia de nossas vidas.

Meu intento, neste trabalho de pesquisa, é inicialmente trazer à tona minha experiência no curso de Letras, como professor, aluno, aluno-professor, professor-aluno, na graduação em Letras, minha própria história, construído de uma trajetória não necessariamente linear ou datada, mas uma enunciação narrada por idas e vindas, sob o viés do tempo relativo.

Talvez não haja nada, neste momento, tão imponderável para mim, como a relatividade do tempo. Estrelas que vejo no meu observatório doméstico neste instante talvez nem mais existam, porque seu brilho, por meio do qual consigo vê-las na semi-escuridão da noite, sua luz, vive no meu presente os resquícios de seu passado, os quais chegam até mim.

Penso no Curso de Letras por meio dos rastros que me constituíram e me constituem como professor e pesquisador da área de estudos da linguagem. Sua história me constitui. Como as estrelas, algumas luzes feneceram, dando lugar a outras mais reluzentes, saberes que observo do presente, indicando possibilidades de outros no devir. Contudo, esse tempo não é linear: passado, presente e futuro parecem coexistir no sujeito constituído que é pela alteridade. Sobre a presença do discurso do outro, Bakhtin entende que

em qualquer enunciado, quando estudado com mais profundidade em situações concretas de comunicação discursiva, descobrimos toda uma série de palavras do outro semilantes e latentes, de diferentes graus de alteridade (BAKHTIN, 1997, p. 299).

Circulam outros sujeitos que me constituem e com os quais dialogo nesse momento inconcluso. Vozes atravessam-me no tempo em todas as direções. Ditos e (re)escritos sobre Letras, o curso, a licenciatura, seu projeto político-educacional, a reflexão sobre esse fazer, sobre a formação que pretende ensinar práticas linguístico-discursivas, da ordem do ensino e da aprendizagem, da extensão e da pesquisa, em diferentes espaços e tempos, navegam na minha memória e constituem um arquivo sobre o qual tecerei nesta narrativa. Foucault (1995) compreende que

O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam, tampouco, em uma linearidade sem ruptura e não desapareça ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem em figuras distintas, se componham umas com as outras segundo relações múltiplas, se mantenham ou se esfumem segundo regularidades específicas; ele é o que faz com que não recuem no mesmo ritmo que o tempo, mas que as que brilham muito forte como estrelas próximas venham até nós, na verdade de muito longe, quando outras contemporâneas já estão extremamente pálidas (FOUCAULT, 1995, p.149).

Parto, pois, de um tempo em movimento, cujos acontecimentos contemporâneos reportam-se a uma série de sistemas de referência, de domínios discursivos, que têm atravessado as licenciaturas em geral e a de Letras em particular.

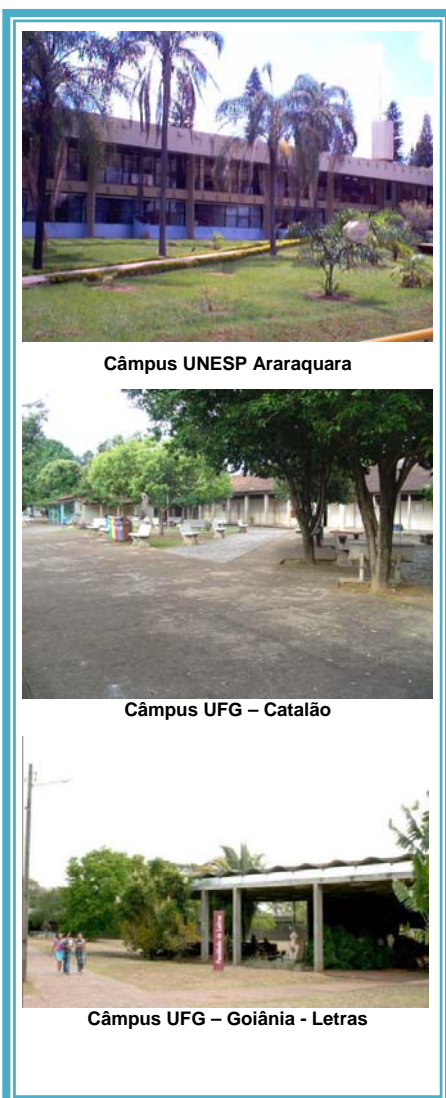
Na verdade, esse movimento vem atingindo a educação em todos os seus níveis. Refiro-me, em particular, às práticas sócio-históricas que vêm afetando os discursos no campo das Letras, em especial, dos estudos da linguagem, gerando mudanças na perspectiva de ver o curso, a formação profissional que busca imprimir, consoante um cenário local e global, por meio da assunção de novas disciplinas, de um novo formato curricular que atenda às prerrogativas de documentos institucionais, de paradigmas científico-educacionais que se definem como modernos ou pós-modernos.

Tratarei especificamente aqui da graduação em Letras, voltada para a formação do professor de português, língua materna (L1), do acadêmico que vive o contexto universitário sob a tutela de territórios disciplinares, que se organizam no interior de projetos político-pedagógicos (PPPs), que lhe objetivam conferir um grau de licenciado em Letras, consoante o cumprimento de um planejamento pedagógico e de um regimento maior de universidade, em período de tempo determinado.

Estou aqui me referindo particularmente a um modelo de universidade, que é o público, o que implica uma arquitetura educacional teoricamente pensada para promover a relação entre ensino, pesquisa e extensão. No caso da educação brasileira, a maioria das universidades e faculdades privadas se dedicam, preferencialmente, à profissionalização por meio do ensino, não disponibilizando recursos suficientes para pesquisa ou extensão, talvez apenas os necessariamente burocráticos, para atender às exigências das instâncias educacionais superiores.

Não quero com isso tecer aqui uma avaliação qualitativa sobre a educação superior da rede privada⁸.

Acredito na educação pública em todos os níveis. Penso que isso deveria ser dever de Estado: possibilitar estudo para todos aqueles que o desejem, construindo por essa via uma maneira de estar no mundo e transformá-lo eticamente por meio do trabalho docente e decente (Santos, 2004).



Proponho-me, então, a narrar um percurso que atravessa a licenciatura em Letras, oferecida pela universidade pública, mais especificamente, pela Faculdade de Estudos da Linguagem (FAEL), da Universidade Federal do Pará (UFPA), Câmpus Universitário de Marabá (CAMAR), na qual ingressei em 2002, quando o Curso de Letras ainda era uma graduação com vínculos fortes ao da UFPA-Belém, momento aquele em que o CAMAR estava em processo de construção de sua autonomia. Resultado de um projeto de interiorização, concebido pela UFPA, na década de oitenta, o CAMAR foi criado, juntamente com outros *campi* do interior do Pará, para atender a demanda por capacitação de professores leigos nas diversas áreas do conhecimento.

Tal especificidade leva-me também a considerar outras referências de Cursos de Letras, porque atravessam minha trajetória como estudante do campo da linguagem, na graduação em Letras,

⁸ A rede privada é heterogênea, comportando desde universidades que primam por uma educação de qualidade, como as denominadas confessionais, e outras instituições de ensino superior – infelizmente em maior número – que pouco ou nada investem em pesquisa ou extensão, refletindo uma política de Estado equivocada de expansão da educação superior, cujo norteamto não tem priorizado na mesma medida a quantidade de oferta e a qualidade de se oferta.

Língua Portuguesa, pelo meu fazer pedagógico e pesquisante em vários momentos, cuja seleção é arbitrária, já que remete às universidades públicas por onde passei como aluno ou professor: UNESP-Araraquara, UFG-Catalão, UFG-Goiânia, UFPA-Marabá.

Retomo primeiro o que me é mais contemporâneo e constitui a principal referência para refletir sobre a política científico-educacional que vêm sendo adotada: o Curso de Letras da UFPA-Marabá, o que me impõe traçar as condições de seu aparecimento, sua história, a história do lugar, restrita aos fragmentos de uma maneira de ver e narrar.

O projeto de interiorização da UFPA, inicialmente, concebia a formação em serviço de docentes, nas regiões em que os índices de professores leigos - sem curso superior - eram significativos. Em sua origem, os cursos começaram a funcionar em regime intervalar: os docentes se deslocavam da UFPA-Belém, em período de recesso e férias, para ministrar suas disciplinas em modo intensivo, para professores de diversos municípios, que se deslocavam, também em época de vacância, para os núcleos universitários da UFPA, muitas das vezes erguidos, cedidos e financiados por meio de convênios entre prefeituras, o Estado do Pará, o Governo Federal e a UFPA. Em mil novecentos e noventa e dois, o Câmpus passa a formar o seu quadro próprio de docentes, por meio de concurso público, e a oferecer turmas também em regime regular, ampliando seu alcance, atendendo a demanda do sul/sudeste do Pará em outras cidades que constituíram núcleos universitários.



É bom lembrar que o período que marca esse deslocamento da universidade para o imenso território amazônica paraense é atravessado por uma história de conflitos especialmente agrários desencadeados por políticas de ocupação territorial e de desenvolvimentismo regional, permeadas por uma série de equívocos sucessivos, como as políticas de ocupação da Amazônia, do regime militar.

A história é longa e plena de detalhes pontuais sobre os quais abordarei, aquém talvez de uma escrita da história, que exigiria um trabalho intenso de equipe e que implicaria uma série de olhares advindos de um esforço conjunto transdisciplinar, que está ainda por se realizar.

A visão que tenho construído de Marabá se inicia com minha chegada à cidade, um pouco antes mesmo da homologação como professor do então Câmpus Universitário do Sul e Sudeste do Pará. Era uma noite de julho e procurava algum local para passar a noite, quando cruzei o rio Itacaiúnas em direção à Cidade Nova e me defrontei com a seguinte cena: um acampamento de barracas de lona, que abrigava centenas de homens defronte à sede do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) local. Era julho de 2002. Saberá depois que se tratavam de ex-garimpeiros da famigerada Serra Pelada, os quais buscavam por aquele ato reivindicar seus direitos sobre o que restara de ouro na imensa cava aberta pelas mãos daquelas *humanas-formigas*, cujas imagens, enegrecidas pelo barro molhado, subindo e descendo as encostas íngremes da mina, circularam em diferentes veículos de comunicação, assombrando o mundo no início dos anos oitenta. Um ano mais tarde, orientei trabalho de conclusão de curso que versava sobre as práticas discursivas dos sujeitos daquele garimpo, seus interesses, conflitos, sua história, que parece estar longe de ser resolvida.



Figura 1



Figura 2



Figura 3
Série "Trabalhadores" (1986-1992),
de Sebastião Salgado.

Por essa via, fui tomando pé da situação daquele momento em Marabá, dos acontecimentos históricos, dos conflitos, que se recrudesciam e ganhavam visibilidade nacional e internacional.



Encontro dos Rios Itacaiúnas (esq.) e Tocantins (dir.)

Marabá nascera da confluência de dois rios - o Itacaiúnas e o Tocantins - como entreposto comercial no início do século XX. Sua vocação comercial, antes da integração rodoviária entre sul/sudeste — centro-oeste e nordeste — noroeste, restringia-se ao comércio básico do pouco que se produzia



Castanha do Pará

lá e do que se necessitava para o viver. Os imensos castanhais nativos vão ser descobertos, ocupados e explorados por famílias vindas do norte/nordeste do país, seja em processos de ocupação legal, seja por grilagem de terras de povos indígenas, de camponeses e da União. Nesse período, entre as décadas de trinta e cinquenta, a produção e comercialização da castanha-do-pará e do caucho é feita por via fluvial até Belém e Manaus, ganhando o mercado europeu através de seus portos, que pouco antes viveram a abundância da borracha. Já havia então se instalado o conflito com os que lá estavam há gerações, grupos indígenas e população ribeirinha, resultado da mistura com diversas etnias locais, de índios, negros e brancos, desde os tempos mais remotos da colonização da Amazônia.



Capoeira do Caucho

O modelo de integração sul-norte, promovido por uma série de governos federais, dentre os quais a *Marcha para o oeste*, ainda no governo Vargas, e o de Juscelino Kubitschek, *Cinquenta anos em cinco*, busca descentralizar os poderes, antes no Rio de Janeiro, por meio da construção de Goiânia e de Brasília, passando esta última a ser o centro catalisador da política federal, ligando o centro-oeste ao restante do país, por meio do fluxo rodoviário em direção à Amazônia, sobretudo pela via Belém-Brasília. Essa política intenciona atender também a indústria automobilística estrangeira e o desenvolvimento do parque industrial sul/sudeste em geral, herdado de políticas anteriores, advindas da revolução industrial, da produção em série e do mercado voltado também para o exterior.

A política de integração e ocupação do solo que abarca a grande fronteira brasileira, para o mar e depois para o interior da América do Sul, ocorre desde os tempos do Brasil colônia. Aos poucos as fronteiras se alargam para o noroeste do país, desencadeando novas empreitadas nos moldes da racionalidade e do desenvolvimentismo mercantil, uma após a outra, com objetivos que ultrapassam a mera ocupação territorial, instalando também conflitos que se formam consoante a sanha do processo colonizatório e civilizatório violento, impresso contra os povos do interior do país. Sabemos dessa história. Ela nos é recente, porque somos também o resultado dela: parte *d'As veias abertas da América Latina*' (GALEANO, 1996).

O processo de ocupação territorial e política da Amazônia parece ter seguido o modelo expansionista do processo civilizatório brasileiro que se ergueu sob a lógica da exploração e quase aniquilação de diferentes recursos naturais, para sustentar os poderes hegemônicos nacionais e internacionais.

A violência e o conflito foram a tônica desde o início desse processo, muitas das vezes escamoteados pela ideologia da cordialidade.

Com o modelo desenvolvimentista dos governos militares, nas décadas de sessenta e setenta, o processo de ocupação da Amazônia é feito na direção do nordeste para o noroeste, agora também pela malha rodoviária, que vai se erguendo com o intuito de ligar a Amazônia oriental à ocidental, cujo signo mais eloquente é a rodovia federal Transamazônica, ainda inacabada.



Rodovia Transamazônica
(Foto: Sucursal de Marabá)

Talvez se fosse um historiador, buscasse recompor as singularidades desses momentos que certamente dizem muito sobre essa longa história, cuja versão oficial ainda parece predominar em confronto com outras, que vão se construindo às margens dela.

Contudo, percebo algo em comum entre as políticas desde os tempos em que se iniciou a exploração econômica do Brasil: os desarranjos sucessivos que vêm

criando nas culturas e nos recursos naturais, nas relações sociais e humanas, sob a lógica de um capitalismo devastador, cujos responsáveis estão e estiveram sempre aquém e além mar.



Projeto Salobo de mineração

Marabá viveu e vive esse processo. A economia da mineração e a expansão da fronteira agropecuária para o norte/nordeste são realizadas de forma desorganizada e não-legitimada, expropriadora e destrutiva, eliminando castanhais, florestas, interferindo no jeito do viver local, por meio da grilagem e apossamento de terras, inadequadas para o plantio e a criação de gado, com isso, expulsando ou restringindo os territórios das populações locais. A extração ilegal de madeira é uma estratégia utilizada também para expansão agropecuária. Devido ao grande valor comercial, ganha também o mercado mundial, formado pelos mesmos blocos econômicos, de cujo ativismo, nem sempre só ambiental, descendem as críticas às políticas ambientais desenvolvidas ou não pelo Brasil. Se arrogam ao direito, muitos deles, de trazerem na bagagem soluções prontas, preparadas em seus gabinetes como se fossem imediatamente aplicáveis à complexidade que constitui a Amazônia.

Sabemos que certa perspectiva de ciência tem a pretensão de fazê-lo, sem conhecer e vivenciar previamente seu campo de ação. E neste caso, não se trata apenas da preservação da biodiversidade e dos povos da floresta, mas da população que se assentou por bem ou por mal, formando pequenos aglomerados, vilas, cidades, que se ergueram, cresceram, ou literalmente naufragaram depois do advento de Tucuruí, utilizando de maneira equivocada os recursos não-renováveis para a sobrevivência, consoante um modelo de economia insustentável.

Essas grandes obras, que foram erguidas sob o signo do desenvolvimento econômico e expansão territorial, desde os tempos da borracha amazônica trouxeram muita gente de outros lugares, principalmente do nordeste e do centro-oeste do país, cujas oportunidades econômicas e sociais eram escassas em seus lugares, para servir de mão-de-obra ordinária para diversos empreendimentos, em

nome de alavancar o crescimento econômico e integrar o território amazônida ao resto do país.

A cidade de Marabá e muitas outras se ergueram, ou pelo menos tiveram seu crescimento ampliado, por conta das estradas que foram construídas, tais como as rodovias federais Transamazônica e BR 153, e as estaduais, como a PA 150, que possibilitaram o fluxo por via terrestre.

Por esse trajeto, o capital vindo principalmente do sul/sudeste acirra os conflitos pela posse da terra com a gente local, camponeses, etnias indígenas etc., que se organizam em diferentes movimentos sociais contra os modelos do latifúndio (im)produtivo-destrutivo e o do desenvolvimentismo, característico da racionalidade moderna, que se instalaram na região, seja por conta de sucessivas políticas de ocupação territorial equivocadas, patrocinadas por diferentes governos, seja à revelia das leis e da ausência do Estado em todos os sentidos.

Traço este cenário ligeiro, porque é ele que circunstancia e historiciza o lugar e o tempo em que a universidade pública constitui-se como unidade federal de ensino superior, com corpo docente e infra-estrutura próprios, que vai se expandindo para o interior relativamente próximo, procurando continuar a atender, por meio de parcerias com prefeituras e movimentos sociais, a formação e qualificação de quadro docente para Língua Portuguesa nos médio na região. Outros cursos do se nessa empreitada, Agronomia, abrindo monitores para atuarem jovens e adultos - EJA, fundamental, média ou convênios com como a Federação dos Agricultura (FETAGRI) e



atuar no ensino de níveis fundamental e sul/sudeste do Pará. CAMAR mobilizam- como Pedagogia, cursos e formando na educação de na educação superior por meio de movimentos sociais, Trabalhadores da Movimento dos

Trabalhadores Sem Terra (MST), organizações que demandam por uma política educacional nos assentamentos da reforma agrária. Essa política, resultante de

convênio entre INCRA e a UFPA, busca atender aos trabalhadores do campo, contribuindo no seu preparo como sujeitos, para que atuem como professores, de acordo com seu contexto sócio-histórico, no ensino e aprendizagem de áreas de conhecimento previstas por seus projetos educacionais.

Como pesquisador, nesse momento, constituindo-me por meio dessa história pergunto: como abarcar o todo, em virtude de serem demais de muitas as coisas para que uma só cabeça dê conta de seu total? Concordo com Riobaldo Tatarana: há que se arriscar, pois necessário se faz compreender até onde uma vista dentre outras possa alcançar essa totalidade, cujos limites são o próprio alcance de uma perspectiva de vir olhando os acontecimentos e, por essa rota, (re)vivenciá-los. De acordo com Burke (1997), Braudel entende que a contribuição do historiador para com as ciências sociais reside na compreensão de que

todas as “estruturas” estão sujeitas a mudanças, mesmo que lentas. [Braudel] era impaciente com fronteiras, separassem elas regiões ou ciências. Desejava ver as coisas em sua inteireza, integrar o econômico, o social, o político e o cultural na história “total” (BURKE, 1997, p. 55-56).

Dou-me conta de que sou parte desse processo migratório de ocupação da Amazônia. Encontro-me enredado no narrado, tecido de meu esquecimento, lembrado, no percurso que desenho sobre referenciais significativos que me constituem no presente, e constituem também o processo que vem sedimentando esse projeto de pesquisa, que aponta algumas direções, de ser, de tempo, de acontecimento, de conhecimento, de documentos, de discursos, que permeiam uma política de educação e de ciência que merecem ser investigados.

São momentos distintos do Curso de Letras que atravessam a minha trajetória e dizem algo sobre a história do curso, pavimentado em diferentes espaços e tempos, permeados por diferentes culturas e história de universidade, cujas referências me levam a pensar nas transformações que se deram no período de oitenta e quatro até o presente.

Se afirmei alhures que partiria do que me é contemporâneo, faço-o reportando-me também a esse período que marca uma trajetória significativa de mudanças na universidade pública, no Curso de Letras, nas licenciaturas, na educação como um todo, no Brasil e fora dele também.

Não o faço, contudo, pelo viés de uma historicidade marcada pela cronologia, que buscaria a gênese do Curso de Letras, o caráter factual e datável de seus indícios, porque não é dessa história que trata a narrativa que venho tecendo, ainda que a precise aqui e ali, mas de uma que emerge de acontecimentos políticos, econômicos, sociais, culturais, técnico-científicos, que vem afetando, como já o afirmei, a educação como um todo e os sujeitos que, por meio dela, também se constituem como tais.

Refiro-me a um período que marca um princípio de mudança na universidade, que vêm das ruas, das manifestações de toda ordem, num movimento contracultural a tudo que simbolizasse um modelo de sociedade, cuja modernidade erguera sob os auspícios também da universidade, da ciência e de outras instituições⁹. Como me referir a essa sociedade? Que traçado simbólico a permeia? Seria redutível a duas ideologias em confronto, por conquistar o mundo ou o que restara dele no processo colonizatório e civilizatório que se deu na periferia, não sem resistências e dissensões? Que papel tem o conhecimento científico e as práticas sócio-educacionais diante desse processo que vai varrer do campo acadêmico as certezas erguidas sob a lógica de um distanciamento pensado, dos sujeitos e de sua história?

As diretrizes políticas, científicas e educacionais que se impuseram como modelo a partir dos anos setenta na educação pública em todos os níveis no Brasil, vieram atender ao desejo de uma educação tecnicista e behaviorista, que procura reproduzir um sujeito cartesiano e objetivo, preparado para a execução de um trabalho em uma sociedade capitalista, culturalmente letrada e moderna, industrial e urbanizada, de olho no futuro, em nome da ordem e do progresso. Isso significaria deixar o atraso, almejando o desenvolvimento, por meio da tecnificação do homem e do seu silenciamento.

O processo de massificação do ensino em grande escala implantado pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação do regime de exceção invade também a universidade, as licenciaturas. É preciso formar professores que atendam ao grande

⁹ Refiro-me ao período de 1968, que marca os protestos estudantis na França, que repercutiram no Brasil e em outros países, contra a tradição e o eruditismo representados, sobretudo, pelas instituições universitárias e os modelos de ciência e educação vigentes. Para Barthes, “maio de 68 manifestou a crise do ensino: os valores antigos não se transmitem mais, não circulam mais, não impressionam mais [...]”

contingente de pessoas da periferia das grandes cidades do país, que anseiam por educação formal e que passam a ter esse direito. O ideário que erguera as primeiras faculdades de Filosofia, Ciências Sociais e Letras, formadas em sua maioria por intelectuais franceses, em São Paulo, e no Rio de Janeiro, pela influência em grande parte da Antropologia e Linguística norte-americanas, consistia na formação de quadros docentes que iriam atuar nas futuras Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade de Brasília (UNB), dentre outras que se seguiram, a partir dos anos cinquenta e sessenta. Não pretendo traçar os pormenores dessa história, de sua pesquisa, de seus territórios disciplinares (cf. ALTMAN, 2004), que vão constituindo um quadro de intelectuais brasileiros que vão construindo e disseminando uma tradição de estudos não só em Letras e Linguística, mas também nas Ciências Humanas e Sociais para um público ainda muito restrito, até o final dos anos setenta, sobretudo, nas universidades públicas.

Como arregimentar — essa é a palavra — tanto professor de português, matemática, geografia, história, física, biologia, química, inglês, educação física etc. para tanta escola e aluno. É preciso de um exército, frentes de formação de professores, cuja universidade pública, esfacelada pela ditadura, não poderia atender, pois não fora preparada para isso. Esse pedaço de história é conhecido, seja por ter propiciado um avanço quantitativo de vagas no ensino fundamental e no técnico formal, seja por ter ignorado o valor de uma profissão, de sujeitos educacionais, alunos e professores de outras classes, não reconhecendo sua significância no processo de educação social como um todo.



O processo de quantificação da escola é também seu processo de desqualificação educacional, cultural, político, econômico-social. A massificação do ensino, desenhada emblematicamente pelo ideário nacionalista-militar por se redemocratizar segundo uma ordenação e controle, atinge também a universidade que passa a ser submetida ao rigor do regime, que se mostra por seus documentos, pelos quais impõe fazeres, deveres.

Oitenta e quatro é o ano das *Diretas Já*. O clamor vem das ruas, dos sindicatos, movimentos sociais, do campo e das cidades. Respiro outros ares na universidade no momento de meu ingresso: uma tentativa de politização das práticas, à revelia das esferas de controle, procura ganhar terreno junto com o processo constituinte e, por fim, a seu resultado: a magna Carta de oitenta e oito.

O modelo moderno do fazer científico europeu e norte-americano, que constituiu os Cursos de Letras no início de sua formalização nos anos cinquenta, compete com outras referências, saberes de outras ordens de discurso de estudos da linguagem e de seus modelos educacionais, na licenciatura em Letras, da UNESP de Araraquara, SP. Uma outra organização institucional de universidade, uma outra arquitetura curricular ainda vicejava. A Filologia Românica e os estudos diacrônicos e sincrônicos do português ainda resistem aos embates da ciência piloto que se erguera e se legitimara nos Cursos de Letras, trazendo na bagagem uma linguística estruturalista e outra pós-estruturalista já em confronto.

Pegamos o “bonde da história” dos estudos da linguagem já andando e disseminando saberes e poderes (cf. ALTMAN, 2004; ORLANDI e GUIMARÃES, 2002). Uma história da Linguística meio marginal ou objeto de curiosidade científica, aquela que não entra como piloto, mas talvez como membro da tripulação, ou mesmo um simples passageiro (in)desejável para um diálogo necessário entre os campos de saberes tão próximos e também tão distantes, já aparecia, seja para assertivá-la seja para negá-la, em cursos de filologia, lexicografia e mesmo trabalhos autorais sobre a língua caipira como o de Amadeu Amaral (ALTMAN, 2004), que repercutiam algum diálogo com algumas fontes da Linguística Geral. O que fazer da tradição diante do que é pretensamente inovador e que vai mudar a ordem das coisas e do nosso olhar atravessado de linguagem?

Não dá para negar os embates por territórios disciplinares e por poder no interior dos Cursos de Letras. Esse poder não é só um lugar que se ocupa da arquitetura curricular que busque atender ou às vezes burlar o currículo oficial, mas da disputa por visibilidade, reconhecimento científico e recursos.

Como abordar o processo de produção de uma área do conhecimento e como ela procura afetar com suas convicções teóricas e metodológicas as ações de

ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, por meio de uma concepção de formação, de educação, de um sujeito, profissional de Letras, que supõe? Como enumerar os modelos que se seguiram um após outro, que a modernidade nos presenteou?

Não vou narrar os meandros dessa história, mas conto do tempo em que me situo ou que me situa, do que se tornou para mim esse embate, as divisões dos grupos que se erigiram ou feneceram e também me constituíram como profissional de Letras.

Procuro em vão compreender por que o saber científico se presta a se separar e criar seus domínios, suas fronteiras, suas marcas epistêmicas, suas perspectivas de enxergar os objetos de investigação e, por meio deles, interferir sempre de cima para baixo no que deve ser transmitido, ou contemporaneamente construído, para atender a um tipo de profissional previamente delineado?

A fragmentação do conhecimento linguístico já se manifestava com vigor no quadro disciplinar do Curso de Letras da UNESP de Araraquara – SP, quando lá ingressei, em 1984. A falta de diálogo entre disciplinas de estudos linguísticos e destas com as de Literatura e de Educação teria que ser compensada por acadêmicos e professores, cujos pontos de contato, teóricos, metodológicos, não eram sempre evidentes para todos ou não se mostravam relevantes e não encontravam espaço para serem refletidos, sobretudo, porque, em um curso que se norteava mais pela transmissão do aparato técnico-científico conquistado ao longo do tempo, do que pela produção do conhecimento de todos os envolvidos, o diálogo intra- e interdisciplinar quase sempre não tinha lugar, mostrando-se insignificante. Parecia estar em voga ainda uma concepção de educação e ciência cuja lógica é a disseminação do conteúdo acumulado historicamente. Essa formação técnico-científica tem sua importância particularmente no preparo do acadêmico e futuro professor se for articulada ao desenvolvimento da capacidade de refletir criticamente sobre os aportes teóricos e de estabelecer relações entre os saberes sistematizados e entre estes e os do senso comum, principalmente quando se trata dos fenômenos de linguagem. Estes eram vistos quase sempre em função das teorias, referendando uma formação técnica que se conforma e referencia o estado de arte de determinada área de investigação. Nesse sentido, a manifestação de linguagem não passa de um

pretexto para iniciar e inserir o acadêmico no âmbito da ciência normal (cf. KUHN, 2005), em Linguística, fortalecendo com isso determinado grupo de pesquisa.

Não se discute a eficiência e o valor que esse tipo de trajetória pode adquirir na formação especializada do acadêmico de Letras, no entanto, parece que esse tipo de tecnificação do conhecimento está longe de atender aos reclamos da prática pedagógica do futuro professor de Língua Portuguesa, que prescinde de uma formação que o habilite a lidar com a complexidade do fenômeno da linguagem, mobilizando os diferentes aspectos que o integram, inclusive, aqueles relacionados ao contexto escolar e à realidade sócio-histórica.

E o que dizer das aulas, das relações que se contraiam no interior das salas entre professor e alunos e que representavam também saberes e poderes? Não se pode traçar um perfil homogêneo do evento aula, devido às singularidades dos sujeitos, dos seus valores axiológicos que, no entanto, se manifestavam na maneira de conduzir o ensino e a aprendizagem do conhecimento, de acordo com o ritual disciplinar, que estabelece os lugares que cada qual, professor e alunos, deve ocupar nesse tipo de interação. Pode-se dizer que havia, de um lado, uma fixidez dos papéis, talvez outorgada pela tradição, em que o saber era reconhecidamente um poder emanado do professor, cuja erudição o comportava e exibia, por meio de um discurso quase que exclusivamente monológico, se é que isso é possível! Por outro, co-existia uma interação mais participativa, em que a condução do processo era compartilhada, flexibilizando os papéis e tornando possíveis as trocas dialógicas entre professor e alunos. Sem dúvida, esses comportamentos não eram propriamente considerados saberes e, portanto, objetos de ensino, talvez apenas no âmbito das denominadas disciplinas pedagógicas que eram estrategicamente colocadas ao final do curso e pouco se comunicavam com os saberes específicos de Letras. No entanto, aprendi com eles e, por vezes, os reproduzi em minha prática como professor, talvez meio (in)consciente de que esse saber de tipo pedagógico aparece sub-repticiamente na execução semioticizada de nossos gestos professorais, na língua, no discurso, estabelecendo, queiramos ou não, um jogo quase sempre desigual entre os atores envolvidos. De posse de nossas teorizações, daquilo que nos distingue de nossos alunos como professores, vislumbro uma possibilidade apanhada dos ensinamentos de Bakhtin (2010), da sua filosofia do ato responsável: re-estabelecer o elo entre os mundos da singularidade e o da cultura

letrada, franqueando a fala, dando voz àqueles que também possuem um saber a ser sistematizado, legitimado, também pela academia e, por essa via, investi-los de um poder, eticamente responsável.

Mobilizar a memória é trazer ao presente os fatos que, do contrário, tendem a cair no esquecimento. Realizo este intento, acreditando recuperá-la em sua linearidade — apesar de tê-la negado anteriormente —, mas os deslizamentos e as discontinuidades o são inevitáveis.

No Curso de Letras da UNESP de Araraquara, predominava o modelo consagrado pela tradição europeia, pela erudição, reunindo em seu círculo docentes que se formaram sob os auspícios, sobretudo, do existencialismo, do estruturalismo e do marxismo francês e sob a vanguarda do gerativismo norte-americano à moda francesa, representado pela Semiótica. O texto literário constituía o objeto ideal de investigação, ainda que competisse com o construto teórico estruturalista que elegera as manifestações de linguagem como um objeto algo fictício, cujas irregularidades e anomalias — as variantes — eram descartadas em nome da sistematização do comum, do normal, do geral, do predominante, do abstrato, pelo menos até a disciplinarização da Sociolinguística.

E o que dizer do texto produzido nas esferas da vida concreta por diferentes sujeitos e grupos sociais? Podiam se ouvir as vozes dos boias-frias nos canaviais que ainda circundam o Câmpus de Araraquara, dos apanhadores de laranja, dos fazendeiros e canavieiros, cujas tensões e discursos, manifestados em sua heterogeneidade linguística e cultural, não podiam rivalizar com as línguas autóctones dos exercícios de morfologia e fonologia das apostilas do *Summer Institute of Linguistics* (SIL).



Bakhtin (1997) observa que os gêneros secundários, que pertencem a sistemas ideológicos mais complexos, como as artes, a literatura, as ciências, as religiões, são alimentados e alimentam os gêneros primários, próprios da comunicação cotidiana. Seu estudo sobre a cultura popular no contexto de Rabelais

o comprova. Lá se encontra toda exuberância dessa cultura, que no período medieval confrontava o sério do discurso oficial da Igreja com o riso característico do discurso carnavalesco. Operava-se, por essa via, a inversão carnavalesca, consoante à qual o mundo oficial, institucionalizado, é como que tomado pelo mundo carnavalesco, assumindo nos dias de festa os papéis representativos do poder, para, com isso, ridicularizá-los. Essas ações, semiotizadas por signos verbais e não-verbais do baixo material e corporal, conduzem à criação de um mundo outro, utópico, em que as regras e códigos cessam em favor de uma nova sociedade, ainda que efêmera, em que a rigidez hierárquica é temporariamente abolida (cf. BAKHTIN, 1987). Bakhtin viu na obra de Rabelais, nas histórias de Pantagruel e Gargantua, a união, a síntese, entre o mundo literário e o da cultura popular da vida concreta mesma, com todas as suas características humanas, linguísticas, semióticas, sociais, antropológicas etc.

Essa síntese, para mim, de alguma forma se realizara, talvez não com a clareza de agora, na minha passagem como professor da área de estudos linguísticos, no Curso de Letras, da UFG, Câmpus de Catalão. A existência da Festa de Nossa Senhora do Rosário, desde o final do século XIX, na cidade de Catalão, estado de Goiás, possibilitou aproximar os estudos linguísticos dessa festa popular, de seus sujeitos, de sua história. No ensino da Linguística, da fonética e da fonologia, as cantigas entoadas pelos ternos da Congada de Catalão¹⁰ foram objeto de recolha e de estudos das substâncias e formas daquela variedade da língua portuguesa de descendentes de escravos. O suporte teórico e metodológico estruturalista deu lugar a uma perspectiva variacionista, que proporcionou uma interpretação mais realista dos dados, combinando fatores sociais com linguísticos. Dessa forma, procurou-se introduzir o acadêmico no mundo da teoria linguística com dados reais, relacionados à sua existência, ao seu contexto. Esse trabalho permitiu também que elaborasse um projeto de pesquisa de mestrado, cujo objeto fosse investigado, segundo as suas singularidades, para além da materialidade linguística, focalizando também outras dimensões que emergiam do evento, o que impôs mobilizar outras áreas do conhecimento, como a Análise do Discurso, Antropologia,

¹⁰ O terno é um grupo, formado por pessoas geralmente oriundas de um mesmo bairro e geralmente com ligações familiares e de descendência com os negros, representantes tradicionais da Congada, que saem nos dias de festa cantando cantigas de temática variada, combinadas ao ritmo marcado por instrumentos de percussão. Para uma melhor compreensão do evento, ver Brandão (1985) e Fonseca (2000).

História, Geografia (cf. FONSECA, 2000). A UFG de Catalão a essa altura (entre 1991 e 1994) era um Câmpus universitário em formação, o que lhe impingia um paradoxo: a sua precariedade e escassez de recursos e infra-estrutura, uma estrutura orgânica ainda por se fazer e consolidar, consistiam a força criadora de suas licenciaturas, que, sem os vícios e ranços da burocracia universitária, sem as vaidades e o competicismo entre as áreas do conhecimento, possibilitava intercâmbio significativo entre os sujeitos que lá estudavam e trabalhavam.

Conto essa história porque ela compõe a tessitura metadiscursiva da minha memória, aqui manifesta, trajetória de formação que co-construí e que sucedeu na imagem que faço do eu-professor-aluno que penso ser, projetando por essa via um devir. Por isso, pontuo nessa história aquilo que ela pode trazer de significativo para se refletir sobre a formação do professor de Língua Portuguesa. É nesse sentido que construo um metadiscurso, corroborando a idéia de que, em certo sentido, todo discurso aponta para si mesmo.

A experiência na UFG de Goiânia, seja no mestrado como aluno, seja na graduação como professor, possibilitou, aliás, como sempre possibilita, que aprendesse com a atmosfera de uma universidade melhor aparelhada, assentada numa estrutura orgânica consolidada, segura de seus propósitos, alicerçada, sobretudo, na tradição e na conservação do conhecimento. Esse aspecto confere à universidade um caráter de pretensa estabilidade, cujo equilíbrio só é possível em consonância com aquilo que lhe é paradoxal: a inovação por via do debate e da crítica daquilo que se encontra imerso e seguro no campo das verdades e certezas. Refiro-me aqui a um lugar, cujos saberes e poderes deveriam se dobrar ou ao menos considerar as tentativas de rever as perspectivas que norteiam o ensino, a pesquisa e a extensão com novas propostas. Creio que é esse o espírito que deveria orientar as práticas discursivas na universidade, do contrário como avançar, como fazer valer a máxima de que “A Universidade é o lugar em que se dá a produção do conhecimento”? O trabalho com os estudos linguísticos e minha experiência em lidar com os fenômenos concretos de linguagem me fez ousar uma mudança no ensino de Linguística, novamente em Fonética e Fonologia. Em se tratando de um Curso de Letras, modalidade licenciatura, considerei que a ementa não favorecia a formação do professor, pois excedia uma visão técnica, em que os sons e fonemas da língua deveriam ser vistos nas suas configurações abstratas, em

seus pormenores, que ratificavam um quadro fonético e fonológico de uma língua artificial e preconcebida. O desafio seria, então, articular um objeto concreto, manifestações concretas do português, com o arcabouço teórico e metodológico estruturalista previsto, deixando aparecer suas limitações. Seria possível, então, considerar uma metodologia que viabilizasse a conexão entre o nível fonológico e os outros níveis de estruturação da língua, bem como os aspectos pragmáticos e discursivos que se mostrassem relevantes. A proposta metodológica do Círculo bakhtiniano¹¹ (cf. BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 124) serviu de base para que sugeríssemos um trabalho com as formas e substâncias sonoras de cantigas de ternos da Congada de Catalão. Trabalhar a sonoridade dessas letras de música significou, de início, conhecer essa manifestação popular, seus aspectos históricos, geográficos, antropológicos, procurando situá-la, pois, no tempo e no espaço, para, posteriormente, focar os aspectos discursivos, pragmáticos e linguísticos, fonéticos e fonológicos. A esse respeito, Simões assevera que

o estudo da língua precisa ser visto de forma globalizante; por isso, os fenômenos detectáveis nos diferentes planos da análise linguística, devem ser, sempre que possível, relacionados com a leitura e a produção de textos... (SIMÕES, 2003a, p. 74)

Penso que qualquer proposta é passível de crítica, desde que ela seja fundamentada e que suscite o debate de ideias, oportunizando as defesas de posição de um ou outro lado. No entanto, o poder, manifestado nas posições hierárquicas, no interior das instituições como a universidade, prevalece sobre o debate de ideias em torno do saber, pois, afinal, há “verdades” que são incontornáveis. A máxima do Círculo de Bakhtin parece valer aqui: “em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 46). Na sociedade como na universidade, essa luta nem sempre é justa, favorecendo àqueles que se julgam proprietários de territórios disciplinares, menos pela competência na defesa de seus fundamentos do que pela eficiência em garantir e preservar a parte que lhes cabe no loteamento do saber.

¹¹ Segundo Faraco (2009), a proposta é, na verdade, de Voloshinov (por Volochinov, na tradução brasileira) que compreende a estrutura linguística, tal como as dimensões discursiva e pragmática, como um fenômeno histórico-social e não biológico, o que caracterizaria o monismo metodológico marxista. Bakhtin, ao contrário, teria proposto uma Metalinguística ao lado de uma Linguística, mantendo, com isso, a separação que se evidencia nos dias de hoje.

Arrisco-me a narrar essa história, porque ela também reflete algo do singular do ato mesmo de ser, ainda que, ao teorizá-la, pensá-la, escriturando-a, ela como que escape em direção a uma apreensão, cuja lógica é universal.

Pode-se dizer que o CAMAR, na época em que lá cheguei, no ano de 2002, assemelhava-se ao que encontrei e vivi no Câmpus de Catalão. A precariedade das instalações e uma estrutura orgânica ainda por se fazer davam ao CAMAR uma aparência de abandono e pobreza, que, de alguma forma, combinava com a cidade, com o seu inacabamento urbano. No CAMAR, no Curso de Letras, havia o que fazer e muito. Envolvi-me logo de início com a pesquisa, ao criar o Núcleo de Estudos da Linguagem Araguaia-Tocantins (NUCLEART), o qual coordenei de 2004 a 2007. Paralelamente, trabalhava com disciplinas de estudos linguísticos, orientando trabalhos de conclusão de curso e bolsistas de iniciação científica, com os quais integrei grupo de pesquisa sobre a linguagem e suas relações com práticas culturais e de ensino de Língua Portuguesa. Nesse período, produzimos também o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras (PPCL), que começou a vigorar para as turmas ingressantes a partir de 2004. Por meio dessas atividades, fui-me integrando à vida e à cultura marabaense, procurando fazer a síntese entre a *mathesis singularis* e a *mathesis universalis*, de que fala Ponzio (2010), a propósito da visão filosófica de Bakhtin (2010). A percepção de que a universidade se legitima pelo trabalho, integrando pesquisa, ensino e extensão, e, sobretudo, as pessoas, foi possível para mim, num contexto em que as dificuldades materiais e de infraestrutura não impediam que me sentisse sujeito de meu fazer, das práticas que me constituíam como professor e pesquisador.

Conto essa história porque ela constitui o material mnemônico de minha trajetória pelo Curso de Letras, que vem mudando, não só em função dos sujeitos, mas daquilo que eles constroem para atender paradoxalmente à vontade de verdade de outras esferas de poder.

É por isso que tomo os documentos, por que deles descende essa arquitetura educacional pensada e normatizada por diretrizes e resoluções vindas do saber de especialistas, convocados pelas instâncias superiores, que centralizam em si e em torno de seus órgãos de pesquisa as decisões, para construir por intermédio da

educação formal, um tipo de sociedade que atenda aos desígnios agora de um mundo globalizado.

Como definir essa sociedade? Como olhar o presente e não ver um passado e um devir de práticas sociais e educacionais que revestem um sucedido e um por acontecer, seja para negá-lo seja para legitimá-lo, ou ainda, para consensualizá-lo?

De que maneira entender a especialização dos saberes, seu processo de constituição de cada vez mais fronteiras epistemológicas, diante de um pensar também contemporâneo que busca resolver o problema de uma crise das ciências e da educação, por meio de um diálogo de integração disciplinar, cujos signos mais eloquentes são formados por prefixos como *inter-*, *pluri-*, *trans-*, *poli-*, *intra-*, *extra-*, *meta-disciplinar*?

Há um desejo de especialização, de fundação de um território, de uma fronteira, de um saber e de um poder: mas há também um outro, integrador, que busca uma certa consensualidade, um estabelecimento dos limites desse jogo comunicativo, porque se a linguagem é jogo, tem suas regras, restringindo com um “até onde ir”, o que é possível dizer e o que não o é, porque esse acontecimento discursivo dá-se em um lugar, em virtude de uma imagem que (se) fazem os sujeitos, de sociedade, de educação, de cultura, de ciência etc.

Tratar do Curso de Letras nesse momento é considerar o acontecimento que pretende legitimar, por meio de documentos, uma mudança que deve ser operada na formação do professor, porque a sociedade vem passando por transformações, o que parece ter desencadeado também uma vontade de fazê-lo no âmbito do ensino nos vários níveis.

Nesse sentido, a LDB de noventa e seis é uma tentativa de mudar o cenário educacional em todos os níveis. Se ela resulta de um processo de redemocratização do país, que se inicia nos anos oitenta, culminando com a Constituição Cidadã (CF 1988), também procede do movimento de globalização, que se acentua nos anos noventa, pretendendo, por meio da comunicação instantânea, atingir não só um intercâmbio comercial, diga-se de passagem, desigual entre as nações, mas político, econômico, cultural, educacional etc., fazendo prevalecer a lógica de um neoliberalismo, arquitetado pelo poder econômico das nações e blocos hegemônicos

do hemisfério norte. Esse cenário, cuja tônica é a celebração de um “mundo sem fronteiras”¹², ergue-se, estabelecendo grupos econômicos nacionais e transnacionais que passam a gerir e controlar os destinos das nações, por meio da imposição de um modelo político-econômico que amplia o controle de poucos sobre muitos, porque, aceitemos ou não, está tudo interligado. O regime financista desde que se tornou uma especulação profissional altamente especializada, legitimada e mundializada, operou um jogo bélico em tempo real, cujos ganhadores e perdedores podemos imaginar quem os são.

A LDB é alimentada por esse horizonte sócio-histórico. Suas referências são permeadas, tanto por uma construção de cidadania que se daria por uma educação formal e democrática, como por uma que levasse em conta a complexidade que o trabalho atual impõe, norteado que é por uma adequação social do sujeito a esse mundo contemporâneo.

Como atender a esse propósito por meio da educação? Que paradigmas buscar das ciências e da educação? Como arquitetar um projeto educacional, em virtude de uma lei, do que ela cria para o devir?

Essa política de educação de Estado, centralizada e produzida no Ministério da Educação (MEC), nos órgãos de pesquisa, como o Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP), e nos especialistas das ciências que são chamados quase sempre dos centros de excelência em pesquisa do país, desencadeia outros documentos, diretrizes e resoluções, que vão servir de referência, primeiro para a educação básica, depois para a superior.

Por obra de um consenso entre esses especialistas de várias áreas do conhecimento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são lançados pelo MEC em 1998, procurando responder, em parte ou no todo, às diretrizes da LDB. Postulo que os PCNs sejam produto de um consenso seja em função das áreas do saber que abarcam serem diversas e atravessadas por *epistemes* que não raro se encontram enclausuradas dentro de suas convicções científicas, ideológicas,

¹² A então concretização da “aldeia global”, de McLuhan. O teórico da comunicação Marshall McLuhan popularizou a expressão aldeia global. Em seu livro “A Galáxia de Gutenberg”, lançado em 1962, o canadense refere-se a uma nova forma de organização social proporcionada pelas mídias eletrônicas, que, ao alterar os processos cognitivos, suplantariam a cultura impressa.

políticas, que norteiam seus campos disciplinares, seja porque se considerava necessário produzir mudanças no ensino tradicional, elencando os objetos de conhecimento significativos para a preparação desse novo sujeito, para cumprir com um ordenamento de um novo tempo e espaço, sob o signo da racionalidade tecnológica, do conhecimento informatizado e integrado, respaldado por tendências contemporâneas de educação.

Em virtude disso, as licenciaturas e cursos de graduação de toda ordem são convocados pelo MEC, em 2002, para reformularem seus projetos político-pedagógicos. As diretrizes e resoluções que permeiam esse movimento de mudanças nos cursos de licenciatura em geral e na de Letras, em particular, articulam-se a essa visão político-filosófica de educação que vem se constituindo desde a LDB, passando pelos PCN e culminando com a elaboração ou adequação dos PPPs a esses documentos todos e à política educacional que ensejam.

Que tipo de profissionais deseja-se produzir por meio dessas novas licenciaturas? Que saberes escolheram em detrimento de outros? Que abordagens de linguagem, que objetos de conhecimento foram selecionados para sustentar novas perspectivas de explicação de fenômenos de linguagem? Que posicionamentos políticos, científicos e educacionais procuram sustentar e quais abjurar?

Diante de um cômputo, de uma encruzilhada, em que vários caminhos são possíveis, ante perspectivas diversas de fazer científico, algumas escolhas aqui foram feitas, consoante a trajetória de um percurso de pesquisa pensado, imbuído de questões sobre o Curso de Letras, sobre os discursos que o atravessam, que pretendo retomar e deslindar ao longo deste trabalho.

Termino essa narrativa indagando: todo o sucedido narrado é o começo de um devir? Espero que seja início de uma reflexão que aponte para a própria condição do fazer científico e pedagógico, sem a pretensão de realizá-lo integralmente e com o rigor necessário, tal como o prometera Roland Barthes, quando afirmou, em aula inaugural no Colégio de França, que

o professor não tem aqui outra atividade senão a de pesquisar e de falar – eu diria prazerosamente de sonhar alto sua pesquisa – não de julgar, de escolher, de promover, de sujeitar-se a um saber dirigido: privilégio enorme, quase injusto, num

momento em que o ensino das Letras está dilacerado até o cansaço, entre as pressões da demanda tecnocrática e o desejo revolucionário de seus estudantes. Sem dúvida ensinar, falar simplesmente, fora de toda a sanção institucional, não constitui uma atividade que seja, por direito, pura de qualquer poder: o poder (a libido dominandi) aí está, emboscado em todo e qualquer discurso, mesmo quando este parte de um lugar fora do poder. Assim, quanto mais livre for esse ensino, tanto mais será necessário indagar-se sob que condições e segundo que operações o discurso pode despojar-se de todo desejo de agarrar. Esta interrogação constitui, a meu ver, o projeto profundo do ensino que hoje se inaugura. (BARTHES, 1992, p. 9-10),

2 A POLÍTICA CIENTÍFICO-EDUCACIONAL DO CURSO DE LETRAS SOB O PRISMA DO GÊNERO DO DISCURSO

2.1 Situando o problema

No momento em que os cursos de licenciatura no Brasil se debruçam sobre a tarefa de elaborar novos PPPs, que atendam às resoluções do MEC para a formação de professores, a fim de atuarem na escola de educação básica e na formação específica nas diferentes áreas do conhecimento, a investigação sobre as mudanças que estão ocorrendo na licenciatura em Letras e que incidem na formação de professores de português para a Educação Básica, torna-se fundamental. Em particular, neste capítulo, pretende-se refletir sobre as mudanças relacionadas à política científico-educacional do Curso de Letras, nos seus princípios, que se manifestam no perfil profissional, na filosofia do curso, bem como nos paradigmas teóricos e metodológicos de estudos da linguagem, que passam a orientar oficialmente a formação do acadêmico do curso de Letras do CAMAR/UFPA, a partir de 2004.

Não é possível ignorar o fato de que a construção de PPPs e sua implementação devem propiciar mudanças no ensino-aprendizagem de língua materna. Pelo menos deve ser o que esperavam os órgãos governamentais ao deflagrarem oficialmente o *movimento de mudança*¹³ com a publicação dos PCN, em 1998. Os PCN se configuram como um documento nacional norteador da educação básica, para a elaboração de propostas curriculares nas instâncias estadual e municipal, de acordo com as diferentes realidades regionais. Nas palavras dos PCN,

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula (BRASIL, 1998a, p. 9).

¹³ **Movimento.** 1. Em geral, mudança ou processo de qualquer espécie. Esse significado pertence ao termo grego. Platão distinguia duas espécies de M.: alteração e translação (*Teet.*, 181 d); Aristóteles distinguia quatro: além dos dois acima, o M. substancial (geração e corrupção) e o M. quantitativo (aumento e diminuição) (*Fís.* III, 201 a 10). [...] O M. em geral foi definido por Aristóteles como “a entelêquia daquilo que está em potência” (*Fís.* I, 201 a 10): definição que permaneceu célebre durante séculos. Significa que M. é a realização do que está em potência: por exemplo, a construção, a aprendizagem, a cura, [...] são realizações de potencialidades (*Ibid.*, 201 a 16). No M. assim entendido a parte fundamental é a do motor, com cujo contato é gerado o M. “Qualquer que seja o motor” — diz Aristóteles “ele sempre trará uma forma (substância particular, qualidade ou quantidade) que será princípio e causa do M., quando o motor mover, do mesmo modo como, no homem, a entelêquia faz o homem do homem em potência” (*Ibid.*, III, 202 a 8). (...) [*Abagnano*, s.u.] Este autor faz remissão a movimento, no verbete mudança.

Ainda que insuficientes programas de formação continuada procurem tornar legíveis e aplicáveis os PCN nas diversas instâncias envolvidas com a educação básica, percebe-se a intenção de que o *movimento de mudança* (por força de seu conteúdo histórico-filosófico) alcance também a universidade e os cursos de licenciatura responsáveis pela formação dos quadros que irão atuar no ensino fundamental e médio, e os sintonize com a proposta dos novos parâmetros. Talvez tenha sido este o propósito do MEC, ao convocar os cursos de licenciatura a elaborarem novos projetos pedagógicos, para que estejam em sintonia com a proposta dos PCN. De outra forma, como se equacionariam as diferenças de concepção dos PCN e a dos novos PPPs das licenciaturas?

O Curso de Letras da UFPA, do CAMAR, iniciou o seu movimento de mudança, para a construção de um novo PPP, em 1999. Em março de 2000 foi declarada a autonomia administrativa, didático-pedagógica e científica do CAMAR, em relação à sede da UFPA-Belém. Em função desse fato, tornou-se necessário, visando ao recredenciamento da licenciatura em Letras, operar reformulações no curso que constam do Projeto Pedagógico de Letras (PPL). O caráter dessas reformulações norteou-se pela busca de um curso, cujo perfil mesclasse a formação teórico-prática do egresso às necessidades mais profundas da microrregião em que está sediado o CAMAR (MARABÁ, 2000). Entretanto, este projeto não foi implementado à época de sua elaboração.



Em agosto de 2003, o Colegiado do Curso de Letras retomou as discussões em torno da elaboração de um PPP para o curso, em consonância com o que dispõe a Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002, cujo Artigo 15 delibera que “os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar, no prazo de dois anos” (cf. Anexo A, p. 167).

As referidas discussões resultaram no Projeto Pedagógico do Curso de Letras (PPCL), que se organiza a partir do redimensionamento do mencionado PPL, bem como do projeto pedagógico em vigor para as turmas ingressantes até 2003, o Currículo Pleno de Letras (Marabá, 1989), e das leis e resoluções do MEC, que

dispõem sobre as diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, em geral, e do curso de Letras, em particular (cf. Anexos A e D).

Compreender o discurso do PPCL pressupõe considerar as relações interdiscursivas entre os diferentes documentos que propiciaram seu processo de construção, bem como proceder a uma análise desse gênero, tendo em vista as dimensões discursiva, pragmática e linguística, em ligação estreita com a situação e a conjuntura histórico-social que o engendraram. Isso não significa a realização de uma análise exaustiva de dados, já que a relevância da investigação, aqui proposta, está em detectar aspectos significativos que fazem do PPCL um documento institucional, pertencente ao sistema ideológico do universo da educação superior, cuja finalidade discursiva se objetiva deslindar.

Nesse sentido, busca-se evidenciar, na análise a seguir, em que medida as regularidades, próprias do discurso institucionalizado, podem ser consideradas provisórias, em virtude da relativa estabilidade que gozam os gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997). A hipótese que sustenta a análise é a de que as rupturas, quer em relação ao conteúdo temático e às determinantes sócio-históricas, quer em relação à configuração do projeto, compreendido em seu acabamento como enunciado, por meio do qual os sujeitos interagem, quer em relação às marcas linguísticas que discursivizam as estratégias adotadas para compor o discurso político-pedagógico, (d)enunciam como o PPCL¹⁴ se constitui, fruto de um trabalho com e sobre a linguagem, realizado por sujeitos, na esfera universitária.

2.2 O desenho discursivo de uma conjuntura: o discurso da mudança

Abordar o discurso científico-educacional como uma política de um curso, pressupõe considerar, antes, as relações dialógicas que possibilitaram o seu aparecimento. Postula-se que há um discurso que vem se disseminando na contemporaneidade e que vem afetando uma série de outros discursos, pertencentes a diferentes esferas sociais. Trata-se do discurso que traz em seu bojo a temática da mudança, da transformação, da reformulação, da inovação — a

¹⁴ A versão do PPCL que será analisada é a de 2005, cujo texto sofreu algumas alterações em relação à primeira versão que é de 2003.

enteléquia¹⁵ — cujos signos parecem estar permeando outros discursos, conformando-os a valores da pós-modernidade, dentre os quais o que restringe a própria mudança, a necessidade de ruptura, de transformação de valores, como um fenômeno contemporâneo.

Diversas ordens de discurso parecem assimilar a *mudança* como uma forma de se situar no mundo contemporâneo, apontando para reformulações no modo de existir, de se comportar, de se vestir, de se relacionar, de se comunicar, de produzir conhecimento, de educar, a partir de valores referendados pela pós-modernidade. Fabrício enumera uma multiplicidade de fenômenos que vêm caracterizando a denominada *globalização* e que têm interferido de alguma forma no processo e na produção do discurso da mudança, cujas características transcrevemos a seguir:

- 1) a transnacionalização das dimensões política e econômica e a exacerbação dos aspectos constitutivos do tripé da modernidade — mercado, técnica e individualismo — como marcantes de uma sociedade de excessos (mercadologização de quase toda a vida social e cultural, sobrecarga de informações, onipresença da mídia e hiperindividualização);
- 2) a compressão espaço-tempo possibilitada pela velocidade da circulação de discursos [...] vêm tornando os regimes de atenção, concentração e percepção cada vez mais rápidos, instantâneos, multifocais e fragmentários, fabricando novos espaços de visualidade, de experimentação e construção de sentido [...];
- 3) a mestiçagem de discursos e práticas tradicionalmente pertinentes a domínios discretos (presente nos processos de hibridização de público e privado, [...]);
- 4) os novos roteiros de subjetivação decorrentes da estruturação das relações sociais como consumo; do imperativo social e moral da imediatividade do prazer e da satisfação; do culto à aparência e ao corpo [...]; da tendência ao declínio da interioridade e da reflexividade como valores [...];
- 5) a desvalorização de compromissos comuns e a conseqüente privatização das ações na busca de soluções individuais para problemas produzidos socioculturalmente; e, como colorário,
- 6) o crescente declínio e despolitização do espaço público, decorrente do esvaziamento moral dessa arena (FABRÍCIO, 2006, p. 47).

Embora o intercâmbio entre discursos de diferentes domínios não seja uma característica restrita aos fenômenos da globalização apontados, ao que parece, essa invasão entre discursos teria se acentuado nos últimos tempos, com o incremento de novas formas de comunicação eletrônica, favorecendo a penetração interdiscursiva. Isso tem repercutido na conformação de diferentes discursos, de forma que é possível encontrar com mais frequência valores tradicionalmente próprios de determinadas esferas discursivas em outras.

¹⁵ **Enteléquia.** [Do gr. *entelécheia*, pelo lat. tard. *entelechia* (com *i* longo).] Substantivo feminino. Filos. 1. Segundo Aristóteles (v. *aristotelismo*), o resultado ou a plenitude ou a perfeição de uma transformação ou de uma criação, em oposição ao processo de que resulta tal criação ou transformação. [Cf. *energia* (4).] 2. A forma ou a razão que determinam a transformação ou a criação de um ser. 3. **Mônada** (2). [A melhor forma é *entelequia*.] [Aurélio, s.u.]

Compreende-se, pois, a *mudança* como um valor contemporâneo, cujo discurso tem atravessado uma gama de diferentes domínios, dentre os quais o discurso científico, educacional, publicitário etc. Isso vale para o discurso científico-educacional que permeia os PPPs de Letras, em particular, o PPCL, que parece se conformar ao discurso da mudança, incorporando, por exemplo, o discurso de integração curricular.

A fim de tornar legíveis os signos pelos quais a contemporaneidade tem se definido como uma época de mudanças e transformações, selecionou-se uma série de textos de diferentes domínios discursivos, os quais foram transcritos a seguir, e sobre os quais, em sequência, fazem-se algumas considerações.

TEXTO 1¹⁶

Todo mundo tá falando que mudou isso, mudou aquilo, mas o que exatamente tá mudando? É só olhar em volta da gente, né! A gente vai perceber que muita coisa tá muito mais legal do que era até pouco tempo atrás. Pra começar, esse papo de que o Brasil é o país do futuro. Hoje, o Brasil é o país das oportunidades. Somos uma potência mundial ao lado de países que estão aparecendo cada vez mais pro mundo, e é com essa nova realidade que não há mais espaço pra preconceitos de raça ou de cor. Na verdade, não tem mais espaço pra nenhum tipo de preconceito, pois cada parcela da sociedade tem o seu papel no mundo. Veja os novos executivos, empresários, empreendedores, eles também mudaram. Cada vez mais jovens transformam grandes ideias em grandes empreendimentos e, sabe por quê? Porque a relação com o trabalho mudou. Acabou essa diferença entre diversão e obrigação. Quando você trabalha com o que você gosta, nada é obrigação. As pessoas mudaram a forma de se comunicar, de se relacionar. Hoje, elas querem falar com muitas ao mesmo tempo, querem se expressar e compartilhar ideias. Eu, por exemplo, tô no twitter, sabe por quê? Porque você tá lá. Tá vendo! Se a gente continuar procurando, vai encontrar uma série de mudanças por todos os lados. Afinal, as grandes oportunidades aparecem para quem está aberto... pra aprender, pra conhecer, pra experimentar. E é pra cada vez estar mais perto de você, que o Itaú muda e se re-inventa a todo momento. Porque o Itaú acredita que o banco tem de ser do seu jeito, tem que falar a sua língua, tem que acompanhar você aonde quer que você vá. Essa é uma conversa que o Itaú quer começar a ter com você. O mundo muda. O Itaú muda com a gente. Itaú feito pra você.

TEXTO 2

A reforma da Universidade tem um objetivo vital: uma reforma do pensamento que viabilize e permita o emprego total da inteligência. Trata-se de uma reforma não pragmática, mas paradigmática, concernente à nossa aptidão para organizar o conhecimento. A reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas [...], que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes (MORIN, 2007, p. 21-22).

¹⁶ Transcrição do texto verbal que compõe o vídeo da propaganda, disponível em <http://www.youtube.com/user/Bancoltau>.

TEXTO 3¹⁷

Quando o homem criou o carro, foi enfeitado por sua magia. Desde então, o carro é idolatrado, é um culto à máquina. Mas nós escolhemos outra direção. Quando criamos um carro, não procuramos o brilho do metal, mas o brilho nos olhos de quem vai andar nela. O Renault não nasce da prancheta, nasce da alma humana, para emocionar, não só transportar, porque as pessoas gostam de se sentir bem, de se sentir grandes, de se sentir protegidas. Em um mundo de pessoas que gostam de carro, não é bom saber que alguém faz carros que gosta de pessoas?

Mude a direção.

Renault

TEXTO 4

A tensão entre o global e o local, ou seja, entre tornar-se pouco a pouco cidadão do mundo sem perder suas raízes, participando ativamente da vida de sua nação e de sua comunidade. Num mundo marcado por um processo de mundialização cultural e globalização econômica, os fóruns políticos internacionais assumem crescente importância. No entanto, as transformações em curso não parecem apontar para o esvaziamento dos Estados/Nação. Pelo contrário, a busca de uma sociedade integrada no ambiente em que se encontra o “outro” mais imediato, na comunidade mais próxima e na própria nação, surge como necessidade para chegar à integração da humanidade como um todo. É cada vez mais forte o reconhecimento de que a diversidade étnica, regional e cultural continuam a exercer um papel crucial e de que é no âmbito do Estado/Nação que a cidadania pode ser exercida. (PCN, Introdução, 1998a, p. 16)

TEXTO 5

O Curso deve oferecer uma formação que possibilite ao futuro professor encarar mais adequadamente os problemas lingüísticos advindos de uma sociedade em transformação. Em se tratando desta região, especificamente, é preciso capacitar o profissional de Letras a refletir melhor sobre as especificidades da língua, devendo esse profissional estar, portanto, inserido na pesquisa desde a graduação para ir descrevendo, analisando e compreendendo esses fenômenos que contribuem para uma melhor ação pedagógica. Para isso é necessário que as diretrizes teóricas não se concentrem apenas no ensino da língua escrita, mas também da falada. (MARABÁ, 2005, p. 9)

“O mundo muda. O Itaú muda com a gente”. A propaganda em questão é bastante significativa, uma vez que marca inelutavelmente o momento que estamos vivendo. Há, sem dúvida, um discurso da mudança que parece estar presente em vários setores da sociedade, corroborando a ideia de que estamos vivendo um processo de transformação no mundo e que é preciso acompanhá-lo, integrá-lo. Esse discurso se apoia, recorrentemente, em signos que representam a interferência das novas formas de comunicação eletrônica na vida pública e privada, abolindo as suas fronteiras, fenômeno característico da globalização. No caso do discurso dessa instituição bancária, é estabelecida uma relação entre as mudanças que vêm operando nas relações pessoais, na comunicação interpessoal, em virtude da qual as pessoas se conhecem e travam relações de amizade. É a ideia do “mundo sem fronteiras” (ou mesmo a velha “aldeia global”), que tem, de fato, reconfigurado as relações de toda a ordem, criando a ilusão de que, se as formas de comunicação

¹⁷ Transcrição do texto verbal que integra o vídeo da propaganda, disponível em <http://www.campanhas.renault.com.br/campanhas/mudeadirecao>.

têm se modificado com o advento da *internet* (cf. *www* ou *world wide web*), esse corolário também seria válido, quando se trata dos valores, que presidem as relações transpessoais, de acordo com os quais estaríamos *todos* incluídos, sem exceções ou exclusões.

O discurso publicitário parece ser o gênero mais suscetível a absorver e a disseminar o discurso da mudança, conformando-se aos valores que permeiam o ideário da pós-modernidade. A propaganda da instituição bancária em foco alude a um mundo sem preconceitos de nenhum tipo, em que as pessoas mudaram a forma de se comunicar, relacionando-se ao mesmo tempo com uma diversidade de pessoas, num país que substituiu o lema de “o país do futuro” para o do “país das oportunidades”, em que a relação com o trabalho se modificou, tornando tênues ou flácidas as fronteiras entre diversão e obrigação, integrando-as, destacando a primeira e tentando obnubilar a segunda. No entanto, ainda que esse discurso propale que o mundo em que vivemos hoje esteja “mais legal do que era antes”, por todas as razões apontadas, ele se autodenuncia, pois é sub-repticiamente dirigido a uma “parcela da sociedade”: jovens empreendedores que estariam abertos a aprender, conhecer e experimentar novas oportunidades.

O Texto 2 parece corroborar a necessidade de transformação, de reformulação, que se evidencia no Texto 1. Do domínio da ciência, ele aponta para a exigência da reforma do pensamento, para que se processe a mudança no âmbito da inteligência, condição para que, também, a Ciência, a Educação, e a Universidade se transformem, conferindo ao pensamento a capacidade de estabelecer relações complexas e contextualizadas entre os saberes e a realidade (cf. MORIN, 2007). No entanto, indagaria: será que é possível o emprego total da inteligência em termos neurobiológicos? Se a universidade é o local da celebração da pluralidade e da diversidade de concepções, como sustentar a reforma do pensamento em certa direção, excluindo, por este ato unilateral, outras formas de pensamento?

O Texto 5, fragmento colhido do PPCL (cf. MARABÁ, 2005), referenda a ideia de que a sociedade está em processo de transformação, inclusive no que concerne à linguagem, o que aponta para uma formação profissional que se adéque a esses novos tempos. No entanto, também indagaria: será que as transformações por que

passam uma sociedade se restringem a uma comunidade em particular, como a marabaense? por acaso as transformações linguísticas não se articulariam desde sempre às transformações sociais?

O Texto 3 advoga uma mudança de visão de mundo, de direção, em que a máquina, antes objeto de idolatria, é projetada, nesses novos tempos, por pessoas para pessoas, sob o signo da emoção, da segurança e da grandeza individual. Ao exaltar a dimensão humana em oposição à máquina, ao carro, seja em favor da criação, seja em direção ao bem estar das pessoas, a propaganda faz ressaltar a individualidade, exacerbando-a. Por essa via, referenda os imperativos social e moral do consumismo contemporâneo, ao centralizar no prazer e na satisfação pessoal as qualidades oferecidas pelo produto.

O Texto 4 explicita e tenta resolver um dos paradoxos da pós-modernidade: como transformar a educação, a formação da cidadania, integrando-a à globalização cultural e econômica sem perder de vista as referências locais e supra-locais? Argumenta que é possível a conciliação entre o local e o global, por meio de sua integração. Essa conciliação favoreceria, sem prejuízos das diversidades regionais, étnica e cultural, a formação do cidadão do mundo. No entanto, ao apontar de início que há uma tensão entre o global e o local não seria admitir que essa relação, longe de ser pacífica, configuraria o domínio inevitável do global sobre o local?

Pode-se dizer, por fim, a propósito dos textos analisados, que os discursos produzem sentidos que são previstos e efeitos de sentido que escapam à lógica dos valores que os integram, ao se mostrarem por suas falhas, fissuras, o múltiplo, o contraditório que a eles subjaz.

De qualquer forma, a concepção de que os discursos pertencem a determinados domínios discursivos apenas se sustenta, quando se admite que suas fronteiras não são irredutíveis à *formação discursiva* na qual se integram. Como se pôde observar nos textos transcritos, ocorre um intercâmbio da temática da *mudança*, ainda que as diferentes nuances de sentido advenham das especificidades de cada um dos domínios discursivos que as integram. Em outras palavras, o conceito de *formação discursiva*, tal como o formulou Pêcheux (1993) inicialmente, não é pertinente, uma vez que não se pode considerá-la, de acordo

com o próprio Pêcheux (1993), como um espaço discursivo fechado às influências provenientes de outros lugares. Como se viu, o signo da *mudança* aproxima os discursos de domínios diferentes, integrados que estão a um mesmo horizonte histórico-social.

É bom lembrar que o horizonte histórico-social não pode ser reduzido a uma concepção determinista, segundo a qual uma exterioridade contextual regeria os sentidos que permeiam os discursos de um dado período. Na verdade, quando o Círculo de Bakhtin postula que a compreensão de um enunciado deve ser calcada no contexto em que se produziu a enunciação, é porque essa aproximação do enunciado ao contexto de produção resulta de uma apreensão semiótica de mundo, o que permite que os textos, os discursos, associem-se, independente de seus domínios, consoante um cenário¹⁸ *discursivo* de um dado momento histórico e social. É nesse sentido que se pode afirmar com o círculo que “Realizando-se no processo da relação social, todo signo ideológico, e portanto também o signo lingüístico, vê-se marcado pelo *horizonte social* de uma época e de um grupo social determinados” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 44).

Compreender, pois, o PPCL, é integrá-lo a uma conjuntura discursiva com a qual se associa tematicamente. O tema da *mudança*, seja de valores, de paradigmas, de visão de mundo, parece se reiterar nos discursos da contemporaneidade, por meio de signos como *mudar, novo* (em oposição a *velho*), (abolição de) *preconceitos, trabalho* (como *diversão*), *comunicar, estar aberto, aprender, conhecer, experimentar, reinventar-se, língua, cultura, reforma, pensamento, inteligência, paradigmática, direção, emocionar, pessoas, sentir, bem, grandes, protegidas, tensão, global, local, nação, comunidade, processo, mundialização, globalização, cultural, econômica, transformações em curso, sociedade integrada, ambiente, outro, integração da humanidade, todo, diversidade, étnica, cidadania, formação, problemas linguísticos, sociedade em transformação*.

¹⁸ Simões (2008) examina as marcas na superfície textual que podem caracterizar o *eu-enunciador* segundo suas *personas* manifestas (personagens) e, através disto, validar (ou não) suas escolhas verbais (paradigmáticas, sintagmáticas e estilísticas) como identificadoras do lócus discursivo e da adequação do tom do texto ao seu contexto de apresentação, ou cenário. Cumpre ressaltar que Simões propõe uma distinção entre contexto de produção e *contexto de apresentação*. Aquele já tratado por vários estudiosos (Van Dijk, Koch, Sautchuk, etc.) opera com as variáveis que atuam durante a composição do enunciado; já o *contexto de apresentação* é o cenário que emoldura o ato de fala (*hic et nunc*).

Embora os signos listados só adquiram sentido no contexto em que se situam, não se pode deixar de observar sua recorrência em textos que lhes são contemporâneos e que tratam da *mudança* como um processo necessário para superar a *crise* de valores na sociedade, educação, ciências, artes, nas relações humanas de toda ordem. Seria preciso, então, abandonar o *velho* paradigma da modernidade, cujos valores nortearam o ideário do capitalismo, em síntese, de *liberdade, igualdade e fraternidade*¹⁹, que não teriam logrado o êxito esperado. A condição para *mudar* parece ser,

- primeiro, a constatação de que o *velho* paradigma se esgotou;
- segundo, construir uma imagem do *novo*, que seja sedutora e que atenda às expectativas de mudança da sociedade;
- terceiro, para que se dê a transformação, faz-se necessário que haja uma flexibilização do *velho* paradigma em direção à uma *nova* perspectiva de ver e conceber o mundo.

Todos esses aspectos parecem nutrir e permear os discursos da contemporaneidade que advogam a necessidade de transformação, de reformulação, de reinvenção, de renovação de paradigmas de diferentes esferas da atividade humana.

O PPCL e outros PPPs de cursos de Letras, dentre os quais o da UFPA - Belém e o da UFG de Catalão e Goiânia, aqui em exame, parecem se nutrir desse movimento de mudanças, cuja finalidade seria propiciar uma formação de professor de português que esteja em sintonia com uma sociedade que está se transformando rapidamente, em virtude, sobretudo, das novas tecnologias da informação, reconfigurando as relações humanas, cujos valores éticos e paradigmas científico-educacionais estejam assentados sobre outras bases, para que correspondam a um novo sujeito, cidadão do mundo, aberto a aprender, sob o signo da complexibilidade e da integração dos saberes.

¹⁹ O ano de 1.789 marca a primeira vitória na luta pelo reconhecimento dos Direitos Humanos, com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, conquista da Revolução Francesa cujo lema era: liberdade, igualdade, fraternidade.

2.3 Um caminho para a compreensão do discurso político-pedagógico

A investigação da significação de um ou outro elemento lingüístico pode [...] orientar-se para duas direções: para o estágio superior, o tema; neste caso tratar-se-ia da investigação da significação contextual de uma dada palavra nas condições de uma enunciação concreta. Ou então ela pode tender para o estágio inferior, o da significação: neste caso será a investigação da significação da palavra no sistema da língua, ou em outros termos a investigação da palavra dicionarizada (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 131).

O problema da significação tem sido historicamente objeto de investigação e debate de diversas áreas do conhecimento, dentre as quais a Filosofia da Linguagem e a Linguística, esta última, principalmente, no âmbito dos estudos semânticos e do discurso.

Em decorrência disso, o problema da significação tem sido abordado ou como um fenômeno circunscrito à lógica interna do sistema formal de uma língua, da sua imanência e, nesse caso, ligado à tradição estruturalista, ou como um fenômeno relacionado à natureza enunciativo-discursiva da linguagem, do contexto e dos sujeitos que a mobilizam, configurando-se, pois, o estudo da significação em duas direções, tal como observam Bakhtin/Volochinov, na epígrafe inicial.

Coube a Benveniste (1989), interessado pelas questões relacionadas ao significado, operar o resgate da referência por meio da articulação entre a teoria da enunciação e a teoria dos atos de fala.

Em “A forma e o sentido da linguagem”, Benveniste (1989) distingue as dimensões semântica e semiótica da linguagem. Para o autor, que se dirige nesse texto a uma platéia de estudiosos da Filosofia da Linguagem, esta se refere ao sistema das formas da língua, cujos significados se definem enquanto valor que estas formas entretêm umas em relação às outras. Ao se apropriar da língua, em uma situação concreta de comunicação, o falante realiza a dimensão semântica da linguagem, ao colocar a língua em funcionamento, em que o dizer significa agir em relação ao seu interlocutor. É nesse que a língua produz sentido para Benveniste, ou seja, é em um dado contexto enunciativo, em que a língua (sistema de formas) se converte em discurso — o qual se materializa em texto oral ou escrito —, que a língua de fato significa.

Na verdade, as reflexões de Benveniste sobre a significação resultam do diálogo que travou com a filosofia analítica da linguagem, bem como de seus estudos sobre o que denominou de *aparelho formal da enunciação*. É significativo que um estruturalista, herdeiro dos programas de investigação saussuriano, do círculo de Praga e hjelmsleviano, tenha procedido a um deslocamento nos estudos da linguagem, a fim de redefinir a significação no âmbito do discurso e da enunciação individual.

No entanto, esse deslocamento já havia sido realizado por Bakhtin na segunda década do Século XX com mais amplitude, uma vez que o linguista russo concebe a enunciação dentro do escopo da interação verbal, determinada pelo contexto imediato e pelo horizonte histórico-social mais amplo.

No capítulo “A interação verbal”, Bakhtin/Volochinov propõem uma ordem metodológica para o estudo da língua e, por extensão, para o estudo do discurso como sua manifestação concreta:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 124)

A proposta metodológica do círculo bakhtiniano tem como foco a língua no seu processo transformacional, enfatizando que o movimento ininterrupto das interações sociais constitui a realidade por meio da qual os signos se desenvolvem, modificam-se e estabilizam-se, mesmo que provisoriamente. É no curso das relações sociais, configuradas em gêneros de discurso, que a língua evolui historicamente. Em outras palavras,

as relações sociais evoluem (em função das infra-estruturas), depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 124).

Royo (2005), reiterando Bakhtin, afirma que as formas dos atos de fala se referem aos gêneros de discurso, por meio dos quais os sujeitos interagem nas diferentes esferas da vida em sociedade. Cada uma dessas esferas, das mais simples às mais elaboradas, desenvolve os seus tipos relativamente estáveis de

enunciados, que constituem os gêneros de discurso. Se as relações sociais evoluem, modificam-se, o uso da língua nas diferentes interações que acontecem na vida cotidiana e nas formas mais elaboradas da existência (arte, ciência, religião etc.) absorve essas mudanças. Em outras palavras, as formas estabilizadas da língua alimentam os discursos em suas manifestações concretas, que nutrem, por conseguinte, a língua.

A compreensão desse movimento entre a língua, caracterizada pela sua relativa estabilidade, e o discurso, produto de uma situação de interação da qual os sujeitos participam em um dado contexto sócio-histórico-ideológico, é significativa quando se trata de avaliar a natureza de um gênero de discurso relacionado a uma determinada esfera social. Pode-se afirmar que um gênero de discurso vai se estabilizando, historicamente, em função de resultar de situações de interação verbal que lhe são próprias, conferindo-lhe certa regularidade. O gênero, então, passa a ter uma configuração típica, discursiva e linguística, pela qual é reconhecido e legitimado socialmente: o que não o impede de ser reconfigurado e estabilizado a cada nova interação no âmbito da esfera social a que pertence. Tal assertiva é válida em se tratando do gênero de discurso *projeto político-pedagógico*, aqui em questão.

O PPP constitui um gênero de discurso que possui uma configuração que o tipifica e o diferencia de outros gêneros do mesmo campo social. O discurso político-pedagógico se materializa na esfera universitária sob várias roupagens, com propósitos e finalidades diversas. A ata de uma reunião, o relatório científico, o programa de uma atividade curricular, bem como o projeto político-pedagógico são todos documentos oficiais do universo acadêmico-universitário que traduzem a política de um curso, seja no ensino, na pesquisa ou na extensão, consoante a concepção de organização de universidade que caracteriza o sistema da educação superior no Brasil.

A política de um curso superior se define, pois, pelas questões referentes ao mundo universitário, pela necessidade de demarcar sua atuação conforme os anseios e interesses diversos – como a formação de um profissional qualificado para atender às demandas da região em que o curso se localiza, a vontade de melhorar os indicadores educacionais através de cursos de formação continuada, o desejo de

elaborar um PPP que traduza uma visão de mundo, de sociedade, de educação, de ciência, de profissional que se quer formar – enfim, de acordo com as aspirações da comunidade acadêmica e da sociedade, pautada por princípios democráticos etc.

Talvez se possa afirmar que o PPP é o documento mais significativo de um curso superior, uma vez que, fruto de uma demanda por planejamento, abarca, regula e prevê grande parte das ações que o levem à sua efetivação. Essas ações refletem os objetivos, os desejos e aspirações, as intenções, a visão de mundo, a política científico-educacional daqueles que o elaboraram.

A concepção e mesmo a denominação *Projeto Político-Pedagógico* são relativamente recentes na educação brasileira, decorrendo de um redimensionamento do planejamento curricular. É o que atestam os educadores ao afirmarem que

a idéia de planejamento [...] não é nova, mas já aparece no início dos anos 60 e se desenvolve na década de 70, quando se difunde a prática do planejamento curricular. Posteriormente, consolidou-se a expressão projeto pedagógico, que confere maior amplitude à idéia de um planejamento abrangente de todo o conjunto das atividades [...], e não apenas do currículo. (Libâneo/Oliveira/Toschi, 2003, p. 357)

A LDB de noventa e seis, no seu Artigo 12, dispõe que “I- Os estabelecimentos de ensino [...] terão a incumbência de: elaborar e executar a sua proposta pedagógica”; mais adiante no Artigo 13, delibera que: “I- Os docentes incumbir-se-ão de: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II- elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.” (BRASIL, 1996). Ainda que a LDB silencie sobre a abordagem política que deveria nortear um PPP, vinculado a uma realidade e a concepções que o permeiem, a lei delibera sobre a obrigatoriedade de se planejar ações pedagógicas em todos os níveis de ensino.

De qualquer forma, a idéia de currículo como o documento oficial que deve orientar as ações pedagógico-curriculares dá lugar, pelo menos legalmente, à concepção de planejamento do conjunto das atividades que caracterizam o empreendimento educativo, consubstanciado pelo gênero projeto pedagógico.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras (2001) aprovadas em parecer do CNE/CES 492/2001, de 03/04/2001, deliberam que

se amplie o conceito de currículo, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar (Cf. Anexo D, p. 225).

A insistência na idéia de ampliação do conceito de currículo em direção à noção de planejamento abrangente, de projeto, que identifique, entre outras coisas, o conjunto de conhecimentos face aos objetivos que se almeja atingir, indica a preocupação das instâncias superiores da educação em legitimar, no âmbito dos cursos de graduação em geral e do de Letras em particular, a construção de projetos pedagógicos que busquem articular o currículo a princípios e objetivos que irão nortear a formação do acadêmico.

Como se percebe, a construção do significado de projeto pedagógico ganha pulso e força de lei a partir da publicação da LDB (1996) e de outros documentos mais específicos, diretrizes e resoluções do Conselho Nacional de Educação (2001, 2002), que buscam normatizar e tornar comuns os procedimentos, concepções, princípios etc., para a elaboração de um planejamento pedagógico abrangente, tipificado pelo PPP.

Esse sentido mais genérico de projeto pedagógico, que se constrói face às limitações do documento curricular, resulta de mudanças que aconteceram na sociedade brasileira, o que imprime transformações na configuração do PPP e nos sentidos que dele emanam, tal como entende Bakhtin, sobre os gêneros serem relativamente estáveis e se alterarem em função do horizonte histórico e social, uma vez que:

Se um julgamento de valor é de fato condicionado pela existência de uma dada comunidade, ele se torna uma matéria de crença dogmática, alguma coisa tida como certa e não submetida a discussão. Ao contrário, sempre que um julgamento básico de valor é verbalizado e justificado, nós podemos estar certos de que ele já se tornou duvidoso, separou-se de seu referente, deixou de organizar a vida e, conseqüentemente, perdeu sua conexão com as condições existenciais do grupo dado (BAKHTIN, 2001, p. 7-8).

Com a redemocratização do país, cujo marco é a Constituição Cidadã (1988), o restabelecimento das eleições em todos os níveis e a (re)organização de diferentes movimentos sociais, a educação brasileira começa a viver um processo de mudança, dadas as novas exigências de uma sociedade democrática que começa a se delinear. Diante disso, o incremento de políticas educacionais — reflexo do cenário político, econômico e social contemporâneo, em que princípios e

valores como liberdade, solidariedade e cidadania são contemplados — é indispensável para construir um sentido de educação, cuja finalidade é preparar o educando para a prática da cidadania e do trabalho, tal é o que se depreende da leitura do Artigo 2º da LDB:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 1).

Não se pode negligenciar que, apesar dos rancos da LDB, dentre os quais, aqueles que descendem dos princípios neoliberais (DEMO, 1999), ela contenha avanços decorrentes do processo de construção da democracia brasileira, regulamentando, por exemplo, a prática de um planejamento pedagógico mais condizente com uma concepção de sujeito que se quer formar, segundo objetivos, princípios e valores, sobre os quais um documento curricular nos moldes anteriores nem faria menção. Contudo, é preciso lembrar que o movimento de reformulação curricular desencadeado pela LDB se coaduna não só ao contexto local brasileiro, mas também resulta da influência de documentos de agências internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*), que recomendam a integração curricular como modelo de educação, calcado na lógica de adequar os sujeitos ao mundo do trabalho globalizado, por meio da aquisição de competências e habilidades cada vez mais complexas, exigidas pelo capitalismo contemporâneo (LOPES, 2002).

Como se pode depreender, o PPP é um gênero de discurso que vem-se constituindo como um referencial do planejamento educacional em todos os níveis. Concorrem para isso, as normatizações provenientes das políticas educacionais internas e de uma política de homogeneização e padronização em escala global, permeada por uma visão de educação pós-moderna, cujos princípios devem ser contemplados na elaboração de PPPs.

Diante disso, compreende-se o PPCL, sua política científico-educacional, por meio de uma abordagem sócio-histórica, que considera esse projeto como um documento institucional resultante de um tipo de interação, cujo discurso é atravessado pelas escolhas educacionais, teórico-metodológicas, ideológicas, que

constituem os sujeitos, numa dada circunstância de enunciação, consoante um cenário histórico-social, para responder a uma determinada finalidade.

A escolha dessa perspectiva se justifica em virtude de postular o discurso como o resultado dos embates sociais, cujos sentidos se constroem no diálogo com outros discursos que de alguma forma apontam para a esfera acadêmica, para a sua vocação pública e institucional construída ao longo da história: a formação de professores de línguas, de língua portuguesa, de literaturas, para atuarem na escola de educação básica. Sobre o caráter dialógico do discurso, Bakhtin compreende que

a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. [...] O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, presente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do “já-dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado (BAKHTIN, 1993, p.88-89).

Por essa via, a linguagem é caracterizada pela heterogeneidade que a constitui, tecido textual do qual emanam os sentidos, em um determinado contexto interacional único e irrepetível; o que implica considerar os posicionamentos desses sujeitos, o lugar de que falam, para quem, como, com que objetivos. Isso implica proceder a uma análise que considere a linguagem no seu todo, que busque articular o discursivo, o pragmático e o linguístico, de acordo com a proposta de Bakhtin/Volochinov (1992), citada no início deste tópico.

2.4 A política científico-educacional do PPCL

A política científico-educacional do Curso de Letras do Câmpus Universitário de Marabá, materializada pelo PPCL, gênero do discurso, que naquela esfera acadêmico-universitária, tem como finalidade prever e regulamentar objetivos, princípios, atividades curriculares etc., que irão nortear a formação do acadêmico de Letras com vistas à atuação profissional como professor de língua portuguesa.

Falo aqui do lugar do pesquisador da área de Língua portuguesa e Linguística, interessado em compreender a política educacional dos cursos de Letras, na modalidade licenciatura, em especial o da UFPA-Marabá, atitude que intenta não se confundir com a autoria do projeto, com a qual contribuí na época de sua elaboração. Isso requer que se tenha neste estudo uma posição crítica que recaia sem concessões sobre aquela instância de enunciação de que falava como

professor do Colegiado do Curso de Letras do CAMAR, membro do comitê de elaboração do PPCL.

Na posição de pesquisador, assumo que o referencial de análise é constituído pelo paradigma dialógico, de base bakhtiniana, segundo o qual os gêneros de discurso devem ser examinados como resultado de interações verbais em diferentes campos da atuação humana.

Estou voltado para um gênero de discurso pertencente a uma esfera social das mais complexas. Essa complexidade, de acordo com Bakhtin (1997), recai sobre a configuração do gênero, seja no que se refere ao tema, seja em relação à forma composicional ou em relação ao estilo. O PPP evidencia uma temática própria do campo acadêmico-universitário, tratando de regulamentar, num estilo formal, as ações que devem ser objeto das práticas educacionais a serem empreendidas, segundo determinadas condições histórico-sociais, pela comunidade acadêmica: alunos, professores, funcionários, especialistas em educação, seus prováveis interlocutores.

O fato de o PPP ser um documento oficial mais flexível que um currículo propriamente dito, não significa que a forma de seu enunciado não seja também padronizada. Essa flexibilidade do PPP se define por incluir, diferentemente do currículo *per se*, reflexões significativas que situam o projeto em relação à concepção de sujeito que se quer formar, às competências que se deve construir para atuar como docente etc. Ao currículo bastam o fluxograma das disciplinas e o seu ementário, não havendo espaço para a reflexão sobre os problemas que circunstanciam a formação dos sujeitos. O currículo como que neutraliza as posições de locutor e interlocutor, jogando-os na vala comum do discurso impessoal institucionalizado. Não se explicita quem, para quem, *por quê*, *para quê*, *onde*, *quando*, com que finalidade, formar pessoas para o exercício do magistério. Esse efeito de neutralidade parece escamotear uma concepção de educação mecanicista, em que o conhecimento, fruto de uma tradição cumulativa, deve ser transmitido por meio de uma organização disciplinar rígida, não importando nem os atores, nem as circunstâncias envolvidas nesse processo. Na verdade, a autoria do currículo é institucional, vinda do alto, centralizada na autoridade burocrática de uma instância superior que institui, por um ato ilocucionário deliberativo-normativo, que os atores

envolvidos, mas expurgados do documento, devem cumprir o ordenamento oficial do currículo do curso.

No entanto, por mais flexibilizado que seja o PPP, garantindo certa autonomia na definição dos rumos político-pedagógicos que o curso deseje empreender na busca de construir uma identidade própria, há diretrizes e resoluções produzidas nas instâncias superiores que o regulam, inclusive os limites de sua autonomia dentro de concepções educacionais pré-estabelecidas, deliberando, por exemplo, que “se amplie o conceito de currículo, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada” (BRASIL, 2001), o que demonstra uma visão no mínimo parcial e não consensual de como o saber deve ser entendido no âmbito da educação em geral e dos cursos de Letras em particular.

O PPCL foi concebido para responder, dentro dos limites impostos pela legislação vigente, a determinadas expectativas, quer da equipe que o elaborou, quer das instâncias superiores que, com suas ações deliberativas, normatizam e controlam aquilo que pode ser objeto do dizer político-pedagógico e os sentidos desse discurso.

Seria, pois, ilusão considerar que os sujeitos do discurso político-pedagógico gozem de ampla autonomia para dispor sobre os destinos do Curso de Letras, quando da elaboração do PPP, dado o caráter regulatório das leis, diretrizes e resoluções que intencionam tornar comuns os procedimentos a partir dos quais os cursos devem se organizar, deixando poucas brechas para uma real flexibilização que, de fato, contribua para a construção de um PPP autônomo e com identidade própria.

O discurso desses sujeitos é, pois, regulado e controlado por esses documentos, dispondo sobre os procedimentos que devem orientar a elaboração de um projeto educacional. Na mesma linha, Foucault compreende que

em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1996, p. 8-9).

Sendo assim, o discurso político-pedagógico configura-se em um conjunto de regras que submetem e envolvem os sujeitos desde o momento em que tomam parte do jogo enunciativo, da ordem do discurso.

O PPCL resulta, pois, de uma situação de interação em que locutores e interlocutores assumem vínculos e compromissos, consoante a finalidade do documento que é constituir-se como um referencial legítimo da política científico-educacional capaz de dar suporte à formação do acadêmico de Letras e do futuro professor de português.

A autoria do PPCL é explicitada na capa do documento, identificando, em ordem alfabética, a equipe responsável por sua elaboração, composta por professores do curso. Ela se legitima pela autoridade do lugar de que é enunciada, uma vez que tal posição é ocupada por quem teria a competência para dispor sobre os rumos do Curso de Letras. A ausência de outros atores nesse processo de construção do PPCL se justifica também alhures, no âmbito das diretrizes e resoluções do CNE, que apontam a autoria do projeto pedagógico como de responsabilidade dos professores do curso. Apenas eles reuniriam as condições de produzir um documento capaz de expressar a política educacional que se almeja desenvolver em um curso. Para Foucault (1996, p.26), o autor é “princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência”, o que significa dizer que a autoria tem a função de selecionar os discursos que podem e devem aparecer e aqueles que merecem ser silenciados, segundo uma orientação ideológica e conjuntura histórica.

Há, contudo, uma menção no primeiro tópico do PPCL, *Histórico e justificativa*, de que o documento resultou de um processo de discussão e de consultas, o que permite supor a participação, ainda que indireta, de outros atores, alunos, funcionários e demais interessados na construção do documento.

Por pertencerem a uma formação social que define hierarquicamente as funções que os sujeitos podem e devem ter – a comunidade universitária, os professores, os alunos e os funcionários desempenham aqueles papéis que lhes cabem dentro dessa esfera de controle, o que não significa que não haja dissensões, opiniões e posicionamentos contrários, seja do próprio mundo

universitário, seja de setores da sociedade, cujas vozes não teriam sido ouvidas ou foram apagadas no processo de elaboração do projeto. Corrobora esse sentido a construção “As discussões e consultas feitas resultaram neste Projeto Pedagógico do Curso de Letras [...]”, cuja estrutura passiva oculta os destinatários da ação expressa pelo substantivo *consultas* e sua predicação *feitas*, que equivaleria a uma oração relativa intercalada do tipo As discussões e as consultas que foram feitas a x, y... O ato de consultar realizado no passado e em outro lugar, pelo Colegiado de Letras, a quem cabe a autoria institucional do projeto, recuperado no parágrafo anterior, em que se lê: “Em agosto de 2003, o Colegiado do curso de Letras [...], resolveu retomar as discussões em torno da elaboração de um Projeto Pedagógico [...] para o curso, [...]”, permite, ainda, indagar-se: para quem foram dirigidas essas consultas e com que objetivos?

O apagamento dos interlocutores daquela instância de enunciação, ocorrida em agosto de 2003, no Colegiado de Letras, cujos sujeitos são referenciados pela instância institucional abstrata denominada *Colegiado de Letras*, lugar onde se resolveu iniciar o processo de elaboração do PPP de Letras, indica a significância do papel de cada sujeito envolvido na elaboração do projeto. Sabemos que o peso dos diferentes sujeitos numa instância colegiada é regulamentado por regimento, o qual dispõe sobre o tamanho da representação estudantil e de funcionários face à totalidade de professores, o que garantiria a participação de cada um deles. Contudo, por obra de um recalque, admite-se, no último parágrafo deste tópico do PPCL, ao menos a participação, além dos professores, dos alunos no processo de construção do projeto, onde se lê:

Acredita-se, com isso, que elaboramos, através da participação de docentes e discentes do curso de Letras do Campus de Marabá, um projeto pedagógico que vem a atender o desejo de formar educadores de qualidade, cuja formação os habilite a atuar na área de língua portuguesa do ensino fundamental e médio principalmente do município de Marabá e região (cf. Anexo A, p. 167).

Esses aspectos parecem indicar que o processo de elaboração do PPCL ficou mesmo a cargo dos professores que assinam o documento pelas razões acima expostas. Mas a quem se dirige o documento? Quais os papéis que os interlocutores devem desempenhar, segundo o PPP? Que sentidos são construídos e mobilizados para os destinatários do PPCL?

O PPCL circunstancia e historiciza, em seu primeiro tópico, o cenário que o legitima a responder por um tipo de profissional que deseja formar, narrando a história de seu percurso, seus determinantes histórico-geográficos, sócio-culturais e institucionais, bem como os acontecimentos que o levaram a ser produzido. Nesse sentido, começa a delinear um sujeito que deseja formar, investido de uma consciência, de uma percepção de realidade, construída pelo próprio projeto, condição para o exercício de sua prática educacional, cujos objetivos assim os expressa:

Geral

Formar licenciados em Letras para atuarem no Ensino Fundamental e Médio, buscando a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem na área de Língua Portuguesa e suas especificações teórico-práticas.

Específicos

Formar licenciados em Letras com habilidades para desenvolver um trabalho com a língua materna numa perspectiva de professor-pesquisador, tanto de fenômenos lingüísticos e discursivos verbais, orais e escritos, quanto das condições de ensino-aprendizagem (cf. Anexo A, p. 167).

A formação de licenciados em Letras que se pretende no objetivo geral parece ser restritiva, dirigida a uma finalidade específica, e não propriamente geral, abarcando não a educação como princípio, meta, finalidade, de um curso, inserido que está numa determinada realidade sócio-histórica, mas os níveis de ensino cunhados pela LDB. Esta concepção se ajusta a uma visão eminentemente técnica em que ensinar pressupõe a transmissão de conhecimentos acumulados sobre a área em questão. Parte-se, contudo, de uma concepção que relativiza a importância de um ou outro eixo dos processos de ensino e aprendizagem, ou coloca-os no mesmo nível de importância, mas vincula o processo a apenas uma área do conhecimento, restringindo-a ao arcabouço teórico-prático de Língua Portuguesa. Presume-se que as condições reais dos processos de ensino e aprendizagem praticados não são as melhores, visto que se postula uma formação que qualifique esse processo. Os objetivos delineiam também a concepção de professor que se almeja formar, construindo-se a figura do *professor-pesquisador*.

Na verdade, o discurso que se constrói vem de outros lugares, da legislação educacional, mas também de outros discursos atinentes à educação. Postula-se um sujeito a ser formado, que além de professor seja pesquisador, ou mais precisamente, que tenha um atributo além daquele de lidar com as condições de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. A construção desse vocábulo

composto, *professor-pesquisador*, sugere que não basta ser professor — como se a denominação profissional não reunisse as competências necessárias para a prática educacional, como se as referências semântico-ideológicas que o signo aponta tivessem que ser ressignificadas a fim de desconstruir um conceito que estaria vinculado, colado ao signo, uma concepção de educação, cujo sentido não ultrapassaria a visão tradicional de um professor treinado a ensinar um determinado conteúdo específico. Para Bakhtin/ Volochinov (1992),

as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre indicador mais sensível de todas as transformações sociais. [...] A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN, 1992, p. 41).

A tentativa de criar um novo sentido para o futuro professor de língua portuguesa implica que se considere como requisito para o estudante de Letras, um dos interlocutores do PPCL, uma formação acadêmica permeada por essa noção de professor-pesquisador. É o que se depreende da leitura do tópico Perfil do Profissional, em que a formação é co-relacionada ao caráter híbrido da cultura local que impõe um tipo de professor preparado para lidar com essa realidade, ou seja,

a microrregião onde está estabelecido o Campus do Sul e Sudeste apresenta caráter híbrido quanto aos elementos formadores de sua história e sua cultura. Isto se deve em grande parte em função da migração de indivíduos oriundos de outras regiões do país, decorrendo, deste fenômeno, um processo de colonização diferenciado em relação a outras regiões do Estado. Sem dúvida, a idéia de fronteira nesta região ultrapassa a margem geográfica para estabelecer-se como uma fecunda constituinte ontológica. Levando esses aspectos em consideração, essa proposta tenta imprimir no Curso de Letras [...] um caráter mais específico levando em conta o contexto cultural em que vai atuar o profissional desta área como professor e pesquisador (cf. Anexo A, p. 169).

Preconiza-se, pois, que o curso promova a formação de um acadêmico familiarizado com a prática de pesquisa dos fenômenos de linguagem relacionados à realidade em que se insere, oferecendo

uma formação que possibilite ao futuro professor encarar mais adequadamente os problemas lingüísticos advindos de uma sociedade em transformação. Em se tratando desta região, especificamente, é preciso capacitar o profissional de Letras a refletir melhor sobre as especificidades da língua, devendo esse profissional estar, portanto, inserido na pesquisa desde a graduação para ir descrevendo, analisando e compreendendo esses fenômenos que contribuem para uma melhor ação pedagógica (cf. Anexo A, p. 169).

A idéia de professor-pesquisador, como se afirmou, atualiza o sentido de professor, reconfigurando-o em direção a uma concepção de educação que busca

articular ensino e pesquisa desde o início da formação acadêmica, constituindo uma réplica, no sentido bakhtiniano, em relação àquilo que preconizam ainda alguns dos documentos institucionais que regulam a elaboração do PPP. Ao refletir sobre a formação do professor de línguas, Moita Lopes explica a natureza dessa visão de educação e de professor, assumida pelo PPCL, como sendo o resultado de

uma das grandes reviravoltas de natureza epistemológica decorrentes do questionamento da existência de conhecimento desinteressado e neutro sobre o mundo social é a percepção de que é impossível obter conhecimento sobre o mundo social sem que aqueles diretamente interessados nas práticas sociais em que se pesquisa sejam chamados a participar da investigação. Colocam-se assim, por um lado, a necessidade de que o professor tome uma atitude de pesquisa em relação ao seu trabalho, na linha do chamado movimento do professor pesquisador. (MOITA LOPES, 1996, p. 5)

A proposta de se formar um acadêmico por meio da prática de pesquisa encontra ressonância na maneira como está estruturado curricularmente o curso.

As atividades curriculares são organizadas em nove blocos, correspondendo ao mesmo número de semestres, divididos em núcleos de interesse temáticos, que vão do básico aos específicos. A organização temática em blocos e em núcleos de interesse procura fazer a articulação entre os saberes instituídos e as práticas de pesquisa e pedagógica, consoante uma perspectiva pluri- e interdisciplinar. Nesse sentido, a concepção de formação que se delineia no PPCL é a de que

as disciplinas são consideradas como meios para estudar determinados aspectos do núcleo abrangente e estão aglutinadas em blocos que se constituem em um espaço pluridisciplinar de diferentes áreas do saber. A partir desta concepção, propõe-se, a cada bloco, um projeto interdisciplinar a ser desenvolvido em torno de um tema comum de acordo com a natureza temática dos blocos, cujo objetivo é levar o aluno a uma práxis que vise à resolução de problemas no contexto da prática pedagógica (cf. Anexo A, p. 171).

Note-se que a formação do acadêmico de Letras é regulada por uma estrutura curricular, cujos saberes são pensados em função do alcance e da relação entre as disciplinas, seja no que se refere à prática de pesquisa, seja em relação aos problemas advindos da prática pedagógica, o que corrobora o conceito de formação acadêmico-profissional pautada na figura do professor-pesquisador.

A pesquisa, então, incide sobre a formação do acadêmico de Letras, relacionada que está aos desafios que ele enfrentará como profissional da educação. De acordo com o PPCL, ela se constrói com base nos saberes instituídos do curso, que concorrem para a construção dos domínios e competências que o professor de Língua Portuguesa deve possuir no desenvolvimento de sua práxis

pedagógica. Aliás, a noção de práxis, respaldada no Brasil pelos estudos freirianos, constitui uma tentativa de contemplar, no âmbito do projeto, a articulação entre teoria e prática, que deve compor a formação desde o início do curso, regulamentada pela resolução que institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, cujo art. 12º, parágrafos 1, 2 e 3, afirma que:

A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

A prática deve estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (cf. Anexo D, p. 231)

Percebe-se, pois, que o PPCL nesse quesito também responde aos ditames das diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura, oferecendo um leque de disciplinas de formação, cuja dimensão prática seria viabilizada no interior de cada disciplina e por projetos temáticos interdisciplinares.

A essas mudanças, em relação ao documento curricular (MARABÁ, 1989) anterior ao PPCL, somam-se outras, associadas aos domínios, competências e habilidades que o acadêmico de Letras deve ter, e viabilizadas pelos saberes pedagógicos e de formação. São considerados, aqui, de maneira geral, aqueles referentes aos estudos da linguagem, com intuito de verificar a entrada no curso de vertentes dessa área de conhecimento, que antes não cobriam, pelo menos oficialmente, o Currículo Pleno de Letras (MARABÁ, 1989). A opção de se focalizar apenas os estudos linguísticos se faz em decorrência também do lugar que ocupo como pesquisador da área de Língua Portuguesa e Linguística, cujo interesse e competência se limitam aos aportes teórico-metodológicos da área de conhecimento em questão.

Pode-se afirmar que o PPCL tem um elenco de disciplinas que abarcam vários saberes necessários à formação acadêmica em estudos linguísticos. Talvez seja possível reduzir esses saberes a dois núcleos básicos: um núcleo duro, em que se processam conhecimentos gramaticais sincrônicos e diacrônicos sobre a língua portuguesa, consoante diferentes teorias e métodos, relacionados à chamada Linguística do Enunciado; e um núcleo flexível, em que se desenvolvem conhecimentos sobre a enunciação, a semântica e a pragmática, o texto e o

discurso, segundo teorias e métodos ligados ao que se convencionou denominar de Linguística da Enunciação (FONSECA, 2007). É patente que os documentos curriculares dos Cursos de Letras, anteriores à década de 90 do século passado, tal como o Currículo Pleno de Letras (CPL), priorizavam como componentes curriculares as disciplinas do núcleo duro de estudos linguísticos, seja por que se avaliava que esses conhecimentos respondiam bem a resolução de problemas científico-educacionais que se apresentavam naquele momento, seja por que essas perspectivas teórico-metodológicas ganharam a adesão da comunidade científica, tornando-se os únicos referenciais válidos dos estudos da linguagem naquele período. Corrobora esse entendimento, ensaio de Dascal (1978) que trata dos embates de diferentes correntes da Linguística, devido a divergências paradigmáticas e das implicações decorrentes para a compreensão da história da ciência, cujo primeiro parágrafo transcreve-se:

É prática corrente, no ensino de linguística, apresentar-se ao estudante uma imagem mais ou menos monolítica e homogênea da ciência à qual é iniciado. Limita-se o ensino aos textos mais recentes da teoria considerada “correta” pelos organizadores do currículo. As teorias rivais são simplesmente ignoradas ou então relegadas a um plano totalmente secundário, sendo interpretadas como “desvios” sem importância da doutrina “correta”. Além disso, raramente considera-se necessário apresentar esta doutrina dentro de uma perspectiva histórica. Nos raros casos em que isto é feito, os autores do passado são apresentados como meros “precursores” da teoria favorecida (DASCAL, 1978, p. 17).

Chama a atenção o caráter doutrinal, apontado por Dascal, que as disciplinas adquirem no interior dos currículos e das práticas dos cursos, o que dificulta a entrada de outras tendências que rivalizariam com aquelas já institucionalizadas.

Nota-se, pois, que, mesmo com essa dificuldade, foi possível aos estudos da linguagem, quer em Língua Portuguesa quer em Linguística, construir ao longo do Século XX diferentes perspectivas de apreender o seu objeto de investigação, cujos embates ainda ressoam nos cursos de Letras e fora deles também.

A entrada de disciplinas do núcleo flexível, para compor a estrutura curricular do PPCL – Leitura e Produção Textual, Prática de Língua Materna, Análise da Conversação, Linguística Textual, Semântica e Pragmática, Análise do Discurso, Texto e Discurso – ao lado de disciplinas do núcleo duro – Fonética e Fonologia, Morfossintaxe, Língua Latina, Linguística Românica, Língua Estrangeira Instrumental, e da disciplina introdutória às disciplinas dos dois núcleos – Introdução

aos Estudos Linguísticos – indica algumas mudanças significativas que serão aqui analisadas.

Em princípio, é preciso relativizar o critério de divisão das disciplinas em núcleos. Há disciplinas que poderiam figurar em um ou outro núcleo a depender da abordagem teórico-metodológica. É o caso, por exemplo, de Semântica e Pragmática, cujas teorias de significação podem se filiar ou a tendências formalistas ou enunciativas, para ficar apenas em duas, o que também define a extensão e os limites do objeto de investigação que pode ser frástico ou transfrástico, dentre outros aspectos, demonstrando a falibilidade de tal divisão.

Levando isso em consideração, pode-se observar que novas tendências dos estudos da linguagem, que já circulavam não oficialmente no Curso de Letras, ganham *status* de disciplinas e passam a compor o currículo.

O gesto de incorporar novas disciplinas ao currículo de Letras significou reformular todo o componente curricular. Língua Portuguesa, que constava do documento anterior (CPL), migrou como objeto de investigação para as novas disciplinas, implicando diferentes abrangências, níveis e métodos de abordagem, seja pelo uso da língua em situações concretas de enunciação (Análise da Conversação, Análise do Discurso etc.), seja pela imanência da língua, consoante às regularidades dos sistemas morfológico e sintático, ou segundo as regras internalizadas pelos falantes, para ficar apenas em duas abordagens de gramática (Morfossintaxe I e II). Outras disciplinas do CPL deram lugar a diferentes abordagens, como é o caso de Filologia Românica que passou a Linguística Românica, refletindo a primazia da perspectiva Linguística inclusive nos estudos histórico e diacrônico das línguas e dialetos românicos²⁰.

Seja como for, as mudanças que se processaram no âmbito dos saberes instituídos do Curso de Letras revelam como os paradigmas, compreendidos como modelos aceitos por uma comunidade de cientistas para a resolução de problemas, concernentes a uma área de investigação científica, em uma determinada época

²⁰ Altman (2004) mostra os embates entre a Filologia e a Linguística por espaço institucional mesmo antes desta última entrar oficialmente nos currículos de Letras, a partir da década de sessenta. A criação da Linguística Românica, mais do que demonstrar o prestígio da segunda sobre a primeira, revela a primazia da fala sobre a escrita, a tentativa de abandono do texto escrito como objeto de investigação.

(KUHN, 2005), não são permanentes ou pelo menos recebem atualizações em função de novos problemas, cujas hipóteses teórico-metodológicas iniciais não são mais aceitas ou válidas. Em um ou outro caso, pode-se falar em crise de paradigmas, “conseqüência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes de explicação” (MARCONDES, 2005: 17), por exemplo, dos fenômenos linguísticos.

Em outras palavras, a Linguística, em seu percurso histórico, procurou preencher as lacunas deixadas por algumas vertentes pioneiras, seja concebendo a língua como atividade mental, seja resgatando a dimensão histórica que a delinea, recolocando os sujeitos como protagonistas da ação discursiva num dado contexto interacional. Ou ainda, recuperando o cenário real da diversidade linguística, segundo os fatores sociais que a engendram e, também, conferindo à língua falada e aos fenômenos da conversação um lugar de destaque como objeto de estudos da linguagem.

Pode se afirmar, por fim, que a política científico-educacional do PPCL, ao reformular o componente curricular do Curso de Letras de Marabá, procura alinhar-se às novas tendências da Linguística, corroborando o movimento de mudanças, contemplado também pelos PCN, para a reformulação da educação básica em Língua Portuguesa.

2.5 Para continuar

O estudo de um PPP como o de Letras permite, entre outras coisas, que se compreenda a relevância desse tipo de documento, que se destina a definir, prever e regular as ações políticas que podem e devem ser implementadas por um curso.

Nesse sentido, o PPCL procura refletir sobre o tipo de formação desejada, seu perfil profissional, em relação a uma dada realidade histórica e social, e aos problemas advindos da prática pedagógica.

Esses aspectos ajudam a imprimir uma identidade ao PPCL, ainda que limitada ao que normatizam os documentos reguladores das políticas educacionais. Dessa forma, o PPCL responde ativamente às deliberações documentais,

procurando fazê-lo, no entanto, de maneira a contemplar certa autonomia na definição dos rumos que os sujeitos desejam perseguir para o Curso de Letras.

Resultado de uma ruptura com o documento curricular *per se*, o PPCL aponta para mudanças na conformação composicional, imprimindo uma dialogização entre os sujeitos, evidenciando atitudes responsivas, como o princípio de que a formação se constrói por meio da autonomia.

Se o PPCL rompe com as regularidades do gênero documento curricular, ele cria outras como aquelas que definem uma estrutura em tópicos, que buscam, por exemplo, condicionar a formação ao contexto sócio-histórico, econômico, cultural, em que o curso se insere.

Em certa medida, o PPP decorre de um processo avaliativo em grande escala, das relações sociais e intersubjetivas que caracterizaram o período histórico em que o documento curricular *per se* constituía a referência oficial desse gênero de discurso.

As interações sociais que se processaram, redefinindo o papel e o alcance dos sujeitos nas diferentes esferas sociais, repercutiram também na definição dos rumos da educação, em particular nos rumos de um curso de licenciatura, possibilitando a construção de um novo documento institucional que atendesse melhor às demandas sociais e a uma relativa participação dos sujeitos em sua elaboração. A definição de um perfil de profissional (o professor-pesquisador), de uma reorganização curricular, introduzindo novas disciplinas de forma integrada, por exemplo, demonstram-no. Também demonstram como o PPP se reconfigura como gênero de discurso, estabelecendo finalidades, consoante a definição e regulamentação de ações que devem ser cumpridas pela comunidade acadêmica. Tal é o caráter de estabilidade, provisória, do gênero PPP que vai se construindo para regular e controlar, sob outras perspectivas, as ações dos sujeitos no interior dos cursos de graduação, na escola e na sociedade.

No próximo capítulo, retomo o problema da concepção de paradigma nas ciências da linguagem, a fim de compreender como a inserção de novas disciplinas nos cursos de Letras se relacionam a diferentes paradigmas que se construíram ao

longo da história dos estudos da linguagem e se essa inserção aponta para uma transição ou crise de paradigmas.

3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB O SIGNO DE NOVAS DISCIPLINAS: TRANSIÇÃO OU CRISE DE PARADIGMA(S)

3.1 Situando o problema

Nenhuma linguagem desse modo a relatar um mundo plenamente conhecido de antemão pode produzir meras informações neutras e objetivas sobre "o dado" (KUHN, 2005, p. 165 -166).

O mundo assistiu recentemente à divulgação do debate do Círculo Astronômico de Praga em torno da concepção de *planeta* e de outros conceitos implicados ao problema como o de *órbita*, o que afetaria a configuração do sistema solar estabelecida tradicionalmente pela ciência normal²¹. Ainda que o fato tenha mobilizado a mídia mundial e uma conseqüente trivialização decorrente de sua divulgação, a *redefinição de planeta* serve para ilustrar o processo pelo qual um paradigma tradicional, entendido como discurso científico estabilizado, saber instituído, é substituído por outro paradigma que se lhe contrapõe.

Não se trata aqui de se discutir o alcance e a profundidade de uma mudança como esta na comunidade científica dos astrônomos, mas de se cogitar que: se a ciência normal trabalha com paradigmas, modelos provisórios, o equilíbrio entre o discurso institucional e as práticas discursivas que o engendram parece ser tênue, sobretudo porque, diferentemente do que Kuhn (1995) apregoa, os paradigmas de uma ciência não se desenvolvem necessariamente de forma sucessiva, ao contrário coexistem e competem entre si (BORGES NETO, 2004).

Se o discurso institucional é questionado por outro que confronta com a visão tradicional de um dado problema, isto pode significar mudanças e desdobramentos, não só no âmbito da comunidade científica, mas também no conjunto das disciplinas de um curso de graduação e licenciatura e, mormente, na sua política científico-educacional que norteia a formação do profissional de determinada área do conhecimento.

No campo dos estudos da linguagem, diferentemente da área da astronomia, que legitimou a substituição do paradigma tradicional por um novo, a coexistência de

⁹ Kuhn (2005) denomina de ciência normal a atividade científica que tem como intuito a solução de quebra-cabeças, de problemas, contribuindo, com isso, para o aperfeiçoamento e precisão do paradigma utilizado por uma comunidade científica.

diferentes paradigmas permitiu, ao longo da história dos estudos linguísticos, que os objetos de investigação se multiplicassem, desencadeando o desenvolvimento de diferentes aportes teórico-metodológicos, que respondessem, ainda que provisoriamente, a problemas não contemplados no seu universo de pesquisa de perspectivas rivais, em virtude da eleição de um dado problema e a consequente exclusão de outro(s).

A inserção de novas disciplinas no quadro curricular dos Cursos de Letras, a partir de 2002, com a elaboração de novos PPPs, significaria a legitimação de visões diferentes sobre a linguagem e, portanto, a coexistência de modelos teórico-metodológicos competindo entre si?

Não se pode negar que a elaboração de novos PPPs pelos cursos de licenciatura em geral e pelos cursos de Letras, em particular, procurou atender, ainda que indiretamente, ao que propugnam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para cada área do conhecimento, cujos saberes compõem a grade curricular do ensino fundamental e médio no país.

No entanto, mais do que e como trabalhar os saberes na escola de educação básica, os PCN (BRASIL, 1998a) reúnem os diferentes campos do conhecimento e as formas de aplicá-los, consoante uma determinada finalidade, que se ancora no modelo curricular integrado, respaldado por documentos que buscam homogeneizar as políticas curriculares de forma globalizada.

A implementação de novas disciplinas foi arquitetada nas universidades, nos Cursos de Letras, pelos grupos de diferentes áreas dos estudos da linguagem, que ganharam a adesão de pesquisadores da Linguística e da Língua Portuguesa, na busca de solução de problemas que os paradigmas da Linguística Moderna não conseguiram resolver.

Impõe-se, desse modo, refletir sobre a implantação dessas diferentes abordagens de linguagem que passam a integrar PPPs de Cursos de Letras e suas implicações na formação do professor de língua portuguesa. Ademais, faz-se necessário discutir se essa inserção de novas perspectivas para o estudo da linguagem significa uma transição consensual entre abordagens conflitantes ou uma crise de paradigma(s).

3.2 Transição ou crise de paradigmas?

A Linguística viveu e vive embates e confrontos com relação aos paradigmas que construiu ao longo da história dos estudos sobre *língua e linguagem*. Ainda que se possa concordar com Kuhn (2005, p. 125) sobre o conhecimento científico não ser cumulativo, mas legitimado sob o signo das disputas e contradições entre perspectivas teóricas e metodológicas, cujo movimento permite que um paradigma mais antigo seja parcial ou totalmente substituído por um novo, a compreensão das suscetibilidades de um paradigma, que colocam em xeque a sua permanência para explicar os fatos de linguagem, pode elucidar como a Linguística se constituiu como ciência, a partir de sua trajetória histórica.

Diferentemente do que propõe o historiador da ciência, a constituição de um paradigma não é só obra de grupos organizados ou de cientistas, que interpretam um dado da realidade de um objeto de investigação segundo uma escolha ou ponto de vista diferente daquele consagrado até então, mas também resultado das condições sócio-históricas que possibilitam enxergar o mundo e o objeto de investigação sob outro prisma.

A compreensão do que é paradigma para a ciência em geral e para os estudos da linguagem em particular não é consensual. O que se rotula hoje por pós-modernidade abarca uma gama de posições sobre o conceito de ciência, dentre as quais vale destacar o paradigma emergente, proposto por Santos (2004), e o paradigma da complexidade, defendido por Morin (2007). Há, portanto, um debate a despeito do que seja *paradigma* para a ciência na atualidade, sobretudo porque se considera que a concepção e mesmo a prática científica da modernidade não responderiam mais aos problemas que se propuseram a solucionar nas diferentes áreas do conhecimento.

Quando Santos (2004) anuncia a constituição de um novo paradigma, em que *todo conhecimento é autoconhecimento*, resultando de uma racionalidade criadora, não-quantitativa, não-determinista, não-dicotômica, mas teórico-metodologicamente plural, transgressiva e emancipatória para a vida social, porque visa ao diálogo e à incorporação do saber do senso comum, confronta com o que denomina de paradigma dominante, que se pauta pelo modelo de racionalidade positivista,

cartesiana, dicotômica, que separa as ciências naturais das sociais, limitando o conhecimento a uma progressiva compartimentação, por meio da hiperespecialização, em que objetos de investigação tornam-se exteriores, neutralizados pelos sujeitos, porque deles se distanciam em nome do rigor científico.

Morin (2007), por seu turno, propõe romper com a separação rígida entre diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, possibilitando, com isso, um diálogo mais profícuo entre os saberes, integrando-os, articulando ou dissipando fronteiras que, segundo o filósofo, foram erigidas pela história oficial das ciências. Morin, desse modo, não nega a disciplinaridade, mas combate seu enclausuramento, que se define pela disjunção entre sujeito e objeto, o que reduziria a capacidade do pensamento científico em enxergar a realidade complexa dos fenômenos sob investigação. Nega, pois, as generalizações e simplificações que advêm de um fazer científico descontextualizado e avesso à comunicação inter-poli-transdisciplinar (Morin, 2001). Por meio de uma perspectiva cognitivo-dialógica, Morin (2007) postula um pensamento científico que esteja apto a problematizar e a religar os saberes que foram cindidos pela educação e ciência tradicionais, em nome da simplificação e do ordenamento dos objetos de conhecimento.

No âmbito da Linguística, Dascal (1978) demonstra que não houve, a rigor, uma revolução científica nos termos de Kuhn e, portanto, uma mudança de paradigma entre os modelos estruturalista e gerativista na Linguística, por exemplo. O filósofo das ciências assevera que os conceitos kuhnianos são limitados para responder se as diferenças entre as tendências linguísticas examinadas se contrapõem em seus postulados, categorias e explicações internas, propondo entre elas aproximações, que poriam por terra o empreendimento gerativista como ciência extraordinária²². O que vislumbra, na verdade, é a utilização ideológica da terminologia de Kuhn, cujo discurso é destinado a promover, exaltar e divulgar uma doutrina face às suas concorrentes (DASCAL, 1978, p. 41), o que demonstra que o empreendimento kuhniano historiciza a ciência sob o signo da lógica do prestígio que uma corrente adquire como revolucionária (gerativismo) face ao desprestígio da teoria anterior (estruturalismo), anacrônica e contra-revolucionária.

¹⁴ Aquela que supera a ciência normal, ao resolver problemas que o paradigma anterior não conseguira solucionar.

O caráter doutrinal e mesmo normativo que o conceito de paradigma contém não é novo e se reveste, ironicamente, do desenvolvimento cumulativo dessa concepção.

Para Plastino (2005), a compreensão de paradigma como modelo é proveniente da filosofia platônica, que o define como eterno e invariável, o que lhe confere um caráter exemplar (MARCONDES, 2005), normativo, semelhante à concepção de Kuhn, uma vez que a mudança de paradigma, de doutrina, de modelo, depende tanto do esgotamento daquilo que parecia permanente e imutável para uma determinada comunidade de cientistas, como da adesão à mudança para uma outra visão do objeto de investigação, que, em consequência, torna-se novamente imutável e normativo para aquela comunidade, até que advenha uma outra revolução científica.

Não se trata aqui de negar o conceito de paradigmas, compreendidos como modelos teórico-metodológicos que se constroem, consoante diferentes abordagens de um mesmo fenômeno como a linguagem, que coexistem e competem entre si.

Plastino (2005) postula que a crise do paradigma moderno evidencia a crise da concepção mesma de paradigma, em virtude de que muitas das tendências que se desenvolveram no âmbito das Ciências Humanas, Sociais e da própria Linguística, e se constituíram dissociadas dos sujeitos, da história, da cultura, da ética e da autocrítica.

Como se pode notar, a questão paradigmática nas ciências, em geral, e nas ciências da linguagem, em particular, se reveste de problemas que parecem insolúveis. Como enumerar, por exemplo, os paradigmas dos estudos da linguagem? Que aspectos intrínsecos e extrínsecos considerar para mapear as fronteiras entre eles?

Na esfera dos estudos da linguagem, alguns teóricos têm proposto enumerá-los, seja considerando de forma geral as concepções de linguagem em relação às suas condições sócio-históricas de produção, seja se baseando no quadro teórico-metodológico mais específico, nos princípios terminológicos, taxionômicos e categoriais de classificação, que estariam aptos ou não a descrever e explicar um objeto de investigação sob um determinado viés. Em um ou outro caso, não seria

difícil encontrar divergências e pontos em comum entre diferentes tendências dos estudos da linguagem.

Seja como for, o embate entre perspectivas diferentes de estudar um fenômeno como a linguagem atesta que a Linguística tem operado sob o signo de construtos teórico-metodológicos, tal como teria asseverado Saussure (1993), sobre ser o ponto de vista que cria o objeto, de tal modo que as lacunas deixadas, por exemplo, pela Linguística da imanência, afeita aos componentes internos do sistema, abriu caminho para que se considerasse também o que estava à margem daquele enfoque formalista, ou seja, sua exterioridade. O termo não é adequado, já que essa exterioridade é constitutiva da linguagem: os sujeitos, a interação de que participam no processo enunciativo-discursivo, o que dizem e o que não dizem também, em que lugar ou esfera social, sob que horizonte sócio-histórico-ideológico, materializados por textos, que (d)enunciam suas ações sobre e com a língua. Esses aspectos revelam, grosso modo, diferentes tendências dos estudos da linguagem que assumem ou não, em parte ou em sua totalidade, esses enfoques.

Seria possível indagar, então, se estaria em curso a transição de um paradigma da ciência da linguagem para outro, da Linguística do enunciado para a da enunciação? Estaria sendo configurado um momento de crise de paradigmas, cujos efeitos se fazem sentir nos Cursos de Letras com a introdução de novas disciplinas que se coadunam com a perspectiva enunciativa da linguagem?

A Linguística Moderna, desde o seu advento com Saussure, apontava no início do Século XX, que os estudos da linguagem deveriam considerar como objeto de investigação todas as manifestações de linguagem, de povos primitivos ou civilizados, das formas cultas às populares, da fala à escrita, sem se fazer juízo de valor em relação às diferentes maneiras de expressão linguística, pois

a matéria da Linguística é constituída inicialmente por tôdas as manifestações da linguagem humana, quer se trate de povos selvagens ou de nações civilizadas, de épocas arcaicas, clássicas ou de decadência, considerando-se em cada período não só a linguagem correta e a "bela linguagem", mas tôdas as formas de expressão (SAUSSURE, 1972, p. 13).

Esse enfoque constituiu uma mudança de paradigma, porque os estudos da linguagem passaram a ter uma visão científica, teoricamente não prescritiva, não normativa, de seu objeto de investigação, diferentemente do que se fazia até então

segundo os postulados, por exemplo, da gramática tradicional. Esta, no entanto, não deixou de existir, tendo convivido, não sem conflitos, com as perspectivas linguísticas no interior dos Cursos de Letras e fora deles também.

Saussure, coerente com a tradição histórica que lhe formara a consciência linguística e que alçara a fala como matriz da linguagem verbal, defende a tese de que a escrita é apenas imagem, representação da fala, o que atribuiu à escrita um lugar secundário como objeto de investigação dos estudos linguísticos. Veja-se o que diz o estudioso genebrino:

Língua e escrita são dois sistemas distintos de signo; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro; [...] a palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada, da qual é a imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal; [...] É como se acreditássemos que, para conhecer uma pessoa, melhor fôsse contemplar-lhe a fotografia do que o rosto (SAUSSURE, 1972, p. 34).

Ainda que por este ato, o programa de investigação saussuriano tenha inaugurado a Linguística como ciência (na prática, o Estruturalismo, que lhe é tributário), restringiu-se à tarefa de descrever as línguas na sua imanência, concebidas como entidades homogêneas e abstratas. De acordo com essa perspectiva, o estudo da língua falada na sua diversidade não é contemplado, senão indiretamente pelo projeto estruturalista, em função da não permeabilidade da *parole* em se constituir como objeto de investigação científico, dada a sua heterogeneidade e irregularidade.

Em sintonia com o desenvolvimento da Linguística, que buscou resolver em certa medida o paradoxo desvelado inicialmente pelo programa de investigação saussuriano, em que a *parole* é apenas ponto de partida para se chegar à essência da *langue*, às suas regularidades e invariantes, Castilho (1998) procura resgatar o lugar da língua falada como objeto de pesquisa e de ensino de língua materna. A partir de uma concepção de linguagem que busca combinar os componentes discursivo, semântico e gramatical, interligados pelo léxico, o autor postula uma abordagem científica da língua falada, baseada na teoria modular da língua, que estabelece os domínios e funções de cada um desses componentes ou módulos para um estudo dos processos conversacionais.

Baseando-se em estudos linguísticos realizados nas três últimas décadas do Século XX, no âmbito principalmente de universidades brasileiras, Castilho (1998)

procura elaborar sua proposta remetendo a diversos desses estudos que corroboram a pertinência de se estudar a língua, consoante os processos linguísticos que a engendram. O autor procura mostrar que a crise atual do ensino de Língua Portuguesa nos níveis fundamental e médio decorre de três crises com as quais o professor se defronta: a crise social, a científica e a do magistério.

Segundo Castilho, as mudanças que se processaram na sociedade brasileira, como o processo de urbanização tardio, caracterizado pela migração de grande contingente populacional das zonas rurais para as urbanas, modifica o perfil sócio-linguístico-cultural do alunado, para o qual as escolas não haviam sido preparadas, uma vez que

deixaram de abrigar exclusivamente os alunos da classe média urbana – para os quais sempre foram preparados os materiais didáticos – e passaram a incorporar filhos de pais iletrados, mal chegados às cidades e a elas mal adaptados (CASTILHO, 1998, p. 10).

Soma-se às causas sociais da crise do ensino apontadas, a necessidade de os professores de Língua Portuguesa em exercício se atualizarem em relação às concepções de linguagem que têm circulado nos meios acadêmicos, a fim de poder melhor lidar com os problemas linguísticos suscitados por uma sociedade em transformação. Isto se justificaria porque a Linguística atual tem oscilado entre uma Linguística do Enunciado, em que a língua é concebida como um fenômeno homogêneo, como produto que deve ser examinado independentemente do contexto de produção, e uma Linguística da Enunciação, a partir da qual a língua é vista na sua heterogeneidade e variação, configurando-se nos processos enunciativos, semânticos e pragmáticos, segundo as condições de produção. Diante disso, caberia ao professor um trabalho com a língua, que combinaria as duas perspectivas da Linguística, segundo um percurso que se iniciaria com a observação dos processos enunciativos para culminar numa análise do produto, do enunciado.

Já a crise do magistério, de acordo com Castilho, resulta das crises social e científica, sobretudo, por que:

As mudanças sociais do país e o atual momento de transição de um paradigma científico para outro colocaram os professores de Língua Portuguesa numa situação muito desconfortável com respeito a “o que ensinar”, “como ensinar”, “para quem ensinar” e, até mesmo, “para quê ensinar” (CASTILHO, 1998, p. 13)

Se de fato se vive um processo de transição de um paradigma da Linguística para outro, como quer Castilho, por que ainda persistem as perspectivas que se filiam ao denominado paradigma da Linguística do Enunciado, inclusive combinado ao da enunciação como o faz em seu trabalho?

A ciência em geral e a Linguística, em particular, trabalham com paradigmas, modelos provisórios, o que pressupõe uma relação tênue entre o discurso científico institucionalizado e as práticas discursivas que o enunciam. Os paradigmas de uma ciência não se desenvolvem necessariamente de forma sucessiva, mas antes coexistem no tempo e no espaço, interagindo no mesmo universo discursivo: o das ciências ou, mais especificamente, o das ciências da linguagem, o das diferentes perspectivas de concebê-la, o dos PPPs dos Cursos de Letras.

A Linguística, desde seu advento como ciência, produziu uma série de deslocamentos que talvez não possam ser reduzidos a apenas duas perspectivas, como postula Castilho.

De modo diferente, compreendo que esses deslocamentos produzidos pelos estudos da linguagem construíram fronteiras disciplinares, cujas concepções de linguagem e língua não se limitariam à oposição entre enunciado/enunciação ou à sua complementaridade, no caso de se admitir um processo de transição de paradigmas. Ao contrário, as tendências da Linguística, que circulam e passam a circular oficialmente nos cursos de Letras, demonstram que os estudos da linguagem desenvolveram diferentes perspectivas de investigação dos fenômenos linguísticos, que foram além da oposição mencionada, e postularam concepções teórico-metodológicas que se distanciam ou se aproximam uma das outras. Eis, em forma de quadro, algumas das perspectivas linguísticas e alguns de seus aspectos conceituais, entre eles o objeto de estudo, o conceito de sujeito e a dimensão sócio-histórica (inspirado em MATENCIO, 2001, p. 45-47):

QUADRO: ALGUMAS TENDÊNCIAS DA LINGUÍSTICA

Tendência dos estudos lingüísticos	Objeto de estudo	Sujeito e horizonte histórico e social	Concepção de língua e linguagem
Tradição filológico-gramatical	Modalidade escrita padrão	O sujeito deve refletir na expressão lingüística a adequação ao padrão lingüístico e cultural	A linguagem é vista como expressão e reflexo do pensamento e da realidade e a língua

		hegemônico	como uma norma de prestígio social a ser seguida
Estruturalismo e funcionalismo	As formas linguísticas e as funções comunicativas correspondentes das diferentes línguas	O sujeito é aquele que atualiza o sistema através das funções comunicativas que exerce independentemente das injunções histórico-sociais	A língua é vista em si mesma, apartada da realidade, como sistema homogêneo, abstrato e virtual e a linguagem é vista como instrumento de comunicação independente do contexto e dos sujeitos que a usam
Dialogismo	A interação verbal considerada como substância concreta de manifestação da linguagem	Os sujeitos interagem a partir do contexto mais imediato e das condições histórico-sociais	A língua reflete e refrata as condições históricas e sociais; a linguagem é heterogênea, refletindo as contradições e conflitos sociais historicamente produzidos
Gerativismo	A competência como conhecimento linguístico internalizado, inato	O sujeito é psicológico e ideal, manifestando seu desempenho linguístico independentemente do contexto sócio-histórico	As línguas são vistas como estruturas formais, homogêneas, ideais, apresentando mais semelhanças estruturais (universais linguísticos) que diferenças; a linguagem é concebida como conhecimento internalizado (independente de estímulo), produtivo e criativo da espécie humana
Teoria da Enunciação e Pragmática	A enunciação, entendida como ato / intenção	O sujeito, fonte do enunciado, é intencional e psicológico, e sua historicidade se restringe ao acontecimento que possibilitou a enunciação	A língua (gem) é concebida como sistema que permite a comunicação em situações concretas de enunciação em que se manifesta a intencionalidade e a subjetividade do sujeito
Análise do discurso	O discurso materializado pelo texto	O sujeito é psicológico, social e/ou histórico, em função dos vínculos discursivos e ideológicos que o condiciona interna e	A língua (gem) é vista na sua dimensão textual-discursiva, cujos sentidos e efeitos de sentido são construídos em função da materialidade

		externamente	histórica e social
--	--	--------------	--------------------

É possível perceber, no panorama resumido nesse quadro:

- (1) a trajetória dos estudos linguísticos na constituição de disciplinas;
- (2) as concepções teóricas e metodológicas que norteiam os estudos da lingua(gem) em diferentes momentos históricos e sociais e
- (3) a orientação da pesquisa e seus desdobramentos na formação acadêmica com vistas à prática educacional nos Cursos de Letras.

O quadro parece evidenciar a travessia de uma ciência que trabalha com um objeto de investigação, que é a linguagem, que tem características que a impedem de se separar do homem, do mundo, da sociedade, da cultura, da história.

Em outras palavras, as disciplinas que se constituíram historicamente no âmbito dos estudos linguísticos viveram e vivem o dilema da separação entre os fatos de linguagem e sua inter-relação com a realidade.

O mundo grego, por exemplo, construiu uma visão sobre a linguagem ancorada no pensamento filosófico. A gramática tradicional guarda os vestígios das categorias e classes, muitas das quais menos gramaticais que lógicas, cujas regras deveriam nortear a expressão do pensamento. Ainda que as reflexões sobre a linguagem nesse período não sejam consideradas científicas, em função de seu caráter eminentemente normativo, já se podem perceber algumas características que preparam a constituição de um paradigma (período pré-paradigmático nos termos de Kuhn, 2005) como a seleção de um ponto de vista em relação ao objeto, o que permite escolher determinados dados e excluir outros. No caso da tradição filológico-gramatical, a opção inicial foi tomar a escrita culta e literária do passado como referencial de explicação dos fatos de linguagem e que deveriam orientar a expressão correta do pensamento e da própria língua falada. Segundo Lyons,

a cultura linguística grega se interessou sobretudo pela língua escrita. O termo gramática, que os gregos aplicavam ao estudo da língua dá testemunho disso: deriva da palavra que significa “a arte de escrever”. Na medida em que se percebia alguma diferença entre a língua falada e a língua escrita, a tendência era sempre considerar a primeira como dependente e derivada da segunda. O segundo erro de concepção do estudo da língua era a suposição de que a língua dos escritores áticos do séc. V a. C. era mais correta do que a fala coloquial do seu tempo [do

tempo dos filólogos de Alexandria – séc. II a. C.]; e, em geral, a suposição de que a “pureza” de uma língua é mantida pelo uso das pessoas cultas e “corrompida” pelos iletrados. (LYONS 1979, p. 9-10)

No caso da constituição da gramática tradicional, a concepção de língua (gem) que se constrói resulta de uma visão elitista que quer assegurar e impor um padrão linguístico-cultural hegemônico e de prestígio social, ou como entende Gnerre (2003, p. 6-7): “Uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais.”

O erro de concepção a que se refere Lyons (1979) vai ser corrigido, parcialmente, no Século XIX com a demonstração, pelos estudos histórico-comparativos, de que a fala precede a escrita, modalidade da qual as línguas se originam e evoluem, uma vez que a concepção de linguagem como expressão e reflexo do pensamento e da realidade ainda persista no que se poderia denominar de paradigma filológico-gramatical.

A invenção da ciência moderna de base cartesiana e positivista possibilita, no final do Século XIX, a preparação do terreno para o estabelecimento do paradigma estruturalista a partir do CLG, publicado em 1916 – obra de divulgação das idéias do Círculo saussuriano. Opondo-se às concepções do paradigma filológico-gramatical, Saussure propõe em suas conferências em Genebra, no início do Século XX, um deslocamento nos estudos da linguagem, apontando a necessidade de se construir uma ciência linguística autônoma, com objeto, teoria e método próprios.

Estava delineado ali, ainda que de forma rudimentar, um programa de investigação metateórico que deveria orientar os estudos sobre a imanência da langue a partir de então. A concepção de sistema de signos linguísticos que servem para a comunicação proposta por Saussure se opõe à tradição filológico-gramatical, seja pelo deslocamento a-histórico que delineia, seja pela visão abstrata e homogênea do objeto de investigação em oposição à realidade dos fatos de linguagem. Ainda que a tarefa a que se propõe o Círculo saussuriano seja a de descrever as línguas naturais, considerando as suas diferentes manifestações apartadas dos julgamentos de valor social a elas atribuídos, a perspectiva monolítica da linguagem oblitera do programa de investigação a língua falada (e suas variações) por ser heteróclita e multifacetada.

A linguagem assim interpretada como instrumento de comunicação abarca o desenvolvimento posterior da Linguística, no sentido de aprimorar e rever algumas das teses do Estruturalismo europeu e norte-americano. A descrição das formas linguísticas, tendo em vista sua organização em níveis hierarquizados de estruturação, contribui para que se construam modelos de análise linguística cada vez mais sofisticados, para determinar os quadros fonológico, morfológico, sintático e semântico de diferentes línguas.

Várias tendências vão se desenvolver seguindo pelo menos alguns dos postulados estruturalistas, dentre as quais, vale destacar as perspectivas funcionalista e gerativista, que apresentam tanto convergências como confrontos (especialmente o gerativismo) com a tradição propriamente estruturalista. Estes embates entre diferentes programas de investigação são comuns e atestam que “o programa avança pela elaboração de uma série de núcleos, diferentes entre si porque assumem hipóteses auxiliares diferentes.” (BORGES NETO, 2004, p. 96).

O desenvolvimento da ciência linguística no Século XX se caracterizou, pois, pela coexistência de programas de investigação que competiam entre si — e competem ainda hoje, seja pelas diferentes concepções de língua e linguagem, seja pela seleção de diferentes objetos de investigação, o que possibilitou uma série de deslocamentos, em função das lacunas deixadas inicialmente pelo programa estruturalista.

A noção de sujeito, por exemplo, reduzida à mera realização e atualização da língua na esfera individual, provoca nas tendências linguísticas subsequentes, guardadas as especificidades de cada uma delas, um sujeito do conhecimento, para a gramática gerativa, e um sujeito intencional, para a teoria da enunciação e para a pragmática, por exemplo.

As pesquisas realizadas pelo Círculo bakhtiniano, iniciado a partir da segunda década do Século XX, já apontavam para os problemas de se apartar os fatos de linguagem da sua realidade concreta de produção. A partir de uma crítica contundente às vertentes do subjetivismo-individualista e do objetivismo-abstrato, Bakhtin/Volochinov (1992, p. 123) propõem uma concepção de linguagem, cujo

objeto é a interação verbal, compreendida como fenômeno eminentemente social. Nas palavras dos autores,

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 123).

É importante observar que a construção de um paradigma, como o dialógico, faz-se geralmente pela negação dos postulados de uma teoria concorrente. Para o Círculo bakhtiniano, a concepção de sistema linguístico é limitada, pois seu objeto se restringe à imanência da langue, não abarcando aspectos significativos, como a interação verbal, o contexto imediato e o mais amplo, o sujeito e sua relação com a alteridade e o social, as dimensões semiótica e ideológica do signo, dentre outros aspectos, que interferem no processo e na produção linguístico-discursiva e condicionam as interações entre os sujeitos.

Assim sendo, é possível reconhecer neste percurso da Linguística, a constituição de três grandes paradigmas e seus desdobramentos disciplinares, convergentes, ou contraditórios entre si, que norteiam os estudos da linguagem e que circulam como discursos científicos e saberes instituídos da área de estudos linguísticos nos Cursos de Letras, também contemplados pelos componentes curriculares do PPCL: *o filológico-gramatical, o estruturalista e o dialógico*.

Contudo, é preciso que se pergunte: as inovações que se processaram no âmbito dos saberes sobre a língua e a linguagem significaram mudanças de paradigma ou elas apenas passam a legitimar um elenco de disciplinas, cujas perspectivas de alguma forma se coadunam com os paradigmas construídos historicamente pelos estudos da linguagem?

Não há dúvida de que os modelos teórico-metodológicos de investigação da linguagem, bem como seus objetos de estudo, divergem e variam conforme as diferentes abordagens, a propósito de algumas das tendências da Linguística. O problema que se apresenta é: até que ponto essas diferentes perspectivas de visão do fenômeno linguístico constituem paradigmas distintos?

É possível que a convergência de diferentes tendências epistemológicas, que permitiria abarcar os estudos linguísticos sob três grandes paradigmas, não recubra

de modo algum as especificidades de cada campo do conhecimento, uma vez que cada perspectiva de enfoque procura não apenas delimitar a sua área de atuação, mas também construir uma autonomia que viabilize sua emergência como disciplina.

De qualquer modo, a formalização, ou melhor, a institucionalização das disciplinas, que antes não existiam no Curso de Letras, deverá repercutir na formação do acadêmico e do futuro professor de Língua Portuguesa. Considero que as disciplinas introduzidas no componente curricular do PPCL procuram ampliar as perspectivas de estudo da língua e da linguagem, contemplando novos problemas que antes não eram objeto das disciplinas que se encontravam no CPL (Marabá, 1989).

A fim de demonstrar a nova configuração disciplinar do Curso de Letras de Marabá, transcreveu-se a seguir o quadro curricular em vigor, o qual pode ser comparado com os currículos de Letras da UFG de Catalão e Goiânia, e da UFPA-Belém, dispostos em sequência.

Quadro das atividades curriculares do Curso de Letras da UFPA-CAMAR

	Núcleo de Interesse: Formação Básica	Carga horária Teórico-prática
Bloco 1	1. Introdução à Filosofia	68h
	2. Língua Estrangeira Instrumental	68h
	3. Leitura e Produção Textual I*	68h
	4. História da Literatura	68h
	5. Cultura Brasileira	68h
	6. Pressupostos Filosóficos da Prática Educacional	68h
	CARGA HORÁRIA DE DISCIPLINAS:	408h
	Total	408h
Descrição do Núcleo de Interesse	Este Núcleo compõe-se de disciplinas introdutórias com caráter propedêutico, destinando-se a inserção do aluno ingressante ao mundo acadêmico. Entre as disciplinas apresentadas há uma articulação dos objetivos e conteúdos, sendo assim o aluno no final do Bloco terá fundamentação teórica geral que o prepara para os Blocos seguintes.	
	Núcleo de Interesse: Formação Específica	

Bloco 2	1. Teoria Literária I	68h
	3. Leitura e Produção Textual II*	68h
	3. Língua Latina	68h
	4. Introdução aos Estudos Lingüísticos*	68h
	5. Fonética e Fonologia*	68h
	CARGA HORÁRIA DE DISCIPLINAS	340h
Total		340h
Bloco 3	Núcleo de Interesse: Formação Específica	
	1. Lingüística Românica*	68h
	2. Teoria Literária II	68h
	3. Literatura Portuguesa I	68h
	4. Prática de Ensino Fundamental em Língua e Literatura	68h
	5. Morfossintaxe I*	68h
	6. Prática de Língua Materna I*	
Total		408h
Descrição do Núcleo de Interesse	Este Núcleo compõe-se de disciplinas da Formação Específica da Licenciatura em Letras. Todas articuladas no processo de construção gradativa do saber específico de cada área de atuação do futuro egresso, tendo em vista as relações lingüísticas, histórico-culturais, estéticas e educacionais relacionadas com atuação profissional do egresso.	
Bloco 4	Núcleo de Interesse: Educação e Diversidade Lingüística e Cultural	
	1. Teoria Literária III	61h
	2. Literatura Brasileira I	61h
	3. Literatura Portuguesa II	61h
	4. Morfossintaxe II*	61h
	5. Prática de Língua Materna II*	58h
	6. Prática de Ensino Médio em Língua e Literatura	61h
	CARGA HORÁRIA DE DISCIPLINAS	408h
Total		408h
	Núcleo de Interesse: Educação e Diversidade Lingüística e Cultural	

Bloco 5	1. Variação Lingüística*	61h
	2. Literatura Brasileira II	61h
	3. Literatura Portuguesa III	61h
	4. Literatura Infanto-Juvenil	61h
	5. Análise da Conversação*	61h
	CARGA HORÁRIA DE DISCIPLINAS	340h
	Total	340h
Descrição do Núcleo de Interesse	Este Núcleo de Interesse oferece aporte teórico e metodológico para a compreensão de elementos lingüísticos, discursivos e literários presentes nos mais diversos tipos de textos nas modalidades oral e escrita, possibilitando ao futuro egresso ampliar discussões no âmbito da pesquisa-ação quanto ao aproveitamento de elementos temáticos e aspectos da cultura local e global no cotidiano dos indivíduos.	
Bloco 6	Núcleo de Interesse: Leitura, escrita e produção de sentido	
	1. Literatura Portuguesa IV	61h
	2. Literatura Brasileira III	61h
	3. Lingüística Textual*	61h
	4. Prática de Língua Materna III*	58h
	5. Estágio Supervisionado em Língua Materna I	61h
	6. Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental	61h
	CARGA HORÁRIA TOTAL DE DISCIPLINAS	408h
Total		408h
Bloco 7	Núcleo de Interesse: Leitura, escrita e produção de sentido	
	1. Literaturas de língua Portuguesa Contemporâneas	61h
	2. Prática de Língua Materna IV*	58h
	3. TCC I*	61h
	4. Semântica e Pragmática*	61h
	5. Estágio Supervisionado em Língua Materna II	61h
	6. Estágio Supervisionado em Ensino Médio	61h
	CARGA HORÁRIA TOTAL DE DISCIPLINAS	340h

Total		340h
Bloco 8	Núcleo de Interesse: Leitura, escrita e produção de sentido	
	1. A Narrativa e a Poesia de Expressão Amazônica	61h
	2. Análise do Discurso*	61h
	3. TCC II*	61h
	4. Disciplina optativa	61h
	5. Estágio Supervisionado em Língua Materna III (dimensão Prática)	51h
	CARGA HORÁRIA TOTAL DE DISCIPLINAS	340h
Total		340h
Bloco 9	Núcleo de Interesse: Leitura, escrita e produção de sentido	
	1. Literatura Comparada e Estudos Culturais	61h
	2. Texto e Discurso*	61h
	3. TCC III*	61h
	4. Disciplina Optativa*	61h
	5. Estágio Supervisionado em Língua Materna IV	51h
	CARGA HORÁRIA TOTAL DE DISCIPLINAS	340h
Total		340h
Carga horária total do curso		3600h
Projeto Interdisciplinar	Em cada bloco eleger-se-á uma atividade curricular, através da qual será viabilizado o projeto interdisciplinar. Uma disciplina do bloco será eleita para articular o projeto que terá, em cada disciplina, uma carga horária específica (17H semestrais) para o desenvolvimento do projeto. A carga horária para execução do projeto perfazerá uma carga horária variável de 102H a 68H conforme o bloco de disciplinas.	
Descrição do Núcleo de Interesse	Este Núcleo de Interesse tem por objetivo proporcionar ao egresso o aprofundamento e a discussão sobre aspectos teóricos e pragmáticos relacionados aos problemas mais recorrentes nas áreas de compreensão, leitura e produção de textos orais e escritos, literários e não-literários, observando os contrastes entre o registro padrão e não-padrão, bem como o exercício da pesquisa.	
ATIVIDADE CURRICULAR OPTATIVA	Disciplinas de caráter optativo da área de Letras ou de áreas afins (carga horária: 68h cada), que deve possibilitar o aprofundamento de uma das áreas de interesse do curso.	

**QUADRO DAS DISCIPLINAS DO NÚCLEO COMUM DAS HABILITAÇÕES EM LETRAS UFG
(Catalão e Goiânia)**

Disciplina	Unidade Responsável	Pré-requisito	Unidade Responsável	CHS	CHT
Introdução aos estudos da Linguagem*	FL	NÃO HÁ	--	4	64h
Fonética e Fonologia*	FL	Introdução aos estudos da Linguagem	FL	4	64h
Morfologia*	FL	Introdução aos estudos da Linguagem	FL	4	64h
Sintaxe*	FL	Introdução aos estudos da Linguagem	FL	4	64h
Latim	FL	NÃO HÁ	--	4	64h
Leitura e produção* textual	FL	NÃO HÁ	--	4	64h
Introdução aos Estudos Literários	FL	NÃO HÁ	--	4	64h
Tópicos de História da Literatura	FL	Introdução aos Estudos Literários	FL	4	64h

QUADRO DAS DISCIPLINAS DO NÚCLEO ESPECÍFICO OBRIGATÓRIO DA LICENCIATURA EM PORTUGUÊS - UFG (Catalão e Goiânia)

Disciplina	Unidade Responsável	Pré-requisito	Unidade Responsável	CHS	CHT
Fonologia do Português* (DP)	FL	Fonética e Fonologia	FL	4	64h
Morfologia do Português* (DP)	FL	Morfologia	FL	4	64h
Sintaxe do Português (DP)*	FL	Sintaxe	FL	4	64h
Texto e Discurso (DP)*	FL	Introdução aos Estudos da Linguagem	FL	4	64h
Literatura Brasileira 1 (DP)	FL	Introd. aos Estudos Literários	FL	4	64h
Literatura Brasileira 2 (DP)	FL	Introd. aos Estudos Literários	FL	4	64h

Literatura Brasileira 3 (DP)	FL	Introd. aos Estudos Literários	FL	4	64h
Literatura Portuguesa 1 (DP)	FL	Introd. aos Estudos Literários	FL	4	64h
Literatura Portuguesa 2 (DP)	FL	Introd. aos Estudos Literários	FL	4	64h
Estágio 1 Português	FL	75 % do NC e 30% do NE	FL	6	96h
Estágio 2 Português	FL	Estágio 1 Português	FL	6	96h
Estágio 3 Português	FL	Estágio 2 Português	FL	6	96h
Estágio 4 Português	FL	Estágio 3 Português	FL	7	112h
Psicologia da Educação 1	FL	50 % do NC	FL	4	64h
Psicologia da Educação 2	FL	Psicologia da Educação 1	FL	4	64h
Políticas Educacionais no Brasil	FL	50 % do NC	FL	4	64h
Fundamentos Filosóficos e Sócio-históricos da Educação	FL	50 % do NC	FL	4	64h

QUADRO DA HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA – UFPA/BELÉM

Código	Atividade curricular	Carga Horária
LA-	Oficina de Avaliação no Ensino/Aprendizagem de Português	68h
LA-	Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos*	68h
LA-	Oficina de Compreensão e Produção Escrita em Português*	68h
LA-	Oficina de Compreensão e Produção Oral em Português*	68h
LA-	Oficina de Didatização de Gêneros Textuais*	68h
LA-	Oficina de Ensino de Literatura	68h
LA-	Recursos Tecnológicos no Ensino de Português	68h
Carga Horária Total		476h

QUADRO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO – UFPA/BELÉM

Código	Atividade curricular	Carga Horária
LA-	Ensino/Aprendizagem em Português I	102h
LA-	Ensino/Aprendizagem em Português II	102h
LA-	Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental	102h
LA-	Estágio Supervisionado no Ensino Médio	102h
Carga Horária Total		408h

QUADRO DOS CONTEÚDOS DE NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL – UFPA/BELÉM

Código	Atividade curricular	Carga Horária
LA-	Compreensão e Produção Escrita em Português*	68h
LA-	Compreensão e Produção Oral em Português*	68h
LA-	Filologia Românica	68h
LA-	Filosofia da Linguagem*	68h
LA-	Fonética e Fonologia*	68h
LA-	Fonética e Fonologia do Português*	68h
LA-	Formação da Literatura Brasileira	68h
LA-	Fundamentos da Teoria Literária	68h
LA-	Latim I	68h
LA-	Latim II	68h
LA-	Língua Estrangeira Instrumental (Alemão, Francês ou Inglês)	68h
LA-	Literatura Brasileira Moderna	68h
LA-	Literatura Brasileira Contemporânea I	68h
LA-	Literatura Brasileira Contemporânea II	68h
LA-	Literatura Portuguesa Medieval	68h
LA-	Literatura Portuguesa Clássica	68h
LA-	Literatura Portuguesa Moderna	68h
LA-	Literatura Portuguesa Contemporânea	68h

LA-	Metodologia da Pesquisa	68h
LA-	Morfologia*	68h
LA-	Morfologia do Português*	68h
LA-	Política Educacional	68h
LA-	Psicologia da Aprendizagem	68h
LA-	Psicolinguística	68h
LA-	Semântica e Pragmática*	68h
LA-	Sintaxe*	68h
LA-	Sintaxe do Português*	68h
LA-	Sociolinguística*	68h
LA-	Teoria do Texto Narrativo	68h
LA-	Teoria do Texto Poético	68h
LA-	Trabalho de Conclusão de Curso	68h
Total da Carga Horária		2108h

Ao se observar os quadros das instituições²³ em destaque, logo se percebe que houve uma inserção de disciplinas ou atividades curriculares que não figuravam nos “famigerados” currículos plenos (cf. MARABÁ, 1989). Parece que disciplinas, antes marginalizadas, passam a compor os currículos, especialmente aquelas consideradas do *núcleo flexível*. Também as disciplinas do denominado *núcleo duro* da Linguística teriam se redimensionado, ao restringirem e especificarem seu campo, ganhando autonomia disciplinar.

De qualquer forma, é possível perceber que a introdução de novas disciplinas nos Cursos de Letras, aqui em exame, relaciona-se à expansão de perspectivas de estudos da linguagem que ocorreu nos últimos 60 anos (cf. quadro: Algumas tendências da Linguística). O advento do Gerativismo, da Sociolinguística, Pragmática, Linguística Textual, Análise do Discurso, Análise da Conversação e o redimensionamento do Estruturalismo, Funcionalismo, da Semiótica etc. e suas

²³ Os quadros representam a configuração curricular dos Cursos de Letras da UFPA-Marabá (2005), da UFG, de Goiânia e Catalão (2004) e da UFPA-Belém (2004), respectivamente (cf. Anexos A, B, C, p. 165-221) O asterisco, inserido ao lado de algumas disciplinas dos referidos quadros, representa uma nova disciplina que antes não figurava nas grades curriculares de seus currículos plenos.

diferentes tendências, parece ter reconfigurado a área de estudos linguísticos, que, com o tempo, acabou por institucionalizar essas perspectivas em termos disciplinares.

Os novos desenhos curriculares dos Cursos de Letras comprovam o prestígio que essas novas tendências adquiriram na comunidade científica, ao ganhar novos adeptos, ao produzir e disseminar pesquisas, por meio de congressos e publicações, bem como ao criar associações, nacionais e internacionais, de pesquisadores.

Embora se perceba uma disputa por espaço e poder na área de estudos linguísticos, pode-se afirmar que suas diferentes tendências procuram coexistir, não sem conflitos e contradições, seja no interior dos Cursos de Letras, seja na área de abrangência de estudos da linguagem.

Longe de uma convivência pacífica, as disciplinas do campo de estudos da linguagem buscam ganhar espaço, poder e visibilidade no currículo dos Cursos de Letras. A ausência de Filologia ou Linguística Românica no quadro curricular da UFG de Catalão e Goiânia atesta o enfraquecimento dos estudos filológicos que vêm historicamente perdendo espaço para a Linguística nos Cursos de Letras (cf. ALTMAN, 2004). A consequência é a diminuição gradativa do número de adeptos e a possibilidade do desaparecimento da disciplina, pelo menos do currículo de Letras.

Embora Linguística Românica constitua abordagem diversa dos estudos diacrônicos da Filologia, ela tem operado talvez a transição entre as duas abordagens, figurando como substituta, tal como se verifica na grade de Marabá, ou resistindo à mudança de perspectiva, ao manter-se Filologia Românica no quadro de Belém.

A ausência da disciplina Língua Portuguesa ou Português também chama a atenção. Na verdade, ela não aparece mais como signo onomástico de uma disciplina, mas como objeto de investigação explícito da Linguística, no caso das grades da UFPA-Belém e da UFG, de Catalão e Goiânia, ou implícito, como no currículo da UFPA de Marabá. Mas quais seriam os motivos dessa mudança? Estariam restritos apenas à nomenclatura?

Postulo três hipóteses que parecem ser complementares para essa mudança:

- (1) a Língua Portuguesa se sobrepuja em parte às disciplinas de Linguística, de forma que aportes teórico-metodológicos da Fonologia, Morfologia, Sintaxe e Semântica da Linguística migravam para Língua Portuguesa, a fim de fazer frente aos fatos da língua, coexistindo com perspectivas tradicionais, inclusive diacrônicas, da Gramática e da Filologia, cuja modalidade de investigação privilegiada era o enunciado ou o texto literário;
- (2) a Linguística, ao contrário, privilegiava a abordagem sincrônica do objeto, que é preferencialmente a língua falada, incluindo abordagens tradicionais, geralmente com intuito de cotejá-las criticamente, por meio de seus aportes teórico-metodológicos;
- (3) a crescente especialização de disciplinas do núcleo duro da Linguística, parece querer atender e fortalecer grupos de pesquisa que se dedicam à descrição de línguas, principalmente autóctones, o que levou a legitimar, disciplinarmente, os níveis de estruturação da língua.

De qualquer forma, o desenvolvimento de novas abordagens da linguagem acaba por reconfigurar disciplinas, que, em função disso, não sustentam mais suas antigas denominações. É o caso de Leitura e Produção Textual, disciplina dos componentes curriculares da UFPA-Marabá e da UFG, Catalão e Goiânia, que substituíram, respectivamente, Português Instrumental e Leitura e Redação. A concepção mecânica e estruturalista, que permeava essas disciplinas, dá lugar a uma perspectiva baseada principalmente nas Teorias do Texto e nas de Gêneros Textuais, o que leva à mudança também da denominação.

Contudo, depreende-se que o caráter mais inovador dos PPPs em análise reside na introdução das denominadas disciplinas que compõem o núcleo flexível de estudos linguísticos. Elas compreendem em parte o que se convencionou chamar de “virada linguística”, em razão de seus postulados se contraporem em parte ou no todo à Linguística Tradicional. Em termos gerais, Semântica, Pragmática, Linguística Textual, Sociolinguística, Análise da Conversação, Análise do Discurso, dentre outras, refletem, no âmbito da Linguística, a relevância dos fenômenos da linguagem, no processo e construção de sentidos, nas intenções dos falantes que

permeiam seus atos de fala, na coerência e coesão textuais, nas relações entre a língua e o meio social, nas regras que presidem a interação de sujeitos em diferentes contextos, nos sentidos e efeitos de sentido que emanam dos discursos dos sujeitos, consoante uma dada conjuntura. De alguma forma, estes temas perpassam respectivamente as disciplinas listadas do núcleo flexível, embora se deva considerar que cada uma dessas disciplinas abrigue tendências que se diferem e se contrapõem, o que não impede que elas constituam uma perspectiva da Linguística que vem sendo denominada Linguística da Enunciação.

Em virtude disso, pode-se concluir que há um embate entre as disciplinas que compõem o desenho curricular dos Cursos de Letras. Ao que parece, o paradigma filológico-gramatical vem perdendo força, como se observou, fazendo com que, sobretudo, os estudos diacrônicos das línguas românicas e do português estejam circunscritos a determinadas ilhas de resistência. Constata-se, também, que há um equilíbrio de forças entre os paradigmas estruturalista e dialógico. Este se define por agregar disciplinas que tomam a enunciação como o momento e o lugar em que se processam e se produzem os sentidos numa dada interação verbal, constituindo a Linguística da enunciação. Aquele se define por conceber a língua ou mesmo a competência como entidade imanente, cujo sistema ou estrutura é passível de ser descrito, seja em termos relativistas ou universais. Talvez o alcance dessas definições seja limitado, não abrigando (ou mal abrigando) as disciplinas de estudos da linguagem, mas serve para que se reflita sobre os embates que vêm ocorrendo no mundo das Letras.

Na verdade, muitas disciplinas se valem de um e outro paradigma para se constituírem, combinando-os estrategicamente para a consecução de seus objetivos.

De qualquer forma, os embates entre paradigmas, que se configuram nas relações conflituosas entre as disciplinas no interior dos Cursos de Letras, pode ser salutar para a formação do professor de Língua Portuguesa se forem norteados, antes por uma reflexão crítica de seus aportes do que por uma visão dogmática, cuja intenção é o fortalecimento do domínio disciplinar, não favorecendo, com isso, o diálogo crítico entre as disciplinas.

3.3 Um novo paradigma para uma velha concepção de ciência e educação

O rumo que estão tomando os paradigmas da pós-modernidade aparentemente enseja mudanças de perspectiva para todas as áreas das Ciências Humanas e Sociais, incluindo a Linguística. A inserção do sujeito, da história, do social e das culturas parece também se reproduzir no âmbito da Linguística em algumas de suas tendências como Análise de Discurso, Sociolinguística, Semiótica, Pragmática, dentre outras, fazendo aproximar, como quer Morin (2007), as diferentes disciplinas, seja no interior da Linguística mesmo ou dialogando com outras áreas do conhecimento, tais como Filosofia, História, Psicologia, Sociologia, Antropologia etc.

Parece advir daí um consenso sobre alguns dos postulados do que poderia ser essa ciência pós-moderna que Santos (2004) denomina de *paradigma emergente*. No entanto, ao se institucionalizarem como disciplinas, os saberes são fronteirizados por grupos que procuram normatizá-los em defesa de suas especificidades, e o que era para ser integrado é novamente fragmentado por força da lógica que preside a assunção de uma disciplina, que, por essa via, desempenharia um caráter dogmático em nome da defesa de suas proposições.

Sob a aparência de um currículo integrado, os PCN (1998a e 1998b) como que assumem essa nova ordem paradigmática, a qual parece constituir-se, por força do ato deliberativo que os legitimou, como hegemônica.

Com efeito, trabalhar a Língua Portuguesa sob o signo dos gêneros de discurso não significa, necessariamente, inovar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa por esse ato deliberativo dos PCN. E mais: a concepção de gêneros de discurso nesse documento, tratada como um produto a que o sujeito deve se adequar às situações de uso da linguagem, não se coaduna com a noção processual de gêneros de discurso defendida pelo Círculo bakhtiniano (cf. BAKHTIN, 1997), que os compreende mais pela sua instabilidade constitutiva do que por sua regularidade, já que são, relativamente, estáveis.

Não se trata, pois, de uma contraposição ao paradigma dialógico, mas a constatação de seu uso normativo, reproduzindo, por esse ato, o paradigma da educação tradicional. É o que Fiorin chama a atenção ao examinar a proposta de

aplicação dos gêneros como referência para o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que

depois que os Parâmetros Curriculares estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, apareceram muitos livros didáticos que vêem os gêneros como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto, e seu ensino torna-se, então, normativo. Sob a aparência de uma revolução no ensino de Português está-se dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática (Fiorin, 2006, p. 60).

Em virtude disso:

- (1) que consequências essa transição de paradigmas pode trazer para a formação do professor de Língua Portuguesa?
- (2) como decidir sobre como e o que ensinar já que os conteúdos e as formas de trabalhá-los já foram decididos aprioristicamente?

É inegável que os PCN de língua portuguesa avançam no sentido de colocar o texto e o discurso como objetos de ensino que levariam os sujeitos a construir competências nos usos diversos da língua. Todavia, o caráter normativo que os levou a ser a referência única para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa acabou por reproduzir a normatividade que rege, seja o paradigma da educação, seja o paradigma científico tradicionais.

Há uma contradição evidente quando se impõe uma visão sócio-interacionista de linguagem para o ensino de línguas: a alteridade dos sujeitos, professores e alunos foi silenciada, o que não corresponde evidentemente aos postulados dialógicos em que os sentidos se constroem na interação e, sobretudo, pelas vozes dos sujeitos que são constituídas também pelas dos outros. Os PCN “vieram de cima” como um “pacote²⁴”, dos saberes de especialistas que teriam encontrado, por meio de um consenso entre algumas das tendências da Linguística (Análise do Discurso, Pragmática, Funcionalismo etc.), uma saída para a melhoria do ensino e da aprendizagem de português, sem a participação efetiva de seus maiores interessados.

²⁴ 5. Regionalismo: Brasil. série de medidas cujo objetivo é solucionar problemas em determinada área política, econômica ou administrativa. Exs.: p. fiscal, p. previdenciário [Houaiss, s.u.]

Por essa razão, não há como se falar em sujeitos respondentes, professores e alunos, cujas possibilidades de ações que emergem dos contextos em que atuam e vão atuar foram pré-determinadas, ou como compreende Geraldi, a propósito da concepção de sujeito do Círculo bakhtiniano,

a personagem, como os homens na vida, vive horizontes de possibilidades: a cada momento presente de uma ação possível, antes de ela se transformar de virtualidade em fato, há ações outras possíveis. O que define a seleção de uma ação, o que define a avaliação do sujeito é precisamente o futuro, aquilo que ainda não existente está por ser alcançado. (GERALDI, 2008, p.13)

Dessa forma, os PCN e os PPPs de licenciaturas e de Letras, em particular, procuram integrar saberes e disciplinas com a finalidade de preparar e adequar os sujeitos a uma nova ordem mundial que se define pelas diferentes competências e habilidades com que devem enfrentar os desafios do mercado e da economia neoliberal.

A globalização, desse modo, se reduz ao que há de mais perverso: exclui intercâmbios significativos que poderiam ocorrer no âmbito das diferentes culturas e saberes; opera consoante a lógica dissimulada da liberdade do indivíduo, da democracia e do livre mercado, inviabilizando as trocas culturais e sociais, dificultando ou mesmo impedindo a construção de uma política sob o signo da ética, da solidariedade e da emancipação dos sujeitos, inclusive no universo científico-educacional.

3.4 Indagando para continuar

É fato que a inserção de novas disciplinas nos currículos oficiais das licenciaturas em Letras, procura ampliar, ainda que mantendo suas fronteiras disciplinares, as perspectivas de abordagem da linguagem. Mas, ao fazê-lo, corrobora a perspectiva sócio-histórico-interacionista, que delinea a seleção e a forma como se devem trabalhar os conteúdos previstos nos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998b). Caberia, então, indagar:

- A definição de uma perspectiva de se trabalhar os objetos de conhecimento da linguagem em termos de parâmetros curriculares nacionais, que inegavelmente possuem uma força deliberativa, normativa, não atestariam uma tentativa de solucionar oficialmente a crise de

paradigmas no âmbito dos Cursos de Letras e do ensino de Língua Portuguesa na escola de educação básica?

- Não atestariam também a incompetência dos Cursos de Letras e, por extensão, dos professores de português que são ali formados, em selecionar de forma autônoma, consoante saberes experienciais, pedagógicos e científicos, as abordagens e os conteúdos de linguagem que melhor se apliquem aos diferentes contextos educacionais?
- Que discursos sobre a ciência da linguagem são privilegiados nos novos PPPs em detrimento de outros?
- Que consequências as mudanças que estão ocorrendo nos estudos da linguagem podem trazer para as políticas científico-educacionais que orientam a formação do acadêmico de Letras e do futuro professor de Língua Portuguesa?
- Em que medida os discursos sobre a ciência da linguagem, que proliferam nos novos PPPs, convergem ou confrontam com as práticas discursivas dos acadêmicos de Letras e futuros professores de Língua Portuguesa?

4 FAÇA O QUE DIGO, MAS NÃO FAÇA O QUE FAÇO — OU SOBRE O DESCOMPASSO ENTRE O PROJETO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURSO DE LETRAS

4.1 Situando o problema

Constata-se que uma das preocupações dos PPPs de Letras (cópus 1) é a relevância que se dá à integração de áreas de conhecimento, para a formação do futuro professor de Língua Portuguesa. Ao cotejar o PPCL com entrevistas (cópus 2) feitas aos acadêmicos do Curso de Letras, das turmas de 2005 (matutino e noturno), 2006, 2007 e 2008, da UFPA-Marabá, pôde-se observar um descompasso entre a proposta de integração curricular e a prática pedagógica.

O discurso de integração curricular propõe, em linhas gerais, que se articulem os saberes da área de estudos sócio-culturais, linguísticos, literários e pedagógicos, a fim de que se promova a interdisciplinaridade. No caso do PPCL, a relação entre as disciplinas seria possibilitada pela elaboração de projetos interdisciplinares que viabilizariam o diálogo entre as disciplinas e áreas do conhecimento.

Desta forma, propõe-se neste capítulo demonstrar como se manifesta o discurso de integração curricular nos PPPs dos cursos de Letras da UFPA, Marabá e Belém, e da UFG, Catalão e Goiânia. Parte-se do pressuposto de que o discurso de integração entre as áreas do conhecimento realiza-se como documento, legitimando as práticas que busca nortear no interior dos cursos, não garantindo, porém, apenas por essa via a sua implementação. Postula-se, ainda, que a desarticulação entre os PPPs e a prática pedagógica se reproduz também em outros contextos que não os focalizados, uma vez que os dados demonstram que o diálogo interdisciplinar pretendido compete com o discurso disciplinar, o qual acaba por manter sua hegemonia em função do desenho curricular dos cursos ainda privilegiar as fronteiras entre os saberes.

4.2 Linguística ou Linguística aplicada: o lugar da interdisciplinaridade em estudos linguísticos

O discurso de integração curricular que aparece nos documentos que compõem o cópus parece ser tributário de uma compreensão de que a pesquisa na

área de estudos linguísticos não se limitaria às tendências da Linguística Teórica. Estas teriam fornecido, historicamente, os caminhos pelos quais se deve refletir sobre a linguagem, o ensino e a aprendizagem de línguas.

De fato, há um entendimento atualmente de que a pesquisa em Linguística Aplicada não se restringiria apenas a uma mera aplicação de aportes teóricos da Linguística com vistas ao ensino de Língua Portuguesa, por exemplo.

Contudo, seria relevante compreender que modalidade de estudo se realiza, quando se aplicam os conhecimentos da Linguística, propriamente dita, ao ensino de língua materna. Nesse sentido, a obra *Linguística e ensino de português*, de Genouvrier e Peytard (1985), é representativa dos estudos aplicados, uma vez que sedimentou o caminho para o desenvolvimento da Linguística Aplicada, o que justifica uma reflexão sobre seus principais conceitos e transposições didáticas.

Assim, pode-se afirmar que o livro dos pesquisadores franceses marcou uma época em que houve, sobretudo no Brasil, a denominada democratização²⁵ e universalização da escola básica (SOARES, 1985; GERALDI, 1992), o que impôs mudanças no ensino de língua materna face às características sócio-culturais heterogêneas do novo público estudantil.

Abre-se um breve parêntese para lembrar o Art. 1º da Lei 5692/71 e demonstrar sua proposta de democratização e universalização do ensino, respectivamente:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

§ 1º Para efeito do que dispõem os Arts. 176 e 178 da Constituição entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.

§ 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional.

Esse artigo contempla a universalização do ensino de 1º e 2º graus.

Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.

²⁵ Processo iniciado com a publicação da Lei 5692/71, Lei Passarinho, por ter sido criada no período em que a pasta da Educação Nacional estava nas mãos do Coronel Jarbas Passarinho.

Parágrafo único. Nos Estados, no Distrito Federal, nos Territórios e nos Municípios, deverá a administração do ensino fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a freqüência dos alunos.

Já o Artigo 20 trata da universalização da escola básica e responsabiliza o Estado pela chamada da população e seu concurso à escola.

Cumpre acrescentar que essa lei de diretrizes e bases da escola básica foi um produto do Regime Militar (iniciado em 1964) no comando do país. Esse Regime promoveu a chamada “democratização do ensino” que possibilitou a entrada na escola da classe trabalhadora. Segundo Silva e Milani²⁶:

A rede física foi ampliada e um grande contingente que, até então, vivia a margem do ensino, pôde freqüentar a sala de aula. Por outro lado, a escola que sempre esteve direcionada para os alunos pertencentes à classe média letrada, viu-se instalar o caos no ensino de língua portuguesa com a chegada dos filhos da classe trabalhadora iletrada.

Os autores ainda acrescentam que

A incorporação das teorias lingüísticas ao ensino de língua surgiu como uma forma de fugir da tradição normativa e filológica. Essas teorias ofereciam perspectivas voltadas para a reflexão sobre a linguagem, isto é, o processo de reflexão sobre a língua possibilitaria ao aluno compreender suas variedades e utilizá-las apropriadamente às situações e aos propósitos definidos.

Verificou-se, assim, relevante transformação na concepção de língua na escola brasileira, em especial, a partir dos anos 1980. Uma atitude sociolinguística entrou a questionar a suposta homogeneidade linguística no país, e trouxe à cena a discussão sobre as variedades linguísticas. Tais discussões promoveram reflexões sobre os usos da língua. Percebe-se a oralidade e a escrita como modalidades distintas, que se estruturam diferentemente uma da outra.

A partir dessas reflexões entra em evidência a depreciação simbólica subjacente às variedades não-padrão da língua. Surge um movimento em prol do respeito às variedades dialetais então trazidas às salas de aulas pelo novo perfil dos alunos oriundos das classes menos privilegiadas socialmente. Passa-se à observação da relação entre os falares e o contexto social de suas produções.

Esses movimentos exigiam uma mudança no ensino da língua, propondo um trabalho não mais assentado na tradição gramatical, senão numa perspectiva centrada na competência comunicativa do aluno. Com isso, as novas teorias

²⁶ Disponível em <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/slp15/02.pdf>.

linguísticas enquadram a língua numa perspectiva comunicativa; e a modalidade oral da língua passa a ser um potencial a ser desenvolvido no aluno, ao lado do processo de aquisição da modalidade escrita.

Embora a Lei 5692/71 tenha disposto um currículo comum e obrigatório aos ensinos de 1º e 2º graus, nela subjazia como princípio a adaptação do ensino às circunstâncias de aprendizagem dos educandos, propondo tratar diferentemente os diferentes, todavia, preservando as características do contexto imediato dos alunos. No entanto, nenhuma preparação específica foi destinada aos docentes que passavam a atender não mais os filhos da classe mais abastada, mas os da classe trabalhadora. Essa Reforma de Ensino – como ficou conhecida a Lei Passarinho – inaugurou uma enxurrada de problemas na escola brasileira, dos quais ainda sentimos os efeitos negativos, particularmente, no que concerne ao ensino da Língua Portuguesa como Língua Materna.

Fecha-se aqui o parêntese que trouxe ao texto dados históricos que parecem representar o processo de transformação deflagrado na década de 1960, o qual repercutiu muito fortemente no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no Brasil.

As teorias que se impunham possibilitam o surgimento da pesquisa aplicada em Linguística que, até então, se reduzira ao ensino de línguas estrangeiras, proporcionando “programas de eficiência comprovada” (ILARI, 1985), cuja experiência justificará e norteará a aplicação ao ensino de língua materna nos anos 60 e 70. No Brasil,

colocou-se, pela primeira vez, a necessidade de interação entre o conhecimento teoricamente produzido pela lingüística, como ciência da linguagem, e o ensino de línguas, em sala de aula, lugar privilegiado para a aplicação deste conhecimento (ALTMAN, 2004, p. 172).

Além disso, o desenvolvimento de novas tecnologias e formas de comunicação ampliam as referências da linguagem face à escrita, criando as condições de se questionar a eficiência do ensino de Língua Portuguesa, calcado no ideário do purismo linguístico de inspiração literária.

Diante das condições históricas apontadas, a pesquisa aplicada em Linguística se dedicará, sobretudo no período mencionado, a apontar as deficiências

e incoerências da gramática tradicional (GT), colocando em xeque o ensino permeado por uma visão anacrônica de língua, cujos resultados de aprendizagem já se afiguravam preocupantes, para propor um ensino de língua materna baseado em postulados teóricos e metodológicos de diferentes tendências da Linguística Geral.

É nesse contexto que o livro Genouvrier e Peytard deve ser compreendido, ou seja, como uma perspectiva inovadora de ensino de língua materna, ainda que circunscrita a um momento histórico específico, em que a escola mudara abruptamente, exigindo um ensino mais adequado à realidade linguística e sócio-cultural dos alunos, mas que não deixou (e não deixa de) apontar possíveis caminhos para o ensino de língua materna.

A partir de uma concepção de língua(gem) que combina diferentes tendências da Linguística (Estruturalismo saussuriano e pós-saussuriano, Funcionalismo, Distribucionalismo, Gerativismo), os autores buscam oferecer alternativas de ensino de língua materna fundamentadas na pesquisa linguística, demonstrando, por um lado, os equívocos da descrição e da análise gramatical e, por outro, a pertinência da perspectiva linguística diante de fatos de linguagem sobre os quais propõem um ensino que leve em conta, dependendo do assunto a ser estudado, o nível de ensino adequado que definirá a metodologia a ser adotada na construção de programas para o ensino básico, deixando claro os objetivos de aprendizagem, que se pretende atingir, para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos.

Na verdade, o anacronismo que caracteriza a descrição gramatical, além de criar dificuldades para o professor, dificulta a aprendizagem em função de o referencial da GT se assentar na descrição de uma língua sintética como o latim, em oposição a línguas mais analíticas como as românicas.

As primeiras gramáticas portuguesas remontam ao Século XVI e se caracterizam por tentarem explicar os fatos da Língua Portuguesa a partir do modelo latino, a fim de provar-se “a dignidade de uma língua mostrando que ela se conforma à organização da língua de prestígio” (p. 136)²⁷. Essa tradição se consolidará no

²⁷ As citações em sequência do livro de Genouvrier e Peytard farão referência apenas às páginas de que foram extraídas.

Século XVII e suas marcas continuarão presentes nos dias de hoje nos manuais de gramática, como atestam os autores:

Por exemplo, continua-se a distinguir, entre os complementos verbais, o objecto indirecto (escrever aos amigos) do adjunto adverbial (ir ao médico); reserva-se às vezes a denominação de objecto indirecto a frases introduzidas pelas preposições a, para, distinguindo-o do complemento relativo (gostar de alguém). Decisões que dificilmente se justificam de um ponto de vista sincrónico e português, mas que se explicam facilmente pela preocupação de reencontrar, na sintaxe portuguesa, as categorias causais do latim (p.138).

É com a Gramática de Port-Royal, de Arnauld e Lancelot (1660), que há uma reviravolta “na história europeia da gramática” (p.139), cuja concepção mentalista de análise lógica irá nortear a elaboração de uma série de gramáticas de Língua Portuguesa com o seguinte perfil:

o verbo é definido como a palavra que exprime acção ou estado, a sofre ou se acha no estado indicado pelo verbo, o objecto como o ser que recebe a acção do verbo, etc. Definições temíveis pelo esforço de abstracção que impõe ao aluno e, senão falsas, pelo menos muito contestáveis (o verbo, em a estrada atravessa um planalto, indica acção ou estado? (p. 140-141).

A prática da análise como disciplina, que daí decorre, é condenada pelos autores por privilegiar o “conteúdo mental a rigor destacado da forma lingüística” (MATTOSO CÂMARA *apud* GENOUVRIER e PEYTARD, 1985, p.142).

O estabelecimento da linguagem padrão em Portugal obedece a critérios sociais e políticos, em que a fala de prestígio é a da corte. Os gramáticos do Século XIX, ao contrário, tomam como referencial padrão a língua literária do passado, do classicismo: “O eixo das discussões desloca-se assim da linguagem falada para a língua escrita e literária.” (p.143). No Brasil, o movimento romântico sucumbiu aos “modelos literários portugueses, principalmente os clássicos” (p.144), o que imprimiu definitivamente um carácter normativo à gramática e ao ensino de língua materna:

A gramática, tomada neste sentido, define um estado de língua considerado como correto em função de uma norma fixada pelos teóricos, ou aceita pelo uso, ou seja, o código lingüístico aceito socialmente como sendo o código correcto. É neste sentido que se fala de erros de gramática (MATTOSO CÂMARA *apud* GENOUVRIER e PEYTARD, 1985, p.144).

Diante disso, os autores defendem o ensino de gramática numa perspectiva linguística, avesso a “um dogmatismo cego, baseado na autoridade da ‘regra’ ou da ‘lógica’, que afasta a atenção da realidade viva da língua” (p.148), procurando

mostrar os rumos abertos pela Linguística que possam interessar ao professor de português.

Nesse sentido, os linguistas franceses em pauta discutem a situação do ensino de língua materna e do professor diante dos desafios de se desenvolver a competência linguística dos alunos por meio de um ensino sistemático de gramática, sem incorrer nos riscos de um posicionamento que privilegie ou uma pedagogia liberal ou disciplinar, mas, ao contrário, que se combinem a prática libertária de dizer o mundo com o domínio do código, essencial para a realização das práticas de linguagem:

Não cabe escolher entre cerceamento e liberdade, mas viver essa contradição. Da mesma forma, não há que escolher entre língua veicular e literatura: à segunda, lugar de um arraigamento profundo na língua – e insubstituível encontro com a arte – chega-se através do domínio da primeira (p.223).

Para tanto, os autores propõem um ensino de gramática que desenvolva a competência linguística oral e escrita dos alunos por meio de exercícios que possibilitem o domínio de estruturas da língua, consoante três tipos de gramática escolar: imanente (ou de uso), reflexiva (ou consciente) e teórica (cf. TRAVAGLIA, 1997).

A gramática imanente ou não-consciente diz respeito ao conhecimento internalizado que o falante tem da língua, que deve ser desenvolvida, principalmente na modalidade oral, através de exercícios de automatização de estruturas, cujas regras devem ser somente do domínio do professor e não objeto de ensino. Nas palavras dos autores,

Trata-se de levar a criança a automatizar estruturas de base, ou seja, enriquecer sua competência lingüística. O que evidentemente só é possível a partir de uma descrição fecunda da língua a ensinar. É na medida que conhece o funcionamento lingüístico da estrutura que pretende ensinar que o pedagogo poderá construir exercícios adequados (p.225).

A gramática consciente ou reflexiva é “uma gramática em explicitação, que surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua e será usada para o domínio consciente de uma língua que o aluno já domina inconscientemente” (TRAVAGLIA, 1997, p. 142).

Os professores-autores franceses consideram que tal tipo de gramática possibilita que o aluno, além de refletir sobre o que já sabe, particularmente sobre as

estruturas da modalidade oral da língua, mais simples em relação às da escrita, desenvolva habilidades linguísticas relacionadas ao domínio de estruturas mais complexas, características do discurso escrito:

o escrito é o domínio da escolha, de um controle intencional do locutor. A criança necessitará, para aceder a isso, não só de dominar sua gramática não consciente, mas também de dominar conscientemente as realidades elementares da morfo-sintaxe do português para penetrar progressivamente todas as riquezas de sua língua materna (p.225).

A gramática teórica é “uma sistematização teórica a respeito da língua, dos conhecimentos a seu respeito, construída utilizando-se uma metalinguagem apropriada estabelecida segundo as teorias e modelos da ciência linguística para esse fim” (TRAVAGLIA, 1997, p. 215) .

Para os autores, o ensino de gramática, principalmente nas últimas séries da escola, deveria ser uma espécie de iniciação à Linguística, a partir da qual o aluno “tome consciência de algumas realidades elementares das línguas e da linguagem” (p.226), o que possibilitaria apresentar a língua como instituição social ao lado de outras instituições importantes, relacionando as diferenças linguísticas às culturais e sociais, consoante o diálogo com outras áreas do conhecimento, a fim de preparar o aluno para o ensino superior:

Algumas questões poderiam, sem demora, ser propostas para o estudo: por exemplo, a situação da lingüística contemporânea, começando pela definição de suas ambições, o lugar da gramática na economia de uma língua natural, as relações da lingüística com a sociologia, a psicologia... O que exigiria uma colaboração muito estreita do ‘professor de Letras’, do ‘filósofo’ e do ‘matemático’(p.226).

A fim de elucidar a proposta de se ensinar gramática fundamentalmente por meio de exercícios de prática de língua, os autores apresentam “exemplos concretos de progressão gramatical, de planos de aula e exercícios estruturais” (p.228), baseados nas gramáticas imanente e reflexiva, procurando demonstrar sua viabilidade segundo objetivos de aprendizagem.

A proposta gramatical de Genouvrier e Peytard parte da frase, concebida como unidade de comunicação, cuja prática oral leva à assimilação dessa unidade na escrita. Posteriormente, a partir de operações de transformação, exercitam-se os tipos de frase: declarativa, interrogativa etc.

Num segundo momento, a frase é abordada em função das relações sintagmáticas, internas, cuja descoberta se processa a partir de operações de comutação e permutação, atividade esta que prepara para a abordagem da relação sujeito-verbo. O conjunto de atividades propostas se baseia em exercícios, cuja finalidade é automatizar estruturas de base da língua, indo das mais simples para as mais complexas.

Pelo que se pôde aferir até aqui, a proposta contida em *Linguística e Ensino do Português*, ainda que se vincule a uma concepção de linguagem que não leva em conta a interação e o contexto em que as práticas de linguagem se realizam, o que é compreensível dado o momento em que suas reflexões são desenvolvidas (final dos anos 60), período em que a visão de linguagem como instrumento de comunicação predomina nos campos da Linguística e da Comunicação, não se pode negar a atualidade e o pioneirismo de sua obra, cujos postulados e propostas foram objeto de ampliação e adequação à realidade do ensino no Brasil, por exemplo, seja questionando os equívocos da GT em face de uma descrição linguística pertinente (PERINI, 2000), seja apontando um caminho pedagógico para o ensino da gramática (TRAVAGLIA, 1997).

Além disso, pode-se afirmar que o livro em foco auxilia no estabelecimento do campo da Linguística Aplicada, ainda que esta disciplina tenha caminhado no sentido de construir uma reflexão transdisciplinar sobre o ensino de língua materna oposto a uma aplicação teórica de diferentes tendências da Linguística (MATENCIO, 2001).

Moita Lopes (2006, p. 73), ao discutir o que denomina de “sinais de maturidade na LA sugeridos por sua tendência de se afastar da lingüística para se tornar uma disciplina que gera teoria por si mesma”, reporta-se a Rajagopalan (2004, p.410), que propõe

atravessar (se necessário, transgredindo) fronteiras disciplinares convencionais com o fim de desenvolver uma nova agenda de pesquisa que, enquanto livremente informada por uma variedade de disciplinas, teimosamente procuraria não ser subalterna a nenhuma” (MOITA LOPES, 2006, p. 73)

Em virtude disso, talvez se possa falar de pelo menos duas concepções de Linguística Aplicada:

- uma que se baseia nas teorias e métodos consagrados da Linguística, aplicados, sobretudo, ao ensino de línguas e
- outra que se convencionou denominar de Linguística Aplicada Crítica.

A segunda vem se constituindo como um campo autônomo em relação à Linguística Teórica, cuja perspectiva de estudo da linguagem tem se ancorado fundamentalmente no diálogo transdisciplinar. O PPCL parece corroborar pelo menos em parte esta última, ao conceber uma formação acadêmica que capacite o futuro professor a voltar seu olhar indagativo e reflexivo para a sua própria prática em sala de aula. De acordo com o PPCL, o ensino integrado é definido como

um sistema que utiliza Núcleos de Interesse orientados a partir dos Problemas Centrais. As disciplinas são consideradas como meios para estudar determinados aspectos do núcleo abrangente e estão aglutinadas em blocos que se constituem em um espaço pluridisciplinar de diferentes áreas do saber. A partir desta concepção, propõe-se, a cada bloco, um projeto interdisciplinar a ser desenvolvido em torno de um tema comum de acordo com a natureza temática dos blocos, cujo objetivo é levar o aluno a uma práxis que vise à resolução de problemas no contexto da prática pedagógica. Com isto, há que se contemplar uma dimensão prática que perpassa toda a formação do aluno, não exclusiva das disciplinas de prática. (cf. Anexo A, p. 171)

Mirar a prática pedagógica e os problemas que dela emergem supõe uma apreensão da linguagem em conexão com outras áreas do conhecimento que contemplem, por exemplo, “aspectos sociais e psicológicos da aprendizagem em sala de aula [...], estando bem distantes do escopo de uma teoria linguística” (MOITA LOPES, 2006, p. 18).

Diante disso, pode-se depreender a abordagem interdisciplinar como um discurso que tem permeado tanto os documentos de instâncias superiores como PPPs.

O objetivo dessa abordagem parece se coadunar com a complexidade que envolve o trabalho com os fenômenos de linguagem em sala de aula, não cabendo mais uma visão meramente aplicativa das teorias linguísticas, mas, ao contrário, impõe considerar o evento aula em toda a sua magnitude, do qual emergem dimensões que ficaram à margem das abordagens da Linguística Tradicional ou como alude Moita Lopes, reportando-se a trabalho de Signorini (1998a), que

Essa lógica da interdisciplinaridade possibilita então à LA escapar de visões preestabelecidas e trazer à tona o que não é facilmente compreendido ou o que

escapa aos percursos de pesquisa já traçados, colocando o foco da pesquisa no que é marginal (MOITA LOPES, 2006, p. 19).

No entanto, quando se confrontam as disciplinas que compõem o quadro curricular do PPCL em estudos linguísticos, percebe-se o predomínio inequívoco de aportes da Linguística Teórica. Introdução aos Estudos Linguísticos, Fonética e Fonologia, Morfossintaxe I e II, Semântica e Pragmática, Variação Linguística, Análise da Conversação, Linguística Textual, Análise do Discurso (cf. MARABÁ, 2005) são disciplinas cujas ementas privilegiam o arcabouço teórico das tendências que as legitimaram como campos do conhecimento sobre a língua e a linguagem.

Ainda que a dimensão prática deva atravessar as disciplinas desde o início do curso, o que se vê na realidade é um espaço diminuto reservado à prática. Esta é entendida nesta tese como trabalho com a linguagem, considerando-se os diferentes contextos em que se manifesta concretamente, em particular o da sala de aula e o da escola de educação básica. De acordo com esta perspectiva, a formação acadêmica prepara o futuro professor para lidar com o fenômeno linguístico em situações concretas de enunciação, como aquelas próprias do contexto escolar. Este aspecto seria contemplado menos nas disciplinas de estudos linguísticos do que nas disciplinas de Prática de Língua Materna e Estágio (cf. Anexo A, p. 175), domínios em que as fronteiras disciplinares parecem se dissipar em favor do diálogo entre as áreas de conhecimento, não só no âmbito da Linguística, mas também da Literatura e da Educação, o que seria contemplado em Prática de Língua Materna II:

EMENTA: identidades e especificidades do ensino de língua materna; a relação oral/escrito e teorias de letramento; reflexões e análises sobre processos de aquisição da escrita; a produção do texto nos processos de interação em sala de aula; avaliação de livros didáticos; O livro didático e os PCNs; o texto literário no livro didático; gêneros discursivos. O trabalho discursivo na sala de aula. (cf. Anexo A, p. 175)

Nas disciplinas de Prática de Língua Materna do PPCL, que somam quatro níveis, pode-se perceber a articulação entre diferentes áreas do conhecimento com o propósito de suscitar a reflexão sobre o ensino de língua materna. A produção textual na interação em sala de aula, por exemplo, mobilizaria saberes relacionados às teorias do texto, inclusive aqueles que emergem da produção dos alunos, possibilitando a análise dos processos de aquisição da escrita.

O nexos de uma formação acadêmica que estabelece a prática como componente curricular, que descende dos documentos oficiais e se reproduz nos

PPPs de Letras, residiria na integração entre teoria e prática, ou seja, na articulação entre as disciplinas teóricas de estudos linguísticos e os contextos em que se manifestam os diferentes usos da língua. No entanto, por essa via, parece que se mantém a separação entre Linguística Teórica e Linguística Aplicada, não favorecendo a demanda pela articulação, pela interdisciplinaridade. Em outros termos, a formação acadêmica planejada reforçaria a dicotomização entre teoria e prática, ao criar nichos disciplinares para cada uma dessas dimensões do conhecimento.

Ainda que o discurso de integração disciplinar se ancore na articulação entre teoria e prática, bem como no diálogo entre áreas do conhecimento de estudos linguísticos, há uma nítida separação entre as tendências da Linguística Teórica, cujas disciplinas representariam os grupos de poder da ciência normal, nos termos de Kuhn (2005).

Outro aspecto que merece destaque é o fato de o discurso de integração curricular, ainda que legitimado nos documentos, não se manifestar muitas vezes nas práticas discursivas dos docentes do Curso de Letras. É o que se pretende discutir, no tópico seguinte, a partir do exame das entrevistas realizadas com os acadêmicos do Curso de Letras de Marabá.

4.3 Os sujeitos e suas representações sobre o curso: o descompasso entre a teoria e a prática

A observação da prática é um dos caminhos para verificar se, de fato, as novas diretrizes curriculares propostas no PPCL, do Curso de Letras de Marabá, a partir de 2004, estão sendo realizadas. Considerando a política científico-educacional do Curso de Letras, que deve orientar a formação acadêmica e o perfil profissional dos egressos, foram realizadas entrevistas com os alunos desse curso de modo a acompanhar, segundo a ótica discente:

- o que estaria acontecendo nas salas de aula;
- se a meta da interdisciplinaridade e da articulação dos conteúdos e da teoria com a prática estaria sendo alcançada;

- se estaria havendo uma mudança na atitude docente no que tange à execução do planejamento de ensino.

Conseguiu-se obter (por escrito) a opinião dos alunos, no ano de 2009, em turmas do Curso de Letras de Marabá. As turmas, perfazendo um total de 89 (oitenta e nove) entrevistados, foram as seguintes:

- 2005 MATUTINO
- 2005 NOTURNO LETRAS
- 2006 LETRAS/PRONERA,
- 2007 LETRAS e
- 2008 LETRAS.

Procurou-se, em seguida, sistematizar a opinião dos alunos, com auxílio de metodologia e recursos utilizados na Linguística de Córpus²⁸. Essa nova área de investigação da linguagem tem feito uso da tecnologia da informação, do computador e de programas específicos, que auxiliam na organização de dados linguísticos extraídos de diferentes cörpera, a fim de abrir novas perspectivas de estudos da linguagem para o linguista, o professor, o tradutor etc., consoante diferentes perspectivas teóricas.

Nesse sentido, o cörper é entendido como um artefato produzido empírica e artificialmente, a fim de explorar evidências linguísticas que emergem da sistematização dos dados. Estes devem possuir uma representatividade, que se define pela sua extensão, e pela probabilidade, segundo a qual certos dados são mais frequentes que outros de ocorrer, seja quanto as formas e as relações que entretêm, seja em relação ao sentido dos signos e a sua recorrência relativa a determinados itens lexicais.

A Linguística de Córpus (LC) se define, pois, como uma abordagem empirista, cujos dados devem fornecer pistas, a partir das quais se mobilizam os aportes teóricos com os quais se realiza a pesquisa. Essa perspectiva, diferentemente de uma abordagem racionalista, em que os princípios teóricos são definidos

²⁸ As considerações que se fazem aqui sobre a Linguística de Córpus se apóiam em Sardinha (2004).

aprioristicamente, constrói-se em função das ocorrências linguísticas que emergem do corpus e que são percebidas pelo pesquisador. Desse modo, postula-se que a variação linguística encontrada em um corpus não seria aleatória, mas decorrente, da padronização da linguagem, cujas regularidades seriam estáveis, em se tratando de corpora distintos, e sistemáticas, quando correlacionadas a variedades textuais, dialetais, genéricas etc.

Desse modo, a pesquisa em LC tem por objetivo verificar se o léxico, por exemplo, se manifesta regularmente em associação à gramática da língua e ao contexto de uso, definindo padrões lexicais.

No entanto, é preciso admitir que a LC apresenta limitações, no que concerne, por exemplo, à visão genérica que faz de diferentes corpora, excluindo ocorrências singulares que escapariam às regularidades e à padronização. Este fato talvez seja mais evidente em uma pesquisa que advoga uma certa instabilidade dos gêneros de discurso, seja em relação à tessitura discursiva que os engendra, não padronizando sentidos ou efeitos de sentido que decorrem de posicionamentos de sujeitos, recuperáveis apenas na singularidade que faz do evento discursivo, único e irrepetível.

Contudo, a apreensão genérica dos dados, aqui em exame, por meio da LC, tem por objetivo rastrear as palavras usadas com maior frequência, seja nas entrevistas com os acadêmicos do Curso de Letras do CAMAR, seja nos PPPs de Letras da UFPA, de Belém e Marabá, da UFG, de Catalão e Goiânia, cujos PPPs são iguais. Trata-se de se considerar, além da frequência vocabular — que poderia indicar, por exemplo, a presença do discurso de integração curricular — os sentidos que emanam de alguns dos itens lexicais listados e que se mostram significativos para os propósitos aqui em discussão. Isso não exclui uma apreensão do corpus, dos textos-resposta dos acadêmicos de Letras do CAMAR, no que se refere às representações que fazem sobre o curso, o PPCL, a instituição e sobre si mesmos, cujas singularidades ultrapassam os propósitos metodológicos da LC, aqui utilizados.

Em virtude disso, o programa digital Wordsmith Tools 5.0 (WST) possibilitou que fossem processados os textos-resposta das entrevistas e produzida uma lista de

palavras, com a finalidade de, com base na frequência, gerar uma lista de substantivos que pudessem representar a opinião do conjunto de entrevistados.

O recorte da listagem, para interpretação, a partir da lista de palavras (wordlist), corresponde a um universo de 800 palavras (itens léxicos), das quais, 236 são substantivos (classe gramatical então eleita para estudo). Do quadro com todos os substantivos apurados (ver anexo), extraíram 123 que aparecem quatro vezes (no mínimo, segundo o critério de relevância, aqui estabelecido, com base na quarta proporcional aproximada²⁹ os totais apurados), para então produzir a discussão dessa listagem. A seguir, o quadro com os substantivos a serem comentados, os quais representam pouco mais de 50% do total apurado.

QUADRO DOS SUBSTANTIVOS MAIS FREQUENTES NO CÓRPUS ENTREVISTA

Posição ³⁰	Substantivos	Frequência
6	CURSO	71
11	LETRAS	35
18	PRÁTICA	24
23	DISCIPLINAS	20
25	FORMAÇÃO	17
29	ENSINO	14
32	RELAÇÃO	12
36	PRÁTICAS	10
37	LÍNGUA	10
39	TEORIA	10
41	ÁREA	10
46	PROFISSIONAL	8
47	PROFESSORES	8
48	SALA	8
50	AULA	8
51	ÁREAS	8
55	PPCL	7
57	VIDA	7
58	CONHECIMENTO	7
62	PORTUGUESA	6
64	MUNDO	6

²⁹ O valor exato não seria 4, mas 3,64.

³⁰ Na listagem geral.

70	UNIVERSIDADE	6
75	OPORTUNIDADE	5
82	TEORIAS	5
94	LITERATURA	4
100	SOCIEDADE	4
102	TRABALHO	4
103	PROBLEMAS	4
104	PROFESSOR	4
106	SENTIDO	4
107	REALIDADE	4
108	COTIDIANO	4
110	ALUNO	4
111	ALUNOS	4
115	ESTÁGIO	4
119	FRAGMENTAÇÃO	4
123	EDUCAÇÃO	4

A discussão dos itens recortados foi construída em forma de quadro para proporcionar uma melhor visualização.

QUADRO DOS SUBSTANTIVOS DA ENTREVISTA E COMENTÁRIOS

Posição	Substantivos	Frequência	Comentário
6	CURSO	71	O número de ocorrências comprova que o tema em discussão é o curso.
11	LETRAS	35	Este item é o subtema, caracterizador do tema.
18	PRÁTICA	24	Item polissêmico que engloba os três focos da discussão: 1. como aplicação da teoria; 2. como disciplina do componente curricular; 3. como prática pedagógica em sala de aula.
23	DISCIPLINAS	20	As ocorrências apontam para as disciplinas teóricas e as de prática e estágio.
25	FORMAÇÃO	17	As ocorrências referem-se à formação acadêmica, do futuro professor e para a vida.
29	ENSINO	14	As ocorrências do item referem-se às outras áreas do conhecimento, às disciplinas que o têm como objeto, à qualidade relativa ao curso de Letras.
32	RELAÇÃO	12	Ocorre como item gramatical e como item relacional.
36	PRÁTICAS	10	Ocorre ao lado de “pedagógicas” e

			similares.
37	LÍNGUA	10	Item polissêmico, empregado como: disciplina, objeto de conhecimento, instrumento de poder.
39	TEORIA	10	O item ocorre em contraste com “prática”.
41	ÁREA	10	O item é empregado no sentido de campo do conhecimento.
46	PROFISSIONAL	8	Equivale a professor, cujo curso é responsável pela formação.
47	PROFESSORES	8	O item refere-se ora ao docente do curso de Letras ora ao acadêmico que o curso busca formar.
48	SALA	8	O item ocorre formando sintagma com “de aula”, referindo-se ao espaço em que se realiza o ensino, seja na universidade seja na escola.
50	AULA	8	Idem.
51	ÁREAS	8	O item se refere aos domínios de conhecimento de Letras e afins.
55	PPCL	7	O item é compreendido como projeto pedagógico e é avaliado como tal.
57	VIDA	7	Refere-se à formação que transcende a profissional.
58	CONHECIMENTO	7	Ocorre como construção, processo, referindo-se ao saber científico em geral ou como atributo de “área”.
62	PORTUGUESA	6	Forma sintagma com língua, especificando-a.
64	MUNDO	6	Ocorre, referindo-se à academia, a lugar e à perspectiva de enxergar as coisas.
70	UNIVERSIDADE	6	Ocorre como instituição.
75	OPORTUNIDADE	5	Refere-se àquilo que se apresenta ao sujeito.
82	TEORIAS	5	Refere-se às disciplinas e seus domínios.
94	LITERATURA	4	Refere-se à área do conhecimento.
100	SOCIEDADE	4	Refere-se ao conjunto social representado pelo item.
102	TRABALHO	4	Ocorre como atividade docente.
103	PROBLEMAS	4	Ocorrências referem-se à relação teoria e prática em sala de aula.
104	PROFESSOR	4	Refere-se ao futuro profissional e ao profissional em serviço; ao docente do curso de Letras.
106	SENTIDO	4	Ocorre como relator com “nesse”, equivalendo a “em conformidade com”.

107	REALIDADE	4	Refere-se ao espaço social em oposição à Universidade.
108	COTIDIANO	4	Refere-se ao dia a dia da prática pedagógica e do sujeito.
110	ALUNO	4	Refere-se a acadêmico ou ao sujeito da educação básica.
111	ALUNOS	4	Refere-se a acadêmicos ou aos sujeitos da educação básica
115	ESTÁGIO	4	Refere-se à disciplina como componente curricular.
119	FRAGMENTAÇÃO	4	Refere-se à divisão e sequenciação dos saberes e das disciplinas no curso.
123	EDUCAÇÃO	4	Refere-se à área do conhecimento ou profissional.

O sintagma curso de Letras ocorre com mais frequência, uma vez que as perguntas feitas aos acadêmicos ancoram-se principalmente na demanda por uma definição do curso, a formação que enseja, com vistas à atividade docente em Língua Portuguesa, à preparação para outras áreas e para a própria vida. Além disso, questionou-se sobre a relação entre o PPCL e as práticas acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão e como elas teriam interferido na formação acadêmica e do futuro professor de Língua portuguesa³¹. É bom salientar que a entrevista foi precedida por uma conversa, a fim de propiciar uma reflexão conjunta sobre os temas em questão, norteando, desse modo, a elaboração dos textos-resposta.

A listagem de palavras torna-se significativa não apenas em relação à frequência dos itens lexicais, mas também no que se refere ao cotexto em que aparecem.

Quanto à frequência, observa-se uma preocupação dos entrevistados quanto à prática, que, no recorte pesquisado³², ocorre 24 vezes, apresentando-se como

³¹ As entrevistas por escrito, realizadas em maio de 2009, foram precedidas de uma conversa com cada uma das turmas, cujos temas discutidos foram basicamente os mesmos da questão que responderam ao final da conversa em formulário denominado Entrevistas dos acadêmicos de Letras da UFPA/MARABÁ (cf. Anexo F), que tem duas versões, diferenciando-se apenas pela questão feita ao final: a versão que trata de uma definição mais impressiva e abrangente do curso é aplicada às turmas de 2008 e 2007, recém ingressas na universidade à época da pesquisa; a versão de cunho mais avaliativo do curso, do PPCL, da formação, foi aplicada às turmas ingressantes em 2006 e 2005, matutino e noturno; para a turma de 2006 PRONERA/LETRAS, foram aplicadas as duas versões aleatoriamente, de forma que os alunos responderam uma ou outra versão.

³² Refere-se à transcrição de excertos dos textos-resposta das entrevistas sobre os quais se aplicou o programa WST, de que resultou a lista de palavras que ora se analisa. Ver Anexo E, Recorte da opinião dos alunos entrevistados nas turmas do Curso de Letras da UFPA-Marabá.

item polissêmico, significando aplicação de uma teoria, referindo-se à disciplina do componente curricular do curso ou à prática pedagógica em sala de aula. Observe-se que as três interpretações que se realizam sobre a prática são centrais para um curso de licenciatura como o de Letras.

As entrevistas demonstram a imagem que os acadêmicos têm construído sobre as disciplinas de Prática de Língua Materna. Essas disciplinas foram introduzidas no Curso de Letras para: atender à legislação (cf. integra da Res. CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, no Anexo D) e para contemplar aquilo que os especialistas e legisladores detectaram como um problema na formação do futuro professor, qual seja, a ausência de uma dimensão prática que deveria atravessar todo o curso. De acordo com a resolução,

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (cf. Anexo D, p. 231)

De fato, os Currículos Plenos de Letras tratavam a dimensão prática do curso integrada ao Estágio, que ocorria apenas nos últimos semestres ou anos do curso. Viu-se aí uma falha na formação do professor, que entrava para a vida profissional sem uma reflexão maior sobre a prática pedagógica, que deveria incluir, além dos saberes sobre a comunidade — o espaço escolar, o PPP, o evento aula, a interação professor/aluno etc. —, os objetos de conhecimento de Língua Portuguesa, respaldados por concepções de língua e linguagem, que norteariam o ensino e aprendizagem de Língua Materna.

Ao avaliar a relação entre o PPCL e as práticas acadêmicas de ensino, o aluno I³³ pondera que

As teorias aprendidas possuem sua relevância desde que estejam dialogando com a prática e o cotidiano. O problema maior é a distância entre esses dois fatores: teoria e prática. [...] Gostaria que as disciplinas poderiam ter uma continuidade no que se refere as práticas e estágios para facilitar os trabalhos e o elo entre teoria e prática (cf. Anexo F, p. 241).

³³ Para preservar a identidade dos acadêmicos entrevistados, utilizou-se a numeração românica, segundo a ordem em que os textos dos acadêmicos foram sendo inseridos.

O acadêmico condiciona a relevância das teorias ao diálogo que elas deveriam travar com a prática e o cotidiano. Parece estar se referindo não só aos aportes teóricos do conjunto das disciplinas específicas do curso, mas, particularmente, às disciplinas de Prática e Estágio, que, para ele, deveriam fazer a ponte entre o conjunto de conhecimentos e o cotidiano da sala de aula. Ao que parece, essa ponte não teria possibilitado a passagem da teoria para a prática, seja porque o diálogo entre elas não teria ocorrido como esperado, seja em função de uma progressão de conteúdos, atividades e objetivos das disciplinas de Prática e Estágio, que na visão do aluno, parece não ter sido levada a cabo por falta de continuidade, de uma sequência entre elas.

Esta sobreposição de objetivos das disciplinas de Prática e Estágio parece ter sido detectada por outro acadêmico (aluno II). Para ele

o PPCL funciona como uma espécie de intenção que nem sempre é seguida/refletida por nós acadêmicos e principalmente por nossos professores. Assim, considero pouca a interação entre as propostas e as práticas. Em relação a prática que realizamos durante o curso, considero uma fragmentação do saber, pois as disciplinas que deveriam ser contínuas acabam por ser uma mera fragmentação e repetição da anterior. Assim, por estas disciplinas serem fragmentadas não sairemos com uma formação completa (cf. Anexo F, p. 242).

O sujeito refere-se às disciplinas de Prática, para o qual deveriam ter uma dimensão prática propriamente dita, mas em função de não serem contínuas, no sentido de progredirem, uma após a outra, na busca de atingir objetivos que se articulariam progressivamente, constata que se repetem, percebendo-as como fragmentadas, porque não evidenciariam uma sequência didática.

De fato, as disciplinas de Prática de Língua Materna I, II, III e IV parecem se sobrepor quanto aos temas, conteúdos, reflexões, atividades e objetivos que as permeiam. Observem-se suas ementas, dispostas em sequência de I a IV:

EMENTA: O ensino de língua materna e literatura e a possibilidade de construção de um novo modo de ensinar/aprender. Teorias sobre leitura e escrita nas práticas escolares. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino de gramática e reflexões sobre a língua. Observações de interações na sala de aula.

EMENTA: identidades e especificidades do ensino de língua materna; a relação oral/escrito e teorias de letramento; reflexões e análises sobre processos de aquisição da escrita; a produção do texto nos processos de interação em sala de aula; avaliação de livros didáticos; O livro didático e os PCNs; o texto literário no livro didático; gêneros discursivos. O trabalho discursivo na sala de aula .

EMENTA: Análise de processos de interação em sala de aula; elaboração de projetos alternativos para o ensino de língua materna articulando ensino, pesquisa e extensão.

EMENTA: questões relacionadas à identidade de professor e aluno. Estudos, observações, registros e análises de processos de interação em sala de aula.

Elaboração e execução de projetos de ensino de língua materna e literatura, articulando ensino, pesquisa e extensão.

Ao se cotejar as ementas, constata-se uma sobreposição de temas: o ensino de língua materna parece se repetir nas ementas I e II, embora os objetivos sejam diferentes; o foco na interação em sala de aula, por exemplo, parece ser recorrente em todas as ementas, ainda que os objetivos e atividades propostos não coincidam.

Ainda que as ementas abordem temas significativos para a reflexão sobre a prática, percebe-se, de fato, uma sobreposição de objetivos e atividades que inviabilizaria uma progressão temática coerente e que viesse a atender à prerrogativa de aproximar as teorias da prática, como parecem desejar, com razão, os acadêmicos do curso.

A relevância do uso da ferramenta WST reside, pois, no rastreamento das palavras mais frequentes no discurso dos acadêmicos. Por meio delas, é possível detectar os temas que permeiam os discursos e em que direção, em que sentido se reportam, o que leva a considerar outros dizeres sobre o curso, presentes em documentos oficiais e no próprio PPCL, como se observou.

Além disso, é preciso considerar que as palavras não são objetos estanques, estabelecendo com outras palavras da lista associações semânticas que permitem agrupar os discursos em que se inserem, em virtude de tratarem de temas similares. Foi esse o procedimento que permitiu a identificação do item prática(s) com disciplinas, teoria(s), área, conhecimento, língua, portuguesa, literatura. O cruzamento desses itens, dos discursos nos quais aparecem, permitiu que fossem selecionados textos em que os sujeitos se posicionassem em relação ao curso e à formação acadêmica e do futuro professor.

Nesse sentido, ao se cruzar novamente disciplinas com os itens supracitados, deparou-se com uma série de discursos de acadêmicos que se referem à falta de comunicação entre as disciplinas do curso. Embora o PPCL assuma claramente o discurso de integração disciplinar, que se define pela interdisciplinaridade entre áreas do conhecimento e disciplinas do curso, reforça essa perspectiva ao estabelecer como atividade curricular, inclusive com previsão de carga horária, a elaboração e execução de projetos interdisciplinares a cada Bloco do curso. De forma que

Em cada bloco eleger-se-á uma atividade curricular, através da qual será viabilizado o projeto interdisciplinar. Uma disciplina do bloco será eleita para articular o projeto que terá, em cada disciplina, uma carga horária específica (17H semestrais) para o desenvolvimento do projeto. A carga horária para execução do projeto perfazerá uma carga horária variável de 102H a 68H conforme o bloco de disciplinas. (cf. Anexo A, p. 173)

Observa-se que há uma intenção em estabelecer uma prática acadêmica que viabilize o diálogo disciplinar por meio de projetos. No entanto, parece que o curso tem encontrado dificuldade em criar as condições para que esse diálogo aconteça. O aluno III assim a expressa:

A relação do PPCL e a prática não se coadunam num propósito comum; uma vez que existe uma tendência a especificar as disciplinas num foco muito restrito. Infelizmente, diagnosticamos que nossa universidade não está isenta da “obsolescência programada” que direciona o docente a se fechar num campo de saber; assim, a proposta interdisciplinar presente na fatura teórica não encontra respaldo no dia-a-dia acadêmico (cf. Anexo F, p. 243).

Ao que parece, o acadêmico quis dizer “obsolescência programada”, cujo conceito reporta-se à ideia de que a durabilidade de um produto está relacionada ao fato de ser considerado obsoleto, descartável. Infere-se que o sujeito não veria uma relação produtiva entre as disciplinas — fechadas que estão em seu campo — e a prática acadêmica e pedagógica, lamentando o fato de se conformarem à lógica do capital, que as torna descartáveis como qualquer outro produto ou objeto de consumo. Nesse sentido, o conhecimento não passaria de uma mercadoria com prazo de validade, compatível com a finalidade para a qual foi produzida.

Como se pode perceber, o discurso de integração disciplinar não encontra guarida nas imagens que os acadêmicos fazem sobre o curso, sobre as práticas acadêmicas que nele se realizam. O discurso do aluno IV referenda esse dado, ao afirmar que

há uma falta de sintonia entre as áreas de lingüística, literatura e de ensino propriamente dito. Parece haver uma separação de perspectivas entre tais ramos que não propicia uma reflexão interdisciplinar, que possa surtir efeito na prática pedagógica dos futuros professores. Falta um diálogo maior entre os professores, no sentido de promover uma ação mais coesa e menos dispersa (cf. Anexo F, p. 244)

O acadêmico constata que deveria haver um “diálogo maior” entre os docentes do curso, que respondem pelas áreas e disciplinas às quais se vinculam. Observa que a comunicação entre os campos do conhecimento de Letras não se realiza em função das diferentes perspectivas que os orientam, o que inviabilizaria uma reflexão que mobilizasse diferentes perspectivas de estudo da linguagem, inclusive aquelas relacionadas ao ensino de língua e literatura. Ele percebe —

lamentavelmente pela ausência — que as relações que se poderiam estabelecer intra- e interdisciplinarmente, fariam a diferença na formação acadêmica e do futuro professor.

A falta de um entrosamento maior entre professores e suas respectivas disciplinas parece reverberar no preparo do sujeito para atuar no ensino fundamental e médio. Além disso, as disciplinas de Prática estariam relegadas a um segundo plano, uma vez que não estariam cumprindo o seu papel de propiciar a reflexão crítica sobre o quê, como, por quê, para quê, para quem ensinar, em que momento e lugar, a partir de que perspectivas políticas, educacionais, linguísticas etc. O aluno V, ao qualificar positivamente o trabalho com a dimensão teórica das disciplinas do curso, faz uma ressalva quanto ao preparo acadêmico para o exercício do magistério, observando que,

Apesar do bom trabalho teórico, o curso não oferece uma base pedagógica para encarar uma sala de aula. Esse fator assusta, pois poucos colegas querem ir para uma sala de aula cheia de meninos para lecionar. Essa deficiência talvez seja um fator determinante na qualidade dos profissionais que terminam a licenciatura. Um trabalho mais elaborado, no sentido de formar docentes por completo, ou seja, teoria e prática e não só pessoas que sabem português e literatura (cf. Anexo F, p. 245)

O sujeito demonstra ter consciência da importância da dimensão prática na formação acadêmica, ao asseverar que ela não pode se restringir às competências e habilidades relativas às áreas de conhecimento do curso. Percebe que a Prática Pedagógica constitui também ela uma dimensão do saber, por meio da qual o acadêmico se habilitaria a interagir, como professor, com os sujeitos no ambiente escolar, na sala de aula.

Os acadêmicos constroem uma imagem sobre o curso, a instituição, o PPCL, demonstrando consciência de que a qualidade da formação está correlacionada às condições infra-estruturais e de recursos humanos, que a Universidade disponibiliza. É o que constata o acadêmico VI sobre os recursos humanos e o planejamento curricular oferecidos pelo curso. Nas palavras do aluno,

O curso de Letras deixa muito a desejar no sentido de haver muitos problemas. Por exemplo não temos professores suficientes para atuar. E razão disso temos muito prejuízos, pois disciplinas são antecipadas do bloco, outras que são as primeiras por exemplo já são vista mais a frente. Outro ponto importante é a falta de pesquisa em campo que falta no nosso curso (cf. Anexo F, p. 246).

O sujeito percebe que a carência de professores no quadro do curso afeta o organograma semestral, implicando uma redistribuição de disciplinas e docentes, o

que incide sobre a sequenciação das disciplinas, embaralhando sua distribuição normal, que deveria obedecer à estrutura em blocos, inseridos que estão a núcleos temáticos, que norteiam a lógica de uma formação progressiva, viabilizada, ainda, pela construção de projetos interdisciplinares (cf. Anexo A, p.).

Os problemas relatados pelo aluno VI não são apenas da responsabilidade do curso, mas também de outras instâncias, como a coordenação do Câmpus, a administração superior da UFPA e o próprio MEC, que define a política que deve nortear a educação superior pública, ao disponibilizar, por exemplo, recursos financeiros para a consolidação e expansão das universidades sob sua alçada. O acadêmico VI responsabiliza o que está mais próximo de si, o Curso de Letras, que, afinal representa todas as outras instâncias de decisão.

De qualquer forma, as condições reais do curso parecem afetar a política científico-educacional proposta pelo PPCL. O aluno VII, embora faça uma avaliação positiva do curso, mostra como a infra-estrutura pode interferir na qualidade da formação. De acordo com ele,

Não se pode negar que o curso de Letras, no momento é um curso bom, e que nos permite um aprofundamento maior não só em Português e Literatura mas em outras disciplinas também, mas não podemos deixar de dizer que nos deixam a desejar no âmbito da pesquisa, pelo fato de termos uma biblioteca carente [...] (cf. Anexo F, p. 247).

Ainda que não mencione o PPCL, o acadêmico refere-se à pesquisa que é uma das constituintes do projeto que deve integrar a formação acadêmica e do futuro professor, que se define também como pesquisador no documento (cf. Anexo A, p. 169). É certo que uma biblioteca carente de títulos que atendam às diferentes perspectivas de estudos da linguagem acaba por interferir na qualidade da pesquisa que se produz no curso, principalmente, quando se trata de atender a um público, como o de Letras, que, em sua maioria, é constituída de trabalhadores, provenientes de famílias de baixo poder aquisitivo³⁴, o que inviabiliza, em curto prazo, a formação de uma biblioteca particular por boa parte dos acadêmicos.

³⁴ Não foi realizado formalmente, no âmbito desta pesquisa, um levantamento dos indicadores sócio-econômicos dos acadêmicos de Letras. Contudo, do formulário da entrevista, que realizou-se por escrito, consta uma série de dados, como endereço, profissão, que permitem fazer essas afirmações.

Até aqui a análise procurou traçar um perfil real do Curso de Letras da UFPA-Marabá, por meio dos discursos dos acadêmicos e dos discursos a que se reportaram ou que foram mobilizados para a compreensão dos textos. O programa WST possibilitou que se selecionassem as entrevistas, segundo a frequência de palavras e suas associações semânticas. Isso proporcionou que se conhecessem as representações dos acadêmicos sobre o curso, o PPCL, a instituição, a relação entre as áreas do conhecimento etc.

4.4 Entrevistas e PPPs: os discursos sobre o Curso de Letras em confronto

Utilizando-se novamente do programa WST, selecionou-se uma série de palavras — substantivos — que representassem temas significativos, a partir dos quais a política científico-educacional dos cursos de Letras é compreendida ou concebida, seja pelos acadêmicos de Letras do CAMAR, seja pelos PPPs da UFPA, Marabá e Belém, e da UFG, Goiânia e Catalão. O propósito da análise é, com base na frequência dos itens lexicais que mais aparecem nesses discursos, confrontar os resultados das entrevistas com os dos PPPs, a fim de poder mensurar os temas que predominam em um ou outro discurso.

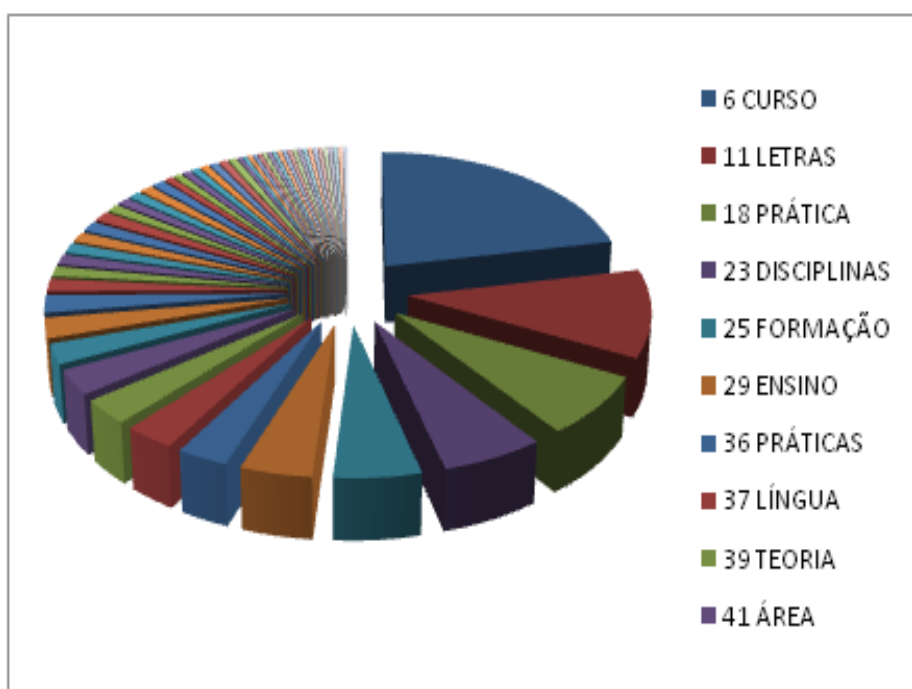
QUADRO LISTA DE PALAVRAS (SUBSTANTIVOS) – ENTREVISTAS

Posição	Palavra	Frequência
6	CURSO	72
11	LETRAS	35
18	PRÁTICA	24
23	DISCIPLINAS	20
25	FORMAÇÃO	17
29	ENSINO	14
36	PRÁTICAS	10
37	LÍNGUA	10
39	TEORIA	10
41	ÁREA	10
47	PROFESSORES	8

51	ÁREAS	8
58	CONHECIMENTO	7
82	TEORIAS	5
94	LITERATURA	4
102	TRABALHO	4
104	PROFESSOR	4
110	ALUNO	4
111	ALUNOS	4
123	EDUCAÇÃO	4
129	PORTUGUÊS	3
132	PESQUISAS	3
133	PESQUISA	3
140	TEXTOS	3
163	DISCIPLINA	3
183	LEITURA	2
222	PROJETO	2
223	PROCESSO	2
228	REFLEXÃO	2
259	APRENDIZAGEM	2
268	ESCOLA	2
269	ESCOLAS	2
279	DIÁLOGO	2
331	PRÁXIS	1
360	LINGÜÍSTICA	2
365	LINGUAGEM	1
380	INTERDISCIPLINAR	1
410	MÉTODOS	1
419	SUJEITO	1
495	PROJETOS	1

560	CIÊNCIAS	1
571	CULTURA	1
583	CURSOS	1
593	CONHECIMENTOS	1
599	CONTEÚDO	1
603	CONTEÚDOS	1
625	ACADÊMICO	1
661	ARTICULAÇÃO	1
685	ESCRITA	1
714	HISTÓRIA	1
733	FONÉTICA	1
746	DISCUSSÕES	1
747	DISCUSSÃO	1

GRÁFICO DA LISTA DE PALAVRAS DAS ENTREVISTAS



O gráfico destaca os itens lexicais que aparecem com mais frequência nos discursos dos acadêmicos e cujo número de ocorrências tem relevância em relação

à totalidade dos itens da listagem geral. O recorte escolhido foi de no mínimo 10 ocorrências para o item lexical tornar-se representativo e figurar no gráfico. O número à esquerda dos substantivos refere-se à posição em que o item aparece na listagem geral de palavras.

Inicia-se a análise por aquilo que o gráfico não mostra, por aquilo que o recorte não faz aparecer por conta do critério de relevância, do corte, que não possibilitou a entrada de itens lexicais que não alcançaram o número mínimo de ocorrências. No entanto, a lista de palavras das entrevistas permite sondá-los.

- O que dizer sobre sua baixa recorrência nos discursos dos acadêmicos?
- Não representariam temas relevantes sobre os quais as entrevistas não teriam abordado ou tangenciado ou sobre os quais não teria sido importante ou oportuno refletir?

Refiro-me basicamente ao discurso de integração curricular, cujo campo semântico tem-se constituído da palavra *interdisciplinar* ou expressões como *relação entre disciplinas, diálogo entre áreas ou disciplinas, articulação ou relação entre teoria e prática, entre linguística e literatura, ou de seus contrários, como fragmentação, especificação, separação entre áreas do conhecimento ou disciplinas*, de forma que o signo *interdisciplinar* e seus correlatos não parecem compor o repertório linguístico-discursivo dos acadêmicos de Letras do CAMAR.

- O que isso significaria?
- Que o discurso de integração curricular e mesmo as práticas que referendam a interdisciplinaridade não estariam fazendo parte do cotidiano da academia?

Embora o signo *interdisciplinaridade* pareça não fazer parte do vocabulário dos acadêmicos de Letras quando se referem às relações entre as disciplinas, seus depoimentos mostram um interesse vivo sobre o curso, sobre a formação que busca imprimir, ao fazer a ponte ou não entre a teoria e a prática. O gráfico demonstra a recorrência dos itens curso, *Letras, formação, prática, práticas e teoria*, no discurso dos acadêmicos, cuja frequência é 72, 35, 17, 24, 10 e 10 vezes, respectivamente. Com base em seus textos (cf. Anexo F), pode-se inferir que há uma preocupação

dos acadêmicos com relação à qualidade do Curso de Letras, de forma que constroem representações sobre o mesmo, sobre o que consideram positivo ou negativo, e que pode interferir na formação do futuro professor de português. As avaliações positivas procedem mais daqueles que haviam ingressado recentemente no curso, à época da pesquisa, correspondendo às turmas de 2007 e 2008. Talvez não houvessem ainda desenvolvido, àquela altura, uma visão crítica sobre o curso, sobre os problemas já mais bem detectados por acadêmicos das turmas de 2005 e 2006, que tiveram mais tempo para conhecer o curso, suas fissuras, seus contraditórios.

Os gráficos e as listas de palavras são relevantes para análise quando se confrontam os dados obtidos. A alta ou baixa recorrência dos itens lexicais das entrevistas constituiu indício significativo para que se postulasse os motivos pelos quais determinados itens ocorressem mais que outros. No caso dos PPPs de Letras, em exame, procura-se deslindar se a quantidade de ocorrências para determinados itens léxicos respalda a política científico-educacional que permeia os documentos.

Observe-se o quadro com a lista de palavras obtidas e, na sequência, o recorte gráfico com os itens lexicais mais frequentes nos PPPs de Letras.

QUADRO LISTA DE PALAVRAS (SUBSTANTIVOS) – PPPs

Posição	Palavra	Frequência
10	LÍNGUA	1025
14	LITERATURA	699
19	ENSINO	539
34	CURSO	367
35	LETRAS	362
52	EDUCAÇÃO	323
42	PORTUGUÊS	333
59	ATIVIDADES	238
61	FORMAÇÃO	226
75	LINGUAGEM	193
76	PESQUISA	192

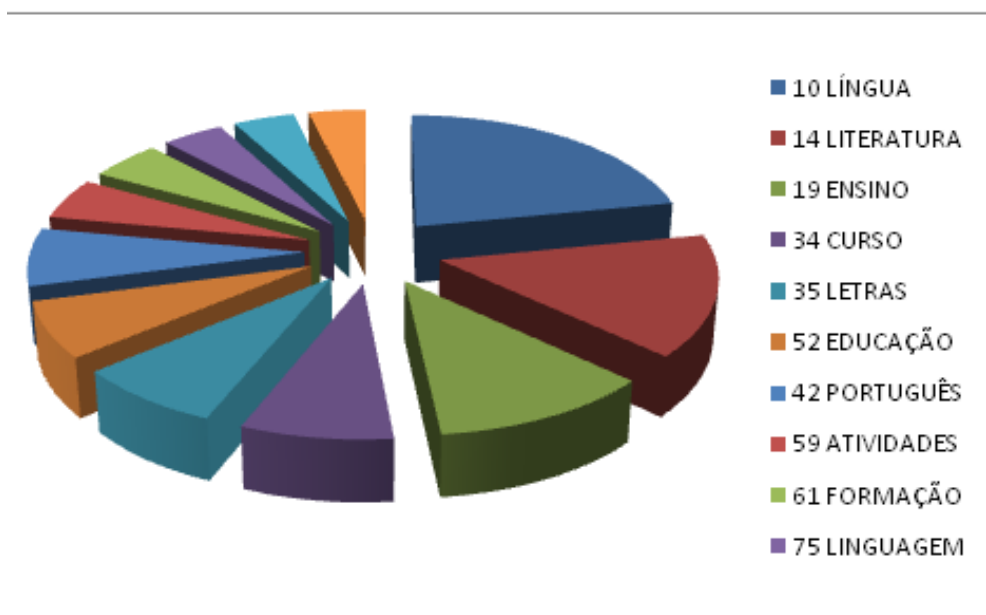
78	NÚCLEO	180
81	TEORIA	177
92	APRENDIZAGEM	162
96	ESCRITA	158
100	TEXTOS	153
101	ANÁLISE	147
102	TEXTO	145
103	PROJETO	144
111	LINGUÍSTICA	218
112	DISCIPLINA	131
115	LEITURA	127
117	ALUNO	125
119	PROCESSO	125
122	FONÉTICA	120
126	GRAMÁTICA	118
127	CURSOS	117
130	COMPETÊNCIAS	115
132	TRABALHO	114
136	FONOLOGIA	109
137	CONTEXTO	107
139	LICENCIATURA	106
144	CRÍTICA	102
149	PROFESSOR	100
155	HABILIDADES	95
159	PROFESSORES	92
162	MORFOLOGIA	89
167	CULTURA	85
168	ESCOLA	85
173	SINTAXE	82

190	DISCURSO	75
205	CONHECIMENTO	70
210	REFLEXÃO	70
224	PROJETOS	66
225	ALUNOS	65
245	USO	59
256	ATIVIDADE	56
262	PROCESSOS	55
277	PRÁTICAS	51
289	CURRÍCULO	48
292	SEMÂNTICA	47
304	CULTURAS	44
308	TEORIAS	44
309	ÁREAS	43
311	PRAGMÁTICA	43
317	ENSINO-APRENDIZAGEM	42
324	FILOSOFIA	41
328	ACADÊMICO	40
376	POLÍTICA	35
389	ROMÂNICA	34
412	SOCIOLINGÜÍSTICA	40
426	MÉTODOS	31
453	INTERAÇÃO	29
464	LDB	28
493	POLÍTICAS	27
498	CIÊNCIAS	26
508	PARÂMETROS	26
524	PSICOLINGÜÍSTICA	25
550	ARTICULAÇÃO	23

585	DOCENTES	22
619	LICENCIATURAS	21
645	IDENTIDADE	20
667	CIÊNCIA	19
684	MORFOSSINTAXE	19
770	SUJEITO	17
876	HISTORIA	14
1000	FILOGIA	12
1027	SABERES	12
1055	CONTEXTOS	11
1083	IDENTIDADES	11
1087	LINGUAGENS	11
1145	CONSCIÊNCIA	10
1147	CONVERSAÇÃO	10
1192	ORIENTAÇÕES	10
1193	PEDAGOGIA	10
1242	CÓDIGOS	10
1247	CONTEÚDO	10
1275	INTERDISCIPLINARIDADE	10
1469	SIGNIFICADOS	8
1528	COMPROMISSO	7
1529	COMUNIDADE	7
1587	HETEROGENEIDADE	7
1660	SENTIDOS	7
1671	TEÓRICO-METODOLÓGICO	7
1672	TEÓRICO-PRÁTICO	7
1681	VARIETADES	7
1693	ADEQUAÇÃO	6
1703	ARTICULAÇÕES	6

1749	CURRÍCULOS	6
1765	DISCUSSÕES	6
1920	USOS	6
2172	PRÁXIS	5
2520	INTEGRAÇÃO	4
2798	ANÁLISES	3
2976	DIÁLOGO	3
3103	GRAMÁTICAS	3
4834	TEORIA-PRÁTICA	2
6300	DISCIPLINARIDADE	1
6499	ENSINOS	1
7869	MULTIDISCIPLINARIDADE	1

GRÁFICO DA LISTA DE PALAVRAS DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS



É bom que se diga que as mesmas palavras, pesquisadas nas entrevistas, foram escolhidas para nortear a busca e quantificação de sua frequência nos Projetos Pedagógicos de Letras em discussão.

O gráfico mostra, nas primeiras posições, uma alta ocorrência para as áreas de conhecimento do Curso de Letras, Língua e Literatura, indicando que a relevância, no âmbito dos projetos, residiria mais nos objetos de investigação destas áreas do que no campo abrangente de Letras, propriamente dito, com vistas à formação do acadêmico e do futuro professor. É inegável o embate entre os estudos linguísticos e literários no interior dos cursos de Letras. Não é de se estranhar o equilíbrio de forças (que a lista de palavras comprova) que se constata entre essas áreas do conhecimento, cuja comunicação tem se realizado não sem dificuldades, o que interfere diretamente na formação acadêmica e do futuro professor.

A propósito disso, observe-se o lugar que o signo *interdisciplinaridade e seus correlatos* ocupam na listagem. O item aparece na listagem nas últimas colocações com apenas 10 ocorrências, o que parece ser um indício de que o discurso de integração curricular, pelo menos no que tange ao campo léxico-semântico de interdisciplinaridade, não parece favorecer, quando ocorre, o diálogo entre as disciplinas e as áreas de estudos linguísticos e literários.

De qualquer forma, percebe-se, em virtude das ocorrências, quantitativamente expressivas, dos itens léxicos *ensino, educação, formação*, que os PPPs estariam mais inclinados a favorecer uma formação acadêmica e profissional mais voltada à *educação e ao ensino*, procurando aproximar as teorias das práticas, sobretudo, as pedagógicas. Veja-se, a exemplo, resolução do Conselho Nacional de Educação dirigido às licenciaturas, que delibera que

Art. 12. [...]

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos. (cf. Anexo D, p. 231)

Pode-se observar que a prática não se confunde mais com o estágio, ganhando autonomia no sentido de propiciar ao acadêmico a observação e reflexão sobre o ambiente escolar, o evento aula etc. A prática, pois, não se restringe ao mundo pedagógico, mas, ao contrário, deve integrar o conjunto disciplinar do curso, atravessando-o desde o início. Parece que a recorrência desses itens léxicos nos PPPs reporta-se, por força de lei, ao discurso institucional que busca resolver o problema da formação inicial, sobretudo, aumentando a carga horária da dimensão prática e definindo como deve ser compreendida.

Esse caráter mais voltado para a educação, para a formação do professor, presente nos projetos parece não se coadunar com aquilo que as entrevistas dos acadêmicos detectam a propósito do Curso de Letras, das práticas que o configuram. Observe-se, para tanto, os gráficos representativos dos itens lexicais mais frequentes nas entrevistas e, na sequência, dos PPPs.

GRÁFICO DA LISTA DE PALAVRAS DAS ENTREVISTAS

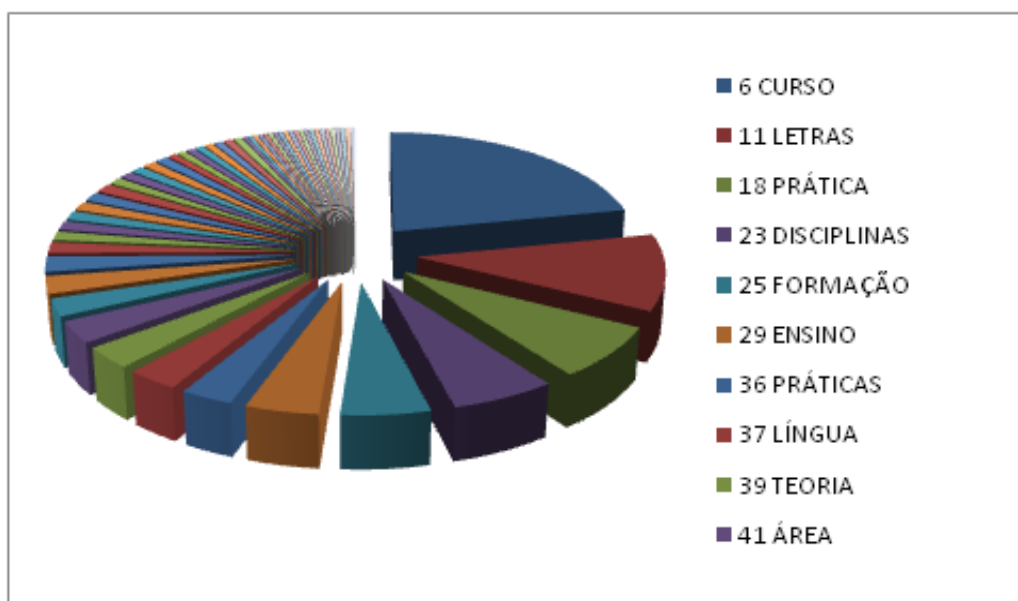
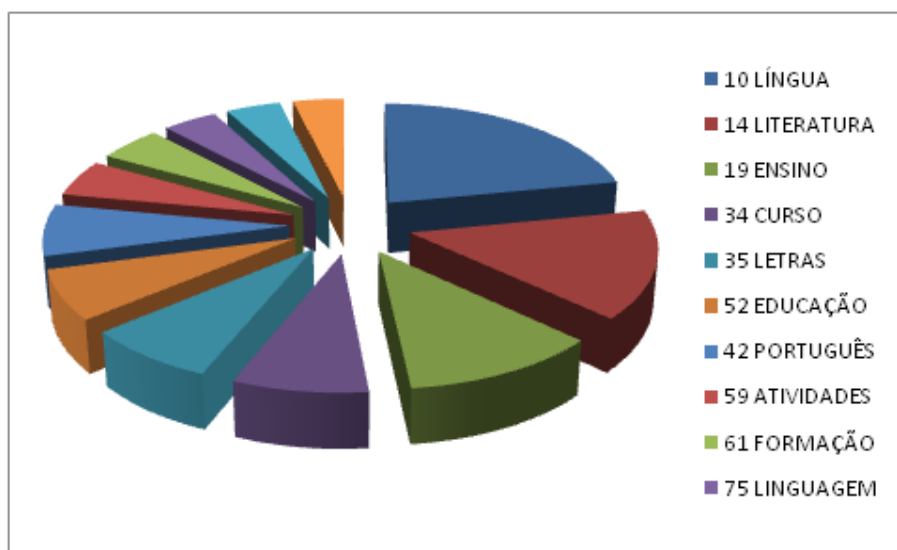


GRÁFICO DA LISTA DE PALAVRAS DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS



Ao se cotejar os dois gráficos, observam-se as diferenças de relevância que os discursos conferem para o *Curso de Letras*. Observe-se, em duas colunas os signos justapostos:

Quadro comparativo das palavras trabalhadas nos dois corpuses

ENTREVISTAS	PPPs
curso	língua
letras	literatura
prática	ensino
disciplinas	curso
formação	letras
ensino	educação
práticas	português
língua	atividades
teoria	formação
área	linguagem

Nota-se que *prática(s)* ocorre apenas, neste recorte, nas entrevistas, bem como *disciplinas*, *teoria* e *área*. *Literatura*, *educação*, *português*, *atividades* e

linguagem são exclusivos deste recorte da listagem dos PPPs. Os outros signos restantes são comuns aos dois recortes: *curso, letras, ensino, formação, língua*.

Em função dessa distribuição, pode-se aventar a hipótese de que os discursos coincidem na seleção dos signos, porque tratam do mesmo tema, ou seja, do *Curso de Letras*, da política científico-educacional que busca imprimir uma *formação* que prepare os sujeitos para atuarem no *ensino de língua*. A possibilidade de construir o enunciado com os signos comuns aos dois discursos indica certa sintonia quando se trata de definir uma finalidade, um *para quê*, ao *Curso de Letras*, demonstrando que as entrevistas e o PPPs reportam-se a discursos, sobretudo, institucionais que procuram tornar comuns determinados objetivos, cujo alcance deve ser nacional.

Se há certo consenso entre os discursos sobre a finalidade que deve nortear a política de formação do *Curso de Letras*, o mesmo talvez não se possa afirmar quando se trata de cotejar os signos que não são comuns, nos recortes em exame. Os PPPs, por exemplo, parecem colocar o foco principal na formação específica que se configura nas áreas de língua e literatura ou, em termos mais precisos, nas áreas de estudos linguísticos e literários. As entrevistas, ao contrário, parecem indicar que a formação deve ser permeada pela relação entre teoria e prática, de forma que os estudos teóricos disciplinares possam ser aplicados ou transpostos para a prática pedagógica.

De qualquer forma, um ou outro discurso parece repercutir as diretrizes nacionais para a Educação Básica e para os Cursos de Letras (cf. resoluções do CNE no Anexo). Dentre outras coisas, as diretrizes estabelecem que a reformulação dos projetos pedagógicos de Letras deve se pautar pela introdução da dimensão Prática ao longo do curso. É o que trata a Resolução do CNE de 19 de fevereiro de 2002, ao deliberar que

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (cf. Anexo D, p. 223)

Os projetos buscam atender a deliberação, que parece apontar e querer resolver um problema que parece não ter sido resolvido ainda, do contrário como explicar a imagem que os acadêmicos constroem sobre o curso, sobre o descompasso entre a teoria e prática?

O aluno VIII, a propósito desse descompasso, entende que

O curso de letras é difícil definir profundamente na condição de aluno. Nossas reivindicações se restringem a maneira de encaixar as disciplinas, articular entre a teoria e a prática do professor etc. Mas na minha opinião o curso é voltado para preparar professores competentes e que utilize de recursos novos e novas propostas de ensino, e isso não acontece com os professores da universidade. Resumindo: É assim faça o que digo mas não faça o que eu faço! (cf. Anexo F, p. 248)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é possível entrar duas vezes no mesmo rio, nem tocar duas vezes uma substância mortal no mesmo estado; graças à velocidade do movimento, tudo se dispersa e se recompõe novamente, tudo vem e vai. (HERÁCLITO DE ÉFESO, apud ABBAGNANO, 2007, p.579)

Não seria mais possível considerar, neste instante, uma mesma Universidade, um mesmo Curso de Letras, no âmbito desta tese, como objeto de seu estudo, porque ao pronunciá-lo, ao tentar atravessá-lo, em virtude de compreendê-lo novamente, ele já será outro, as vozes que o constituem — outras, porque o movimento é implacável, pois transforma rapidamente o estado das coisas, tal como as águas do rio de Heráclito. Desse modo, esse movimento que não permite que enunciemos mais o mesmo, porque sua natureza é a do irrepitível, do único, transforma paradoxalmente o ato enunciativo num mesmo-outro, ainda que as águas do rio não sejam mais as mesmas, ainda que o objeto de investigação também tenha se modificado.

Nesse sentido, o trabalho que se desenvolveu sobre o Curso de Letras, sobre a sua política científico-educacional poderia ser definido segundo os ensinamentos de Heráclito: de um lado, encerra uma perspectiva parcial e particular de ver o *Curso*, o que implica considerar a existência de outras abordagens, inclusive antagônicas sobre o mesmo objeto, talvez menos parciais, mais genéricas, precisas; de outro, o objeto de investigação não é mais o mesmo, pois já teria se modificado, sobretudo, porque a existência do *projeto pedagógico* e do próprio *curso* está ligada à lógica do *vir-a-ser*, o que leva inevitavelmente o *ser* a reinventar-se, transformando-se e sendo transformado pela realidade sobre a qual também procura agir: seus sujeitos, seus discursos e sua própria história. Vejam-se, a exemplo, as considerações que o aluno IX faz sobre a sua vida acadêmica, construindo uma imagem transitória de si mesmo e do próprio *curso*.

Minhas impressões sobre o curso de letras (foram) estão sendo cada dia modificadas, acreditei no início, que sairia do curso alguém apta para escrever e corrigir erros de português, após concluído somente o 1º semestre, percebi um curso é muito mais bonito e amplo, percebi que daqui terei a oportunidade de sair um "ser pensante", questionador, não só com erro de português mas com a vida, sociedade, enfim, tenho me apaixonado pelo curso muito mais agora, que antes, se me tornarei professor no dia-a-dia não sei, mais sei que quero ir adiante, pesquisar esse tem sido realmente meu objeto de interesse. (cf. Anexo F, p. 249)

Seu discurso revela que, antes de ingressar no Curso de Letras, fazia uma imagem em que predominava o viés prescritivo. Aos poucos foi percebendo que havia outros referenciais a considerar e que o habilitavam a não ver mais o *curso* de acordo com o senso comum, de não ver mais o mundo, a vida e a sociedade da mesma forma que antes. Seu texto demonstra que a percepção que tem sobre o *curso* muda à medida que o *curso* se modifica também a seus olhos, de tal forma que seus interesses são projetados para um devir, aberto a múltiplas possibilidades.

De alguma forma, a pesquisa que aqui se empreendeu é tributária dessa lógica que se define por um objeto de investigação permeável a mudanças, não somente em razão de serem provenientes das políticas educacionais, nacionais e transnacionais, nem, tão pouco, do discurso da mudança que tem atravessado uma série de domínios discursivos, como os da educação, das ciências, da religião, da saúde, das artes, da publicidade etc., mas, sobretudo, porque trata de sujeitos múltiplos, contraditórios, em devir, em virtude dos quais um curso, também concebido por sujeitos, está em processo de construção, de constituição³⁵.

Foi, por isso, que se buscou, de início, o desenho de uma trajetória, um tanto singular, que passou pela Universidade, pelas relações que se estabeleceram entre os sujeitos a propósito do saber e do poder de que se investiram ou de que foram investidos os sujeitos, a fim de realizarem um projeto de formação acadêmica e profissional.

Não se narrou a história de um curso, sua gênese, mas tratou-se de recuperar um traçado histórico, segundo uma visão, dentre outras, sobre o Curso de Letras, que veio à tona, não tanto para expurgar os fantasmas adormecidos que assombram e, sim, para compreender os embates travados na arena acadêmica, em virtude das diferentes concepções, sobretudo, de linguagem e educação que o constituíram e que, em boa parte, ainda o constituem.

Esses confrontos de alguma forma reconfiguraram a arquitetura do Curso de Letras, porque as correlações de força entre as áreas do conhecimento e as disciplinas se modificaram, sobretudo, na área de estudos linguísticos, favorecendo

³⁵ Analisou-se a versão de 2005 do PPCL. Há notícias de uma nova versão aprovada em janeiro último, portanto, a vigorar a partir de 2011.

umas em detrimento de outras. Contribuiu, para isso, a crise de paradigmas, de valores, que se fez e se faz sentir em diferentes esferas da vida social. Talvez a educação e as ciências tenham sido das esferas as mais suscetíveis à crise, fazendo com que emergisse o desejo de mudança, que acabou por se disseminar para outros campos da atividade humana.

O discurso de integração curricular, nesse sentido, surge para tentar resolver a crise paradigmática, sobretudo, na educação e nas ciências. O argumento em favor do diálogo entre disciplinas e áreas do conhecimento tem permeado uma série de discursos atinentes à educação. Não se podem negar as virtudes do diálogo entre diferentes campos do conhecimento. As ciências da linguagem têm se beneficiado disso, por exemplo, intercambiando concepções teóricas e metodologias com outras áreas do conhecimento, como a Filosofia, a História, a Psicologia, a Sociologia etc. Esse intercâmbio tem sido produtivo para diferentes áreas do conhecimento que buscam responder a problemas, que emergem da complexidade dos fenômenos estudados, mobilizando referenciais teóricos de outras áreas ou disciplinas, uma vez que suas especificidades não seriam suficientes para resolvê-los.

Esse movimento em favor da interdisciplinaridade também se explica historicamente, à medida que a comunicação entre as áreas do saber constitui uma espécie de reação a uma visão disciplinar, compartimentada e excludente que a modernidade nos legou. Os currículos, em particular os de Letras, ainda reproduzem essa concepção, caracterizada pelos domínios e fronteiras das diferentes disciplinas. Veiga-Neto compreende que

o currículo foi um dos mais poderosos artefatos de que se valeu a modernidade para impor uma determinada ordem ao mundo — uma ordem feita de compartimentações hierarquizadas, presenças e ausências, vozes e silêncios, inclusões e exclusões —; isso foi assim justamente porque ele se baseou numa estrutura disciplinar [...]. Ao fazer das disciplinas o elemento-chave para se constituir como o ordenador da escola moderna, o currículo tanto escondeu o caráter contingente da disciplinaridade, quanto — ao mesmo tempo e por isso mesmo — a impôs como se o próprio mundo tivesse uma “estrutura de fundo” disciplinar, de modo que a disciplinaridade passou a funcionar como se fosse a única forma possível de compreender verdadeiramente o mundo e como a melhor forma de se relacionar com ele e estar nele. (VEIGA-NETO, 2002, p. 152)

O excerto do filósofo da educação é esclarecedor em relação ao papel que o currículo adquire na escola moderna, na universidade moderna, não se reduzindo a um instrumento de organização disciplinar, dispondo hierarquicamente cada

disciplina, segundo a sua significância em relação a outras disciplinas, como requisito para a formação em uma área de conhecimento. O autor mostra também de que maneira essa compartimentação e hierarquização do saber se reproduzem na vida social, passando-se a se enxergar o mundo de forma compartimentada e hierarquizada. E mais: se por essa lógica disciplinar se produzem escolhas epistêmicas, também em razão disso se excluem ou se silenciam disciplinas que poderiam figurar no desenho curricular de um curso.

De qualquer forma, o discurso de integração curricular parece buscar integrar os saberes que já conquistaram o seu território, o seu lugar, no mundo do conhecimento. Se não, como integrar o que foi silenciado ou excluído ou o que está prestes de sê-lo?

Veja-se, por exemplo, o caso da Semiótica que desempenharia papel fundamental na formação acadêmica e do futuro professor de português. Em tempos em que os discursos têm se configurado hibridamente, por meio da construção de textos que combinam signos de diferentes sistemas semióticos, não se consegue explicar a ausência da Semiótica na maioria dos currículos de Letras. Simões, a propósito de sua inserção, compreende que

A introdução da Semiótica nos cursos de Letras como matéria indispensável, obrigatória, vai atender as exigências técnico-científicas necessárias para um trabalho adequado com um espaço aberto de linguagens, onde os sentidos humanos que se expressam, concretizam-se em situações verbais e não-verbais. Estas se dão por meio de cruzamentos verbo-visuais, audiovisuais, áudio-verbo-visuais, etc. A estrutura simbólica da comunicação visual e/ou gestual como a verbal constitui sistemas arbitrários de sentido e comunicação. A organização do espaço social e as ações dos agentes coletivos, normas, costumes, rituais, comportamentos institucionais influem e são influenciados na e pela linguagem que se mostra produto e produtora da cultura e da comunicação social. Podemos assim falar em linguagens que se confrontam nas práticas sociais e na história, fazendo com que a circulação de sentidos produza formas sensoriais e cognitivas diferenciadas. (SIMÕES, 2000, p. 113)

O discurso de integração curricular parece não conseguir transpor a lógica excludente que governa a disciplinaridade, reproduzindo-a no que concerne à definição dos lugares que devem ser ocupados no currículo por uma ou outra disciplina. A interdisciplinaridade, concebida desse modo, parece manter as disciplinas que foram assentadas sob a lógica disciplinar, desde que estejam abertas a um diálogo que não represente algum perigo, que não ameace seus domínios e fronteiras.

Disciplinas como a Semiótica que parecem ser epistemologicamente pródigas ao diálogo, devido ao fato de seu objeto de investigação — as diversas linguagens e códigos — transitar por diferentes campos do conhecimento, não caberiam numa integração curricular, cuja lógica parece ser a manutenção de territórios disciplinares.

Outro aspecto que merece ser considerado é que o discurso da mudança, que tem favorecido a entrada da integração curricular nos vários níveis da educação, não parece ser tributário, exclusivamente, da pós-modernidade, como se tem defendido largamente. Otavio Paz, ao realizar estudo sobre a poesia moderna, defende a tese de que o desenvolvimento dessa poética se deu sob o signo da *tradição da ruptura*, da mudança. Analogamente, os paradigmas da contemporaneidade parecem se valer de um signo moderno para fazer a transição ao pós-moderno. De acordo com o poeta mexicano,

a sociedade que inventou a expressão *a tradição moderna* é uma sociedade singular. Essa frase contém algo além de uma contradição lógica e lingüística: é a expressão da condição dramática de nossa civilização, que procura seu fundamento, não no passado nem em nenhum princípio imóvel, mas na mudança. (PAZ, 1984, p. 25)

Talvez não se possa realizar plenamente a transição de uma época à outra, utilizando-se de um “transporte” que foi concebido pela época que se quer deixar para trás, que se quer superar.

É preciso lembrar, ainda, que a *crise* de valores que tem caracterizado a contemporaneidade não é privilégio de um único período histórico, de tal forma que outras épocas viveram o dilema de ter de transitarem entre permanências e rupturas. Nesse sentido, *mudar* parece ser um signo vital para os momentos de crise, embora as mudanças, prometidas pelos discursos, nem sempre tenham sido efetivadas.

Do contrário, o que dizer da escola da fictícia Macondo (GARCÍA MÁRQUEZ, 2003) que em meio a uma guerra civil, transformou-se em quartel, corte do judiciário, prisão e sede do governo? O que dizer do professor, de sua origem grega como escravo — posteriormente considerado mercenário, em razão de ter se profissionalizado — que era frequentemente desrespeitado por seus alunos indisciplinados e por vezes violentos, contra os quais também respondia com

admoestações físicas e morais? O que dizer desta escola que preparava para a competição esportiva e também para a guerra?³⁶

Não é difícil ver os sinais dessa escola na contemporaneidade, de forma que o discurso que vê nesses sinais uma espécie de *mal do século*, privilégio exclusivo da atualidade, pouco se sustentam, haja vista que determinadas constituintes que caracterizam a crise atual parecem ser recorrentes e advir da própria natureza disciplinar que caracterizou a escola, a universidade, desde sempre.

Finalizo, reafirmando minha posição desde o início deste trabalho que é o de defender o sentido filosófico que o Círculo bakhtiniano atribui à *compreensão*, como uma ação ética e responsável, por meio da qual pôde-se tentar responder ativamente à uma crise de valores, de paradigmas, em diferentes esferas sociais, particularmente, nas ciências da linguagem e na educação. Essa atitude não impôs que se traçasse uma solução para os problemas que aqui se discutiram. Ao contrário, permitiu aventar uma hipótese: de se promover, no âmbito da Universidade, do Curso de Letras, a síntese entre o mundo da ciência, da educação, e o mundo da vida concreta, por meio da religação da *mathesis universalis* e da *mathesis singularis*. Para Bakhtin, esses dois mundos

se confrontam, dois mundos absolutamente incomunicáveis e mutuamente impenetráveis: o mundo da cultura e o mundo da vida [...] — o mundo no qual se objetiva o ato da atividade de cada um, da experiência que cada um vive, olha, como um Jano bifronte, em duas direções opostas: para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a singularidade irrepetível da vida que se vive [...] Somente o evento singular do existir no seu efetuar-se pode constituir esta unidade única.

Embora se confrontem e sejam incomunicáveis, talvez seja possível promover o diálogo entre esses dois mundos, tal como o teria vislumbrado Bakhtin no interior da obra literária.

³⁶ Sobre o processo histórico de institucionalização da escola e de seus constituintes epistemológicos e ontológicos no mundo greco-romano, ver Manacorda (2006).

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALTMAN, C. A. **A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)**. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2004.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec/Editora da UNB, 1987.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética**. 3. ed. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1993.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **O freudismo: um esboço crítico**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.
- BARTHES, R. **Aula**. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1992.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística teórica**. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- BATISTA, A. A. G. **Aula de português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BEZERRA, M. A. "Perfil real, perfil ideal do professor de língua: avaliação do exame nacional de letras". **Linguagem e ensino**, v. 6, n. 2, p. 81-105, 2003.
- BORGES NETO, J. **Ensaio de filosofia da Linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e Alfabetização - da concepção mecanicista à sociopsicolingüística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRANDÃO, C. R. **A festa do santo de preto**. Goiânia, GO: Editora da Universidade Federal de Goiás, 1985.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes nacionais para a educação básica**. Brasília: MEC, 2002.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes nacionais para os cursos de letras**. Brasília: MEC, 2001.
- BRASIL. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998a.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa, 5ª a 8ª séries.** Brasília: MEC, 1998b.

BURKE, P. **A escola dos annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia.** São Paulo: UNESP, 1997.

CARDOSO, S. H. B. **A questão da referência: das teorias clássicas a dispersão dos discursos.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

CASTILHO, A. T. **A língua falada no ensino de língua materna.** São Paulo: Contexto, 1998.

CUSTODIO, A. **Obras completas de San Agustín.** 3. ed. Madrid: La Editorial Católica/BAC, 1995. v. 2.

DASCAL, M. "As convulsões metodológicas da Linguística contemporânea". In: DASCAL, M. **Fundamentos metodológicos da Linguística.** São Paulo: Global universitária, 1978. v. 1.

DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços.** Campinas, SP: Papyrus, 1999.

FABRÍCIO, B. F. "Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso". In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.

FONSECA, C. L. A. **O ensino de língua materna e a formação do professor: por uma compreensão global do texto.** In: Atas do IX FELIN: IX Fórum de Estudos Lingüísticos: Língua, educação e mudança [&] I Colóquio de Semiótica: Mundos semióticos possíveis. Rio de Janeiro: Dialogarts/UERJ, 2007.

FONSECA, C. L. A. **As práticas discursivas dos sujeitos da congada e da festa de Nossa Senhora de Catalão – GO.** 2000. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina.** 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. **Lingüística e ensino do português.** Coimbra: Almedina, 1985.

GERALDI, J. W. "O sujeito sob a linguagem: linguagem sob ação do sujeito". Trabalho apresentado no VIII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-

graduação em Linguística e Língua Portuguesa “Sujeito e Linguagem”. Araraquara, SP: UNESP, 2008. Mimeo.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ILARI, R. “Prefácio”. In: GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. **Linguística e ensino do português**. Coimbra: Almedina, 1985.

KUMARAVADIVELU, B. “A linguística aplicada na era da globalização”. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, A. C. “A organização do conhecimento escolar para o ensino médio. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARABÁ. **Projeto pedagógico do curso de letras**. Pará: UFPA, 2005.

MARABÁ. **Currículo pleno de letras**. Pará: UFPA, 1989.

MARCONDES, D. “A crise dos paradigmas e o surgimento da modernidade”. In: BRANDÃO, Z. (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MÁRQUEZ, G. G. **Cem anos de solidão**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

MARTINELLI, M. L. “Uma abordagem socioeducacional”. In: MARTINELLI, M. L.; ON, M. L. R.; MUCHAIL, S. T. (Org.). **O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MATENCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MOITA LOPES, L. P. “Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa”. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. "A formação do professor de línguas: discurso, produção do conhecimento e cidadania". Trabalho apresentado em mesa-redonda intitulada **Formação do professor de línguas e cidadania**. I Simpósio de Políticas de ensino de línguas estrangeiras. São Paulo: UFSC, 1996.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. A. (Org.). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: EDUNICAMP, 1993.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. (Org.). **Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das idéias linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PAZ, O. **Os filhos do barro: do romantismo à vanguarda**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PÊCHEUX, M. "Análise automática do discurso (AAD-69)". In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993a.

PÊCHEUX, M. "A análise de discurso: três épocas (1983)". In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993b.

PENNYCOOK, A. "Uma linguística aplicada transgressiva". In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

PERINI, M. A. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo: Ática, 1993-2000.

PLASTINO, C. A. "A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigma". In: BRANDÃO, Z. (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PONZIO, A. "A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo". In: BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

- PRIGOGINE, I. "O fim da ciência?". In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1996.
- RAJAGOPALAN, K. "Repensar o papel da linguística aplicada". In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- ROJO, R. "Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas". In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre a ciência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SARDINHA, T. B. **Linguística de corpus**. Barueri, SP: Ed. Manole, 2004.
- SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 17. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.
- SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- SIMÕES, D. M. P. **Semiótica e ensino: reflexões teórico-metodológicas sobre o livro sem legenda e a redação**. Rio de Janeiro: Dialogarts/UERJ, 2003b.
- SIMÕES, D. M. P. **Fonologia em nova chave: considerações metodológicas sobre a fala e a escrita**. Rio de Janeiro: H. P. Comunicação Ed., 2003a.
- SIMÕES, D. M. P. "A formação docente em letras à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais: códigos e linguagens". In: AZEREDO, José Carlos de. **Língua portuguesa em debate. Conhecimento e ensino**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 112-117.
- SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- VEIGA-NETO, A. "Uma lança com duas pontas". In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANEXO A – Projeto Pedagógico do Curso de Letras – UFPA-Marabá



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
COLEGIADO DO CURSO DE LETRAS

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS - PPCL
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO SUL E SUDESTE DO PARÁ

Grupo de Elaboração:

Áustria Rodrigues Brito
Cláudio Luiz Abreu Fonseca
Gilson Penalva
Eliane Pereira Machado Soares
Liliane Batista Barros
Nilsa Brito Ribeiro
Walmir Gomes da Silva

Marabá, dezembro de 2005.

1. HISTÓRICO E JUSTIFICATIVA

Do ponto de vista de sua distribuição territorial, o Pará apresenta-se com uma extensão que muitas vezes inviabiliza o efetivo atendimento das necessidades de formação de professores para o Ensino Fundamental e Médio em todas as suas micro-regiões, principalmente aquelas que abrangem municípios muitos quilômetros distantes da capital, Belém, onde se localiza a sede da Universidade Federal do Pará. Neste aspecto, esta Instituição de Ensino Superior vem desenvolvendo ao longo da última década uma política de expansão rumo aos municípios do interior a fim de atender as demandas sociais no que tange a formação profissional de nível superior, dando prioridade às Licenciaturas. Para dar conta dessa perspectiva foi preciso estabelecer campi avançados que atendessem, por exemplo, cidades como Marabá, localizada no Sudeste do Estado, que apresentam efetivamente uma demanda de carência de professores com formação na área de Língua Portuguesa. Para atender esta demanda foi implantado o Curso de Letras no Campus do Sul e Sudeste do Pará.

Inicialmente, o Curso funcionou como parte do Projeto Norte de Interiorização, em regime intervalar, com as disciplinas sendo ofertadas apenas nos períodos de férias, tendo como referência de formação a grade curricular do Curso de Letras credenciado no Campus do Guamá (Belém) e com um corpo docente totalmente oriundo da sede. Aos poucos, o Curso foi sofrendo processo lento de implantação a partir do momento em que foram alocadas vagas para turmas em regime regular e realizados concursos públicos para efetivação de professores no próprio Campus. Em março de 2000, através da Portaria 1.111 (cf. anexo) foi declarada a autonomia administrativa, didático-pedagógica e científica do Campus do Sul e Sudeste. Em função desse fato tornou-se necessário, visando ao recredenciamento, operar reformulações no curso constantes do Projeto Pedagógico para Letras (PPL). O caráter maior dessas reformulações orientou-se pela busca de um perfil que mesclasse a formação teórico-prática do egresso às necessidades mais profundas da microrregião em que está sediado o Campus do Sul e Sudeste. Entretanto, este projeto não foi implementado à época de sua elaboração.

Em agosto de 2003, o Colegiado do curso de Letras (cf. ata de agosto de 2003), resolveu retomar as discussões em torno da elaboração de um Projeto Pedagógico (PP) para o curso, em consonância com o que dispõe a Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002, cujo artigo 15 delibera que “Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar (às diretrizes curriculares que determina a resolução em questão), no prazo de dois anos”.

As discussões e consultas feitas resultaram neste Projeto Pedagógico do Curso de Letras (PPCL), que se organiza, portanto, a partir da discussão e reelaboração do mencionado PPL, bem como do currículo atual da graduação em Letras e das resoluções, do MEC e da UFPA, que dispõem sobre as diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura em geral e do curso de Letras em particular.

Acredita-se, com isso, que elaboramos, através da participação de docentes e discentes do curso de Letras do Campus de Marabá, um projeto pedagógico que vem a atender o desejo de formar educadores de qualidade, cuja formação os habilite a atuar na área de língua portuguesa do ensino fundamental e médio principalmente do município de Marabá e região.

2. OBJETIVOS

Geral

Formar licenciados em Letras para atuarem no Ensino Fundamental e Médio, buscando a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem na área de Língua Portuguesa e suas especificações teórico-práticas.

Específicos

Formar licenciados em Letras com habilidades para desenvolver um trabalho com a língua materna numa perspectiva de professor-pesquisador, tanto de fenômenos lingüísticos e discursivos verbais, orais e escritos, quanto das condições de ensino-aprendizagem.

3. FILOSOFIA GERAL DO CURSO

O artigo 2º da resolução CNE/CP1/2002 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica dispõe que a estruturação curricular dos cursos de licenciatura deve preparar o futuro profissional da educação básica, tendo em vista uma formação que objetive:

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

Esses princípios que devem nortear a concepção de um curso de licenciatura apontam para um perfil de docente que seja capaz de atuar na educação básica articulando o ensino à aprendizagem. O trabalho com a diversidade e a diferença, a promoção de práticas culturais e sociais, o desenvolvimento e aperfeiçoamento de estudos e pesquisas, a construção de projetos de desenvolvimento e aprimoramento dos conteúdos curriculares, o uso de tecnologias e estratégias de apoio ao fazer pedagógico, bem como a capacidade de desenvolver ações que viabilizem o trabalho coletivo são alguns dos pressupostos que devem compor o exercício profissional na educação básica.

Com efeito, a referida resolução, ao definir os princípios pelos quais a atividade docente na educação básica deve se nortear, redefine a concepção dos cursos de Licenciatura, no que se refere principalmente ao conjunto de competências necessárias à atuação profissional, à organização institucional dos cursos e à estruturação da matriz curricular. O processo de constituição dos projetos pedagógicos deve ser autônomo e evidenciar uma estrutura de curso de licenciatura com identidade própria. Isso significa forjar um PP que tenha a ver com a história do curso, com a história do lugar, com a realidade social da escola de educação básica e da microrregião em que se insere.

A referida resolução estabelece ainda que a prática deverá ser continuada e “estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.” (cf. Res. CNE/2002) Isso significa dizer que a prática transcenderá o estágio, ao figurar como instância significativa nas disciplinas que constituem o componente curricular de formação desde o início do curso.

Essa concepção de licenciatura está contemplada no PPCL, no qual há um elenco de disciplinas que possibilitam uma apreensão do fenômeno lingüístico e literário, a partir de Núcleos de Interesse e de Atividades Independentes: 1. Formação Básica; 2. Formação Específica; 3. Educação e Diversidade Lingüística e Cultural; 4. Leitura, escrita e produção de sentido. Cada núcleo oferece um leque de disciplinas que vão desde a fundamentação teórica geral à construção gradativa de um saber específico, que articule o arcabouço teórico à prática do ensino e da pesquisa.

A proposta do PPCL, pois, fortalece o papel dos aportes teóricos lingüístico e literário, bem como salienta a significância da práxis através do envolvimento acadêmico com o ensino, a pesquisa, a extensão e a cultura. Acrescente-se a isso o fato de que a cada bloco de disciplinas incluem-se as Atividades Independentes, que respondem pela inserção acadêmica: 1. na pesquisa de campo, estágios, entre outras ações, relacionadas aos conhecimentos teóricos e práticos das áreas de abrangência do curso; 2. na participação de eventos como seminários, debates, palestras etc.; 3. nas atividades de ensino, pesquisa e extensão e cultura, através da participação de grupos de estudo, projetos, eventos, no âmbito das áreas do conhecimento de interesse do curso de Letras. A propósito, já existem projetos de pesquisa e extensão articulados ao ensino que ancoram a formação do professor, tais como o *Observatório da Linguagem*, o *Castanheiras: leitura e produção de texto*, o *Núcleo de estudos e pesquisas lingüísticas e literárias Araguaia-Tocantins* (NUCLEART), o *Narrativa, memória e identidade: uma leitura de Dois Irmãos de Milton Hatoum*, entre outros, que estão em fase de implementação.

Com efeito, a sociedade amazônica reclama por uma demanda de profissionais articulados com a viabilização, a curto e a médio prazo, de projetos que respeitem a diversidade da Região e seus elementos constituintes. Em particular, na área de ensino e pesquisa, que sejam capazes de propor soluções eficazes para problemas gerados por situações adversas. Esta proposta prevê um relacionamento mais direto e pleno do licenciando em formação com o cotidiano da sala de aula, proporcionando assim a construção de um referencial mais concreto quanto às questões de ordem ideológica e prática que irá encontrar quando de seu exercício profissional. A proposta também

busca dar uma formação teórica mais ampla no que diz respeito ao domínio de conhecimentos necessários à investigação de fenômenos lingüísticos e literários.

Dessa maneira, é fundamental a constituição de uma equipe de pesquisa e extensão em caráter permanente no Campus, através da continuidade de Projetos ora já em desenvolvimento. Esta equipe deve trabalhar no sentido de acumular conhecimentos teóricos e experienciais sobre problemas relacionados à realidade local, inerentes à abrangência da área de Letras. Além do estabelecimento da pesquisa e extensão, no âmbito do ensino, deve haver a preocupação contumaz de, no decorrer das disciplinas da Graduação, além das discussões de natureza teórica, propiciar ao egresso a possibilidade de observar, diagnosticar e propor atividades que respondam às possíveis carências no Ensino Fundamental e Médio quanto a métodos, materiais e recursos estratégicos necessários à aprendizagem na área em questão. O estabelecimento de um norteamento no qual o ensino não esteja dissociado da pesquisa e da extensão favorecerá uma formação em que a investigação será um recurso contínuo na rotina de produção de projetos educacionais no cotidiano do futuro professor.

4. PERFIL DO PROFISSIONAL

Entendemos que a microrregião onde está estabelecido o Campus do Sul e Sudeste do Pará apresenta caráter híbrido quanto aos elementos formadores de sua história e sua cultura. Isto se deve em grande parte em função da migração de indivíduos oriundos de outras regiões do país, decorrendo, deste fenômeno, um processo de colonização diferenciado em relação a outras regiões do Estado. Sem dúvida, a idéia de fronteira nesta região ultrapassa a margem geográfica para estabelecer-se como uma fecunda constituinte ontológica. Levando esses aspectos em consideração, essa proposta tenta imprimir no Curso de Letras do Campus do Sul e Sudeste do Pará um caráter mais específico levando em conta o contexto cultural em que vai atuar o profissional desta área como professor e pesquisador.

O Curso deve oferecer uma formação que possibilite ao futuro professor encarar mais adequadamente os problemas lingüísticos advindos de uma sociedade em transformação. Em se tratando desta região, especificamente, é preciso capacitar o profissional de Letras a refletir melhor sobre as especificidades da língua, devendo esse profissional estar, portanto, inserido na pesquisa desde a graduação para ir descrevendo, analisando e compreendendo esses fenômenos que contribuem para uma melhor ação pedagógica. Para isso é necessário que as diretrizes teóricas não se concentrem apenas no ensino da língua escrita, mas também da falada.

É necessário que o profissional de Letras também esteja capacitado para desenvolver ações em ambientes não escolares, tais como assessorias e consultorias técnicas relacionadas a sua área de atuação tais como revisão e tradução de textos, assessorias e consultorias para estudos do fenômeno lingüístico ou cultural centrado em suas relações com a língua ou a linguagem, projetos de alfabetização, elaboração de currículos, materiais didáticos de língua materna e indígena, projetos de interferência na área da produção literária etc.

Sem perder de vista os aspectos globais, colocamos ainda como parte do perfil do profissional de Letras, a capacidade de planejar, construir e colocar em prática atividades e projetos de pesquisa relacionadas ao uso da língua e da linguagem, considerando as modalidades oral e escrita, a estrutura, funcionamento e variedades dialetais, regionais e locais, bem como as diversas expressões literárias, prioritariamente em língua vernácula.

Por último, o curso propõe como linha norteadora de sua proposta a construção de uma atitude crítica constante por parte do educador e pesquisador na área, tendo em vista o apoio, o desenvolvimento e a consolidação da cultura local.

5. PROBLEMÁTICAS A SEREM TRABALHADAS

O curso fundamenta-se na busca contínua em estreitar a proximidade teórico-prática com a realidade local. Sendo assim, é preciso delinear algumas linhas norteadoras que estejam em consonância com o perfil de profissional esperado para atuar na área de abrangência teórica do curso de Letras. São elas:

- Domínio de um referencial teórico amplo que possibilite a compreensão e a pesquisa de fenômenos inerentes à língua portuguesa e às expressões literárias locais e nacionais, em suas diferentes manifestações.
- Domínio de uso da língua portuguesa em relação à recepção e produção de textos, orais e escritos, de acordo com as diferentes instâncias de uso da língua.

- Domínio de conteúdos específicos da educação básica e também de aspectos da cultura local e global via compreensão de elementos discursivos.
- Domínio de uma práxis educativa crítica que valorize o aluno como sujeito da aprendizagem, a partir da compreensão da realidade educacional local e nacional.

6. DADOS SOBRE O CURSO

6.1. DOS ALUNOS

Atualmente o curso de Letras, Habilitação em Língua Portuguesa, conta com 04 turmas regulares em funcionamento, em regime seriado semestral, nos seguintes horários: 03 no horário matutino (LA01; LA 2004 e LA 2005), 01 no vespertino (LA02), 02 no horário noturno (LA03 e LA 2005), além de 01 turma intervalar (LA 03) com oferta de 50 vagas. No ano de 2004 ingressaram 02 turmas intervalares (50 vagas para cada turma), nos municípios de Jacundá e Rondon do Pará, em regime de convênio e 1 turma em 2005 no município de Jacundá em regime de contrato. E em 2006 01 turma regular no período e noturno(50 vagas).

6.3. DA INFRA-ESTRUTURA

O curso de Letras funciona atualmente em 02 salas em um dos blocos do Campus Universitário do Sul e Sudeste do Pará, além de uma sala na qual funciona o colegiado. A atual infra-estrutura do campus para o curso de Letras é bastante precária, uma vez que não há salas para reunião, salas de professores e salas para comportar futuros projetos de pesquisa. Faltam ainda computadores modernos e impressoras, contando-se hoje com apenas duas máquinas, sem impressoras. Há somente um bolsista para atender ao trabalho administrativo, atualmente atuando no horário da manhã. Há necessidade urgente de se oferecer melhores condições de funcionamento que estão relacionadas à infra-estrutura geral do Campus. No tópico em que tratamos de DEMANDAS: RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS (13), apresentamos parte daquilo que consideramos essencial para o bom funcionamento administrativo e pedagógico do curso.

Por fim, é preciso salientar que um curso de licenciatura como o de Letras necessita de condições materiais e físicas para implementar um PP que prime pela formação de um profissional de qualidade para atuar na educação básica, tal como estabelece o artigo 7º, parágrafo VI, da res. CNE/2002: “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”.

Os cursos em regime intervalar, não sediados no campus, terão infra-estrutura cedida pelas prefeituras conveniadas. No Município de Rondon do Pará, o curso de Letras (convênio) funcionará no Núcleo Universitário de Rondon do Pará, a qual conta com uma infra-estrutura básica necessária à realização do curso. Em Jacundá, os cursos (convênio e contrato) funcionarão na Escola Rosália Correia, cedida pela Prefeitura local. Estes cursos serão realizados no período intervalar, conforme definido no Calendário Acadêmico.

7. ESTRUTURA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

7.1. O ENSINO INTEGRADO EM BLOCOS

O profissional com o perfil definido anteriormente necessita ter uma formação omnilateral, ou seja, em todas as dimensões humanas, pois tem suas intervenções num campo de conhecimento muito vasto, abrangendo, especialmente, quatro dimensões:

- A dimensão sócio-política e suas expressões discursivas;
- As relações histórico-culturais e estéticas;
- O uso de instrumentais técnicos e teórico-metodológicos interdisciplinares;
- A construção de novos saberes a partir do domínio da língua.

Essas intervenções ocorrem em diferentes níveis de organização e devem favorecer o domínio do uso da língua e da linguagem, dentro dos seguintes Problemas Centrais que o egresso do Curso deve estar apto a resolver:

- Autonomia intelectual para solucionar problemas de ordem teórico-prática a partir de sua formação acadêmica;
- Domínio teórico-metodológico sobre aspectos interdisciplinares;

- Domínio teórico-metodológico relacionado à compreensão, leitura e produção de textos em Língua Materna.

Assim sendo, o ensino integrado em blocos, onde cada bloco corresponde a um semestre letivo, será um dos principais instrumentos da formação ora proposta, por entendermos que o objeto de conhecimento do licenciado em Letras, em qualquer nível de organização, é complexo, requerendo uma estreita integração das diversas áreas do conhecimento, garantidas através de modalidades pedagógicas a serem adotadas, com vistas a atingir um perfil profissional que tenha condições técnico-políticas para atuar no mundo do trabalho.

O ensino integrado é, portanto, um sistema que utiliza Núcleos de Interesse orientados a partir dos Problemas Centrais. As disciplinas são consideradas como meios para estudar determinados aspectos do núcleo abrangente e estão aglutinadas em blocos que se constituem em um espaço pluridisciplinar de diferentes áreas do saber. A partir desta concepção, propõe-se, a cada bloco, um projeto interdisciplinar a ser desenvolvido em torno de um tema comum de acordo com a natureza temática dos blocos, cujo objetivo é levar o aluno a uma práxis que vise a resolução de problemas no contexto da prática pedagógica. Com isto, há que se contemplar uma dimensão prática que perpassa toda a formação do aluno, não exclusiva das disciplinas de prática.

As disciplinas pedagógicas, denominadas neste projeto de Práticas, por outro lado, constituem um espaço curricular específico, que enfatizam a observação, o registro e a reflexão sobre situações de ensino-aprendizagem contextualizadas no espaço escolar.

O estágio curricular supervisionado é contemplado em disciplinas específicas, denominadas de Estágio Supervisionado, devendo ser desenvolvido a partir do 5º. semestre do curso, em colaboração com escolas de educação básica.

7.2. DESCRIÇÃO E EVOLUÇÃO DOS BLOCOS

	<i>Núcleo de Interesse: Formação Básica</i>	<i>Carga horária Teórico-prática</i>
<i>Bloco 1</i>	1. Introdução à Filosofia	68H
	2. Língua Estrangeira Instrumental	68H
	3. Leitura e Produção Textual I	68H
	4. História da Literatura	68H
	5. Cultura Brasileira	68H
	6. Pressupostos Filosóficos da Prática Educacional	68H
	CARGA HORÁRIA DE DISCIPLINAS:	408H
	Total	408H
<i>Descrição do Núcleo de Interesse</i>	Este Núcleo compõe-se de disciplinas introdutórias com caráter propedêutico, destinando-se a inserção do aluno ingressante ao mundo acadêmico. Entre as disciplinas apresentadas há uma articulação dos objetivos e conteúdos, sendo assim o aluno no final do Bloco terá fundamentação teórica geral que o prepara para os Blocos seguintes.	
	<i>Núcleo de Interesse: Formação Específica</i>	
<i>Bloco 2</i>	1. Teoria Literária I	68H
	3. Leitura e Produção Textual II	68H
	3. Língua Latina	68H
	4. Introdução aos Estudos Lingüísticos	68H
	5. Fonética e Fonologia	68H
	CARGA HORÁRIA DE DISCIPLINAS	340H

Total		340H
<i>Bloco 3</i>	<i>Núcleo de Interesse: Formação Específica</i>	
	1. Lingüística Românica	68H
	2. Teoria Literária II	68H
	3. Literatura Portuguesa I	68H
	4. Prática de Ensino Fundamental em Língua e Literatura	68H
	5. Morfossintaxe I	68H
Total		408H
<i>Descrição do Núcleo de Interesse</i>	Este Núcleo compõe-se de disciplinas da Formação Específica da Licenciatura em Letras. Todas articuladas no processo de construção gradativa do saber específico de cada área de atuação do futuro egresso, tendo em vista as relações lingüísticas, histórico-culturais, estéticas e educacionais relacionadas com atuação profissional do egresso.	
<i>Bloco 4</i>	<i>Núcleo de Interesse: Educação e Diversidade Lingüística e Cultural</i>	
	1. Teoria Literária III	61H
	2. Literatura Brasileira I	61H
	3. Literatura Portuguesa II	61H
	4. Morfossintaxe II	61H
	5. Prática de Língua Materna II	58H
	6. Prática de Ensino Médio em Língua e Literatura	61H
CARGA HORÁRIA DE DISCIPLINAS		408H
Total		408H
<i>Bloco 5</i>	<i>Núcleo de Interesse: Educação e Diversidade Lingüística e Cultural</i>	
	1. Variação Lingüística	61H
	2. Literatura Brasileira II	61H
	3. Literatura Portuguesa III	61H
	4. Literatura Infanto-Juvenil	61H
	5. Análise da Conversação	61H
CARGA HORÁRIA DE DISCIPLINAS		340H
Total		340H
<i>Descrição do Núcleo de Interesse</i>	Este Núcleo de Interesse oferece aporte teórico e metodológico para a compreensão de elementos lingüísticos, discursivos e literários presentes nos mais diversos tipos de textos nas modalidades oral e escrita, possibilitando ao futuro egresso ampliar discussões no âmbito da pesquisa quanto ao aproveitamento de elementos temáticos e aspectos da cultura local e global no cotidiano dos indivíduos.	
<i>Bloco 6</i>	<i>Núcleo de Interesse: Leitura, escrita e produção de sentido</i>	
	1. Literatura Portuguesa IV	61H
	2. Literatura Brasileira III	61H
	3. Lingüística Textual	61H
	4. Prática de Língua Materna III	58H
	5. Estágio Supervisionado em Língua Materna I	61H
	6. Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental	61H
CARGA HORÁRIA TOTAL DE DISCIPLINAS		408H
Total		408H
<i>Bloco 7</i>	<i>Núcleo de Interesse: Leitura, escrita e produção de sentido</i>	
	1. Literaturas de língua Portuguesa Contemporâneas	61H
	2. Prática de Língua Materna IV	58H
	3. TCC I	61H
	4. Semântica e Pragmática	61H

	5. Estágio Supervisionado em Língua Materna II	61H
	6. Estágio Supervisionado em Ensino Médio	61H
	CARGA HORÁRIA TOTAL DE DISCIPLINAS	340H
Total		340H
<i>Bloco 8</i>	<i>Núcleo de Interesse: Leitura, escrita e produção de sentido</i>	
	1. A Narrativa e a Poesia de Expressão Amazônica	61H
	2. Análise do Discurso	61H
	3. TCC II	61H
	4. Disciplina optativa	61H
	5. Estágio Supervisionado em Língua Materna III (dimensão Prática)	51H
	CARGA HORÁRIA TOTAL DE DISCIPLINAS	340H
Total		340H
<i>Bloco 9</i>	<i>Núcleo de Interesse: Leitura, escrita e produção de sentido</i>	
	1. Literatura Comparada e Estudos Culturais	61H
	2. Texto e Discurso	61H
	3. TCC III	61H
	4. Disciplina Optativa	61H
	5. Estágio Supervisionado em Língua Materna IV	51H
	CARGA HORÁRIA TOTAL DE DISCIPLINAS	340H
Total		340H
Carga horária total do curso		3600
<i>Projeto Interdisciplinar</i>	Em cada bloco elege-se-á uma atividade curricular, através da qual será viabilizado o projeto interdisciplinar. Uma disciplina do bloco será eleita para articular o projeto que terá, em cada disciplina, uma carga horária específica (17H semestrais) para o desenvolvimento do projeto. A carga horária para execução do projeto perfazerá uma carga horária variável de 102H a 68H conforme o bloco de disciplinas.	
<i>Descrição do Núcleo de Interesse</i>	Este Núcleo de Interesse tem por objetivo proporcionar ao egresso o aprofundamento e a discussão sobre aspectos teóricos e pragmáticos relacionados aos problemas mais recorrentes nas áreas de compreensão, leitura e produção de textos orais e escritos, literários e não-literários, observando os contrastes entre o registro padrão e não-padrão, bem como o exercício da pesquisa.	
ATIVIDADE CURRICULAR OPTATIVA	Disciplinas de caráter optativo da área de Letras ou de áreas afins (carga horária: 68h cada), que deve possibilitar o aprofundamento de uma das áreas de interesse do curso.	

ATIVIDADES CURRICULARES INDEPENDENTES E DIMENSÃO PRÁTICA

ATIVIDADES CURRICULARES INDEPENDENTES	<p>As atividades independentes deverão ser cumpridas ao longo do curso e deverá perfazer um total de 200 horas.</p> <p>Atividades descritas como a seguir:</p> <p>1. Visitas monitorias, excursões, pesquisas de campo, estágios etc. Serão atividades curriculares independentes que consistem em momentos de vivência nos ambientes e situações no âmbito dos conhecimentos teórico-práticos da área de abrangência do curso ou em áreas afins, onde o profissional de letras ampliará sua formação prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso.</p> <p>2. Participação em eventos: seminários, debates, palestras, mesas redondas, disciplinas optativas, cursos etc. Ao longo do curso serão organizados eventos com caracterizações diversas envolvendo pessoas e instituições locais, regionais e nacionais com o objetivo de acompanhar a produção científica em curso nas áreas de abrangência do curso. Tais momentos serão oferecidos aos alunos para que possam ampliar seu percurso acadêmico próprio, relacionado às várias áreas de conhecimento e esferas de atuação relacionadas a sua profissionalização. O Colegiado do curso também manterá formas próprias de validação de carga horária de tais eventos, que poderão ser realizados pelos alunos no âmbito externo ao curso de Letras e à Universidade, desde que devidamente comprovados.</p>
--	---

7.3. Distribuição e carga horária de cada componente curricular e a carga horária total do curso:

Estágio curricular supervisionado	408
Atividades curriculares de prática	408
Atividades curriculares de natureza científico-cultural (inclui disciplina optativa)	2.380
Disciplina de TCC	200
Atividades independentes acadêmico-científico-culturais (atividades acadêmico-científico-culturais)	204
CARGA HORÁRIA TOTAL	3.600

8. ATIVIDADES CURRICULARES (EMENTÁRIO)

8.1. Descrição de cada Atividade Curricular

O Curso de Letras, Licenciatura, atua em duas grandes áreas de conhecimento relacionadas ao uso da língua e da linguagem no que tange à formação teórica: Estudos Lingüísticos e Estudos Literários. Contudo, seguindo a filosofia do Curso, no âmbito do ensino de Graduação, ambas estão comprometidas com o Ensino e a Pesquisa. Esta proposta apresenta aqui um panorama das disciplinas, colocando qual o desafio a ser alcançado pelo profissional ao final do Curso segundo cada área.

ATIVIDADES CURRICULARES DE PRÁTICA

1. PRÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL EM LÍNGUA E LITERATURA

Competências: desenvolver atividades de interação e intervenção na escola de ensino fundamental, no que tange ao ensino de língua portuguesa e áreas afins; capacidade de articular os elementos teóricos e práticos do ensino de língua portuguesa no nível fundamental junto à vivência profissional do aluno de Letras; desenvolver a prática da pesquisa no cotidiano escolar.

Habilidades: compreender a inter-relação entre as teorias lingüísticas necessárias à (re)definição do objeto de ensino-aprendizagem do português no ensino fundamental; articular e reconhecer atividades de planejamento nas escolas de ensino fundamental no que concerne a recepção de leitura e produção de texto.

EMENTA: observação e intervenção no espaço escolar de ensino fundamental, no que tange ao ensino de língua portuguesa e áreas afins; articulação dos elementos teóricos e práticos do ensino de língua portuguesa no nível fundamental; prática da pesquisa no cotidiano escolar, planejamento e execução e avaliação de aulas e projetos.

2. PRÁTICA NO ENSINO MÉDIO EM LÍNGUA E LITERATURA

Competências: desenvolver atividades de interação e intervenção na escola de ensino médio, no que tange ao ensino de língua portuguesa e áreas afins; capacidade de articular os elementos teóricos e práticos do ensino de língua portuguesa no nível médio junto à vivência profissional do aluno de Letras; desenvolver a prática da pesquisa no cotidiano escolar.

Habilidades: compreender a inter-relação entre as teorias lingüísticas necessárias à (re)definição do objeto de ensino-aprendizagem do português no ensino médio; articular e reconhecer atividades de planejamento nas escolas de ensino médio, no que concerne à recepção de leitura e produção de texto.

EMENTA: observação e reflexão sobre o espaço escolar de ensino médio, no que tange ao ensino de Língua Portuguesa e áreas afins; articulação dos os elementos teóricos e práticos do ensino de língua portuguesa no nível fundamental; prática da pesquisa no cotidiano escolar, planejamento e execução e avaliação de aulas e projetos

3. PRÁTICA DE LÍNGUA MATERNA I

Competências: compreensão das principais mudanças operadas no ensino de língua materna a partir dos anos 80; domínio teórico-metodológico sobre o ensino-aprendizagem de Língua e Literatura.

Habilidades: identificar as concepções que orientam o trabalho de leitura de texto; ler e produzir crítica sobre textos literários; fazer articulações possíveis entre fundamentos da lingüística, teoria da literatura e o ensino de língua portuguesa e literatura, respectivamente, privilegiando o ambiente escolar; familiarizar o aluno com as principais teorias sobre leitura e escrita nas práticas escolares; propiciar uma análise crítica de livros didáticos; desenvolver uma análise crítica dos Parâmetros Curriculares Nacionais; refletir sobre o lugar da gramática e das teorias do texto e do discurso no ensino de língua materna; refletir sobre o lugar da metalinguagem no ensino de língua materna; refletir sobre a concepção de erro e variação da linguagem em ambiente escolar; refletir sobre a valorização artístico-cultural regional em ambiente escolar; elaborar e desenvolver projetos que visem a coleta e estudo de manifestações artístico-culturais populares da região sul e sudeste do Pará.

EMENTA: O ensino de língua materna e literatura e a possibilidade de construção de um novo modo de ensinar/aprender. Teorias sobre leitura e escrita nas práticas escolares. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino de gramática e reflexões sobre a língua. Observações de interações na sala de aula.

4. PRÁTICA DE LÍNGUA MATERNA II

Competência: domínio teórico-metodológico sobre ensino-aprendizagem de língua e literatura

Habilidades: capacidade de descrever, analisar criticamente e comparar textos literários; capacidade de analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações de arte em suas múltiplas linguagens, utilizadas por diferentes grupos sociais; desenvolver estudos sobre expressões artístico-culturais da região no espaço escolar; desenvolver uma reflexão crítica sobre as diferentes concepções de letramento; refletir sobre práticas letradas e não letradas e seus diferentes modos de circulação; identificar subsídios lingüísticos que permitam a elaboração de uma proposta diferenciada - de ensino/aprendizagem de língua materna e literaturas vernáculas; colocar em discussão diferentes aspectos da prática de ensino de Língua Portuguesa e Literatura a partir de experiências construídas no estágio e na pesquisa; refletir sobre a elaboração de projetos a partir das necessidades apontadas pela escola.

EMENTA: identidades e especificidades do ensino de língua materna; a relação oral/escrito e teorias de letramento; reflexões e análises sobre processos de aquisição da escrita; a produção do texto nos processos de interação em sala de aula; avaliação de livros didáticos; O livro didático e os PCNs; o texto literário no livro didático; gêneros discursivos. O trabalho discursivo na sala de aula .

5. PRÁTICA DE LÍNGUA MATERNA III

Competências: domínio de processos de investigação de prática de ensino de língua materna e literatura; capacidade de discutir os problemas que envolvem o ensino-aprendizagem de língua e

Literatura, na contemporaneidade; capacidade para discutir dimensões do artístico-literário dentro de áreas de linguagem, códigos e suas tecnologias propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Habilidades: desenvolver reflexões e práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literaturas em situações concretas de interação; buscar construir formas adequadas de ensino aprendizagem a partir de um trabalho experienciado e compartilhado, com base em observações e registros sistemáticos das experiências do estágio e sua análise; experienciar um planejamento/desenvolvimento/avaliação de projeto de trabalho direcionado para questões de linguagem, expressão oral e escrita, leitura e literatura; estabelecer a relação necessária entre o ensino, a extensão e a investigação científica através de ações em parcerias entre estagiários e professores visando o planejamento/desenvolvimento de atividades de extensão/projeto de pesquisa e ensino; desenvolver projetos culturais em parceria com a escola.

EMENTA: Análise de processos de interação em sala de aula; elaboração de projetos alternativos para o ensino de língua materna articulando ensino, pesquisa e extensão.

6. PRÁTICA DE LÍNGUA MATERNA IV

Competências: domínio de questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua e literatura.

Habilidades: planejar, desenvolver e avaliar projetos de ensino e pesquisa de língua e literatura em parceria com escolas de ensino fundamental e médio; refletir sobre questões relacionadas à identidade de professor e aluno; desenvolver estudos, observações, registros e análises sobre questões próprias de processos de interação em sala de aula; construir formas adequadas de ensino aprendizagem a partir de um trabalho experienciado e compartilhado, com base em observações e registros sistemáticos das experiências do estágio e sua análise; avaliar os projetos desenvolvidos ao longo da Prática de Ensino-Aprendizagem de Língua Materna.

EMENTA: questões relacionadas à identidade de professor e aluno. Estudos, observações, registros e análises de processos de interação em sala de aula. Elaboração e execução de projetos de ensino de língua materna e literatura, articulando ensino, pesquisa e extensão.

ATIVIDADES CURRICULARES DE ESTÁGIO

1. PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS DA PRÁTICA EDUCACIONAL

Competências: conhecer o processo ensino-aprendizagem e o ambiente escolar; domínio dos saberes da docência: currículo, ensino, avaliação, planejamento; conhecer as concepções de projeto político pedagógico.

Habilidades: compreender a *práxis* como exercício docente; refletir sobre a dimensão pedagógica do exercício profissional e sobre os problemas que envolvem o processo ensino-aprendizagem na Educação Básica; vivenciar o ambiente cotidiano nas escolas; observar o trabalho dos docentes e suas implicações no processo ensino-aprendizagem.

EMENTA: realização de atividades teóricas e práticas no âmbito da educação Básica. Ambiente escolar, aspectos técnicos e pedagógicos. Ambiente escolar nas diversas modalidades de ensino. Saberes da docência. Currículo, ensino, avaliação, planejamento de ensino. Projeto político pedagógico.

1. ESTAGIO SUPERVISIONADO EM ENSINO FUNDAMENTAL

Competências: comprometimento com os valores inerentes ao fazer pedagógico que vise a resolução de situações-problema no cotidiano escolar.

Habilidades: aperfeiçoamento da prática pedagógica como resultado da reflexão e ação sobre os conteúdos a serem ensinados, considerando o contexto social no qual se acha inserido o espaço educativo.

EMENTA: Desenvolvimento de estágio junto às escolas de Ensino Fundamental; gestão e organização do trabalho pedagógico; articulação entre teoria e prática objetivando estratégias didáticas privilegiadas.

2. ESTAGIO SUPERVISIONADO EM ENSINO MÉDIO

Competências: comprometimento com os valores inerentes ao fazer pedagógico que vise a resolução de situações-problema no cotidiano escolar.

Habilidades: aperfeiçoamento da prática pedagógica como resultado da reflexão e ação sobre os conteúdos a serem ensinados, considerando o contexto social no qual se acha inserido o espaço educativo.

EMENTA: Desenvolvimento de estágio junto às escolas de Ensino Médio; gestão e organização do trabalho pedagógico; articulação entre teoria e prática objetivando estratégias didáticas privilegiadas.

3. ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA MATERNA I

Competências: comprometimento com os valores inerentes ao fazer pedagógico que vise a resolução de situações-problema no cotidiano escolar.

Habilidades: aperfeiçoamento da prática pedagógica como resultado da reflexão e ação sobre os conteúdos de Língua Materna a serem ensinados, considerando suas articulações interdisciplinares e o contexto social no qual se acha inserido o espaço educativo.

EMENTA: Desenvolvimento de estágio junto às escolas de Educação Básica; gestão e organização do trabalho pedagógico; articulação entre teoria e prática objetivando estratégias didáticas privilegiadas no que tange ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura.

4. ESTAGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA MATERNA II

Competências: comprometimento com os valores inerentes ao fazer pedagógico que vise a resolução de situações-problema no cotidiano escolar.

Habilidades: aperfeiçoamento da prática pedagógica como resultado da reflexão e ação sobre os conteúdos de Língua Materna a serem ensinados, considerando suas articulações interdisciplinares e o contexto social no qual se acha inserido o espaço educativo.

EMENTA: Desenvolvimento de estágio junto às escolas de Educação Básica; gestão e organização do trabalho pedagógico; articulação entre teoria e prática objetivando estratégias didáticas privilegiadas no que tange ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura.

5. ESTAGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA MATERNA III

Competências: comprometimento com os valores inerentes ao fazer pedagógico que vise a resolução de situações-problema no cotidiano escolar.

Habilidades: aperfeiçoamento da prática pedagógica como resultado da reflexão e ação sobre os conteúdos de Língua Materna a serem ensinados, considerando suas articulações interdisciplinares e o contexto social no qual se acha inserido o espaço educativo.

EMENTA: Desenvolvimento de estágio junto às escolas de Educação Básica; gestão e organização do trabalho pedagógico; articulação entre teoria e prática objetivando estratégias didáticas privilegiadas no que tange ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura.

6. ESTAGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA MATERNA IV

Competências: comprometimento com os valores inerentes ao fazer pedagógico que vise a resolução de situações-problema no cotidiano escolar.

Habilidades: aperfeiçoamento da prática pedagógica como resultado da reflexão e ação sobre os conteúdos de Língua Materna a serem ensinados, considerando suas articulações interdisciplinares e o contexto social no qual se acha inserido o espaço educativo.

EMENTA: Desenvolvimento de estágio junto às escolas de Educação Básica; gestão e organização do trabalho pedagógico; articulação entre teoria e prática objetivando estratégias didáticas privilegiadas no que tange ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura.

ATIVIDADES CURRICULARES DE NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL

1. PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS DA PRÁTICA EDUCACIONAL

Competências: conhecer o processo ensino-aprendizagem e o ambiente escolar; domínio dos saberes da docência: currículo, ensino, avaliação, planejamento; conhecer as concepções de projeto político pedagógico.

Habilidades: compreender a *práxis* como exercício docente; refletir sobre a dimensão pedagógica do exercício profissional e sobre os problemas que envolvem o processo ensino-aprendizagem na

Educação Básica; vivenciar o ambiente cotidiano nas escolas; observar o trabalho dos docentes e suas implicações no processo ensino-aprendizagem.

EMENTA: realização de atividades teóricas e práticas no âmbito da educação Básica. Ambiente escolar, aspectos técnicos e pedagógicos. Ambiente escolar nas diversas modalidades de ensino. Saberes da docência. Currículo, ensino, avaliação, planejamento de ensino. Projeto político pedagógico.

2. INTRODUÇÃO À FILOSOFIA

Competências: domínio das acepções ampla e restrita do conhecimento filosófico-teorético, o prático e o mito-poético; conhecer dados fundamentais da epistemologia das ciências da natureza e das ciências humanas.

Habilidades: definir linguagem e conhecimento filosófico; refletir sobre a conduta humana, existência moral e moralidade, indivíduo, sociedade e história.

EMENTA: Conhecimento e linguagem. Valores, indivíduo, sociedade e história. Fundamentos da epistemologia das ciências.

3. LÍNGUA ESTRANGEIRA INSTRUMENTAL

Competência: utilizar conhecimentos prévios para elaborar hipóteses sobre a estrutura do texto escrito e oral.

Habilidades: compreender e produzir textos orais e escritos na língua estudada conforme as condições de compreensão e produção típicas das modalidades oral e escrita.

EMENTA: Elementos pré-lingüísticos responsáveis pela configuração textual; recursos lingüísticos responsáveis pela unidade formal do texto; elementos relacionados às condições de produção do texto: dados enunciativos

4. LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL I

Competências: domínio teórico-prático de leitura e produção textual, a partir de uma abordagem discursiva.

Habilidades: desenvolver estudos e reflexões sobre as diferentes concepções de texto e leitura; identificar mecanismos de organização textual na produção de sentidos; identificar recursos de formulação e reformulação do texto oral e escrito e efeitos de sentido deles decorrentes; desenvolver a prática de leitura e escrita em diferentes textos; desenvolver práticas de retextualização.

EMENTA: Questões de leitura: concepções; processo de interação verbal; as condições produção da leitura; condições sociais de acesso à leitura. Questões de escrita: concepções de texto; texto e sentido; gêneros discursivos; mecanismos de organização textual e produção de sentidos; problemas textuais decorrentes de Questões ligadas à coesão e coerência do texto; processos de argumentação e gêneros textuais; práticas de retextualização; leitura e produção de diferentes gêneros discursivos

5. HISTÓRIA DA LITERATURA

Competência: analisar criticamente obras significativas da literatura ocidental desde o período clássico até a contemporaneidade; demonstrar familiaridade e capacidade de fruição de obras literárias do período clássico; ler e interpretar obras dos principais autores e estilos literários do ocidente.

Habilidades: construir idéias e opiniões críticas acerca das obras literárias mais importantes do Ocidente; discutir aspectos conteudísticos e formais das obras da Literatura Ocidental; produzir textos críticos sobre as principais obras da Literatura Ocidental.

EMENTA: estudo das obras representativas da literatura ocidental. Idade Antiga. Idade Moderna. Idade Contemporânea. Contexto histórico e cultural de cada período. Leitura e análise das obras representativas de cada período.

6. CULTURA BRASILEIRA

Competências: domínio das concepções de cultura e de identidade nacional; domínio de leituras antropológicas e sobre a questão cultural amazônica.

Habilidades: refletir sobre a cultura brasileira como ideologia; repensar a noção de identidade brasileira.

EMENTA: Educação e cultura. Práticas culturais e interdisciplinaridade. Conhecimento e cultura na escola. Identidade cultural no ambiente escolar.

7. TEORIA LITERÁRIA I

Competências: definir o espaço e a abrangência da Teoria Literária enquanto reflexão sistematizada da Literatura; discutir a problemática que envolve a conceituação da Literatura; a sua natureza e função; problematizar propostas de periodização literária; discutir as principais correntes da crítica literária.

Habilidades: compreender as relações entre literatura e as outras artes; conceituar literatura na contemporaneidade; discutir natureza e função da literatura; distinguir texto literário e não-literário; identificar idéias que caracterizam cada corrente da crítica literária.

Ementa: conceito, natureza e função da literatura. A crítica literária e as principais correntes. A periodização literária.

8. LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL II

Competências: domínio teórico-prático de leitura e produção textual em diferentes gêneros; capacidade de reflexão sobre a leitura e a escrita como resultado de um trabalho.

Habilidades: produzir textos orais e escritos em diferentes gêneros, centrando a ênfase em textos acadêmicos; desenvolver métodos e processos de retextualização de diferentes tipos de texto com vistas a maior adequação ao tipo de texto exigido; refletir sobre as mudanças ocorridas após a re-escritura do texto.

EMENTA: Teorias de leitura/escrita. Produção de gêneros textual-discursivos (orais e escritos). Princípios de coerência e coesão. Processos de retextualização de diferentes gêneros (principalmente acadêmicos). Métodos e prática de análise.

9. LÍNGUA LATINA

Competências: domínio do campo de atuação dos conhecimentos teóricos morfossintáticos da língua latina; domínio de elementos da cultura latina.

Habilidades: saber aplicar as declinações na estrutura morfossintática da língua; relacionar conhecimentos lingüísticos próprios da cultura latina.

EMENTA: Morfologia latina: os casos e as declinações de substantivos e adjetivos. Voz ativa. Voz passiva. Pronomes, preposições, advérbios. A frase latina.

10. INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Competências: conhecer as concepções de ciência no âmbito da lingüística; conhecer e diferenciar as concepções de lingüística, linguagem, língua e gramática subjacentes às principais correntes da lingüística teórica.

Habilidades: refletir sobre os desdobramentos das concepções estudadas no ensino e na pesquisa; identificar as concepções de linguagem através da análise crítica de materiais didáticos; engajar-se em práticas investigativas nas áreas da lingüística estudadas.

Ementa História do pensamento sobre a linguagem. Concepções de lingüística, linguagem, língua e gramática subjacentes às principais correntes da lingüística teórica. Os desdobramentos das concepções estudadas no ensino e na pesquisa; as concepções de linguagem subjacentes aos materiais didáticos.

9. FONÉTICA E FONOLOGIA

Competências: domínio de conhecimentos teóricos relativos aos sistemas fonético-fonológicos de línguas naturais.

Habilidades: relacionar conhecimentos fonético-fonológicos a dados naturais do português; transcrever foneticamente dados naturais da fala regional padrão e não-padrão; relacionar aspectos fonético-fonológicos ao processo de aquisição da modalidade escrita da língua portuguesa.

EMENTA: Fonética articulatória, transcrição fonética; Fonologia: unidades básicas e procedimentos de análise fonológica. Modelos fonológicos. Exemplificação em diferentes línguas e prática de descrição com ênfase sobre aspectos fonéticos e fonológicos do português brasileiro.

11. LINGÜÍSTICA ROMÂNICA

Competências: conhecer o processo histórico de latinização e de dialeção do latim vulgar; conhecer o processo de constituição dos dialetos e das línguas românicas; conhecer fatos lingüísticos da evolução com ênfase no português.

Habilidades: refletir sobre a heterogeneidade lingüística e social que permeou o processo de constituição das línguas românicas; discutir a variação e mudança lingüísticas no âmbito do português e do português do Brasil, em particular.

EMENTA: Latinização. Dialeção do latim vulgar. Constituição dos dialetos e das línguas românicas. Heterogeneidade lingüística e social. Variação e mudança lingüísticas do português.

12. TEORIA LITERÁRIA II

Competências: definir poema e poesia; discutir teoricamente a natureza da poesia; conceituar e caracterizar os gêneros literários: lírico, épico e dramático; definir poesia lírica e seus elementos constitutivos.

Habilidades: distinguir poema, poesia e prosa quanto aos aspectos da forma e do conteúdo; apresentar elementos caracterizadores da poesia; identificar o gênero de textos literários.

EMENTA: a teoria da poesia. Os gêneros literários. Leitura e análise de textos poéticos representativos dos períodos literários.

13. LITERATURA PORTUGUESA I

Competências: identificar características da poesia e da prosa medievais da Literatura Portuguesa; esboçar juízos críticos acerca da produção literária da 1ª e 2ª fases da Literatura Portuguesa; observar a recorrência de temas e características da literatura medieval portuguesa na literatura brasileira contemporânea; analisar o lirismo medieval português; discutir o elemento da Constituição da nação portuguesa no período medieval.

Habilidades: ler criticamente textos poéticos e em prosa do período medieval em Portugal; ler textos críticos sobre a história e a literatura portuguesas medievais; produzir textos que versem sobre a literatura e a cultura portuguesas do período medieval.

EMENTA: Introdução ao estudo da literatura portuguesa. Panorama da literatura portuguesa. Origens do lirismo peninsular. Os gêneros da poesia galego-portuguesa. A poesia palaciana. O teatro. A crônica. Leitura e análise dos textos representativos de cada período.

14. MORFOSINTAXE I:

Competências: domínio dos conhecimentos teóricos sobre descrição de línguas naturais. Conhecimento de diferenças morfossintáticas entre línguas naturais.

Habilidades: contrastar teorias lingüísticas morfossintáticas e a teoria gramatical tradicional que fundamenta o ensino de língua portuguesa; descrever e analisar a estrutura morfossintática do português do Brasil.

EMENTA: conceitos e métodos de descrição morfológica e sintática. Morfossintaxe: princípios de descrição da gramática de diferentes línguas com ênfase no português do Brasil

15. TEORIA LITERÁRIA III

Competências: conceituar e analisar formas da prosa: conto, novela, romance, crônica, etc.; discutir questões teóricas que envolvem essa forma de prosa.

Habilidades: diferenciar conto, novela, romance e crônica; discutir a origem e evolução dessas formas da prosa; analisar obras literárias em prosa e classificá-las.

EMENTA: Teoria da prosa. O conto. A novela. O romance. A crônica. Leitura e análise de textos representativos de cada tipologia da narrativa.

16. LITERATURA BRASILEIRA I

Competências: domínio sobre a cultura e a literatura produzidas no Brasil, nos séculos XVI, XVII e XVIII; capacidade de discutir os problemas da literatura brasileira no seu período de formação; capacidade crítico-analítica de discutir a literatura brasileira do quinhentismo, do Barroco e do Arcadismo, suas obras e autores principais.

Habilidades: ler criticamente a literatura informativa e a jesuítica produzida no Brasil, no século XVI; ler e discutir textos clássicos da crítica do período citado; identificar características das obras produzidas no Quinhentismo, no Seiscentismo (Barroco) e setecentismo (Arcadismo); discutir pontos de vista sobre a origem e desenvolvimento da Literatura Brasileira e as relações com as literaturas de expressão portuguesa.

EMENTA: ao estudo da literatura brasileira. Panorama da literatura brasileira. Origens da literatura brasileira. O barroco. A prosa e a poesia barrocas. O arcadismo. A prosa e a poesia do arcadismo. Leitura e análise dos textos representativos de cada período. As relações da literatura brasileira com a portuguesa.

17. LITERATURA PORTUGUESA II

Competências: domínio de conhecimentos sobre a literatura e a cultura ocidentais desde o Renascimento até o Arcadismo ou neo-classicismo; identificar textos e autores dos referidos períodos; domínio sobre aspectos históricos, políticos, sociais e culturais desses períodos.

Habilidades: ler e analisar textos literários do Classicismo, Barroco e Arcadismo em Portugal; comentar sobre autores e obras dos referidos períodos; discutir fatos históricos e sócio-culturais de Portugal dos séculos XVI, XVII e XVIII e a relação dos mesmos com as literaturas de expressão portuguesa.

EMENTA: contexto histórico e cultural dos séculos XVI, XVII e XVIII. O classicismo. Camões épico e lírico. O Barroco. A literatura feminina. O arcadismo. O pombalismo. Bocage e o pré-romantismo. Leitura e análise dos textos representativos de cada período. As relações da literatura portuguesa com a brasileira e as africanas de língua portuguesa.

18. MORFOSSINTAXE II:

Competências: conhecimento de estruturas morfossintáticas de diferentes línguas, segundo abordagens teóricas distintas.

Habilidades: descrever e analisar estruturas morfossintáticas de línguas naturais com ênfase no português do Brasil.

EMENTA: descrição e análise morfossintática de línguas naturais com ênfase no português do Brasil.

19. VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

Competências: conhecer as principais correntes teóricas que tratam dos fenômenos de variação e diversidade lingüísticas.

Habilidades: relacionar os modelos teóricos da Sociolingüística, Dialetoлогия e Sócio-terminologia a fenômenos variáveis do português; descrever e analisar fenômenos variáveis no falar regional; refletir sobre as implicações da variação lingüística para o ensino de língua materna para falantes de normas padrão e não-padrão.

EMENTA: Variação e diversidade lingüística. Fatores lingüísticos e sociais condicionantes da variação. Introdução aos métodos de descrição da sociolingüística quantitativa e das pesquisas terminológica e dialetológica. Descrição e análise de fenômenos do português brasileiro.

20. LITERATURA BRASILEIRA II

Competências: demonstrar capacidade de discutir a poesia e a prosa do Romantismo e do Realismo Brasileiro; demonstrar capacidade de discutir autores e obras do Romantismo Brasileiro; demonstrar capacidade de discutir autores e obras do Realismo/Naturalismo/Parnasianismo no Brasil relacionando com as demais literaturas de expressão portuguesa.

Habilidades: identificar características da poesia e da prosa do Romantismo Brasileiro, seus autores, obras e temas Predominantes; identificar traços característicos do Realismo/Naturalismo no Brasil; identificar traços característicos da poesia parnasiana brasileira; produzir textos críticos sobre o Romantismo/Realismo/Naturalismo e Parnasianismo no Brasil.

EMENTA: conceito histórico e cultural do século XIX. O Romantismo. A poesia, a prosa e o teatro românticos. O realismo. A poesia, a prosa e o teatro realistas. O naturalismo. A narrativa naturalista. O parnasianismo. A poesia parnasianista. O simbolismo. A poesia simbolista. Leitura e análise dos textos representativos de cada período. As relações da literatura brasileira com a portuguesa e as africanas de língua portuguesa.

21. LITERATURA PORTUGUESA III

Competências: Domínio de conhecimentos sobre a cultura e a literatura produzida em Portugal, no século XIX; discutir contexto histórico e características do Romantismo e do Realismo em Portugal e nos países de expressão portuguesa.

Habilidades: analisar textos literários do Romantismo e do Realismo em Portugal; produzir textos críticos sobre autores e obras dos referidos períodos; identificar as fases do romantismo português, seus principais autores e traços caracterizadores; ler e analisar textos poéticos e em prosa do Realismo Português.

EMENTA: contexto histórico e cultural do século XIX. O romantismo. A poesia, a narrativa e o drama românticos. O realismo. A poesia, a narrativa e o teatro realistas. Leitura e análise de textos representativos de cada período e as relações da literatura portuguesa com a brasileira e as africanas de língua portuguesa.

22. LITERATURA INFANTO-JUVENIL

Competências: discutir conceito, natureza e função da Literatura Infanto-Juvenil. Refletir sobre a possibilidade de construção de uma História da Literatura Infanto-Juvenil de língua portuguesa. Analisar textos infanto-juvenis de expressão portuguesa.

Habilidades: Identificar na história da literatura infanto-juvenil momentos de tradição e ruptura na escritura do texto. Identificar a função do texto infanto-juvenil. Discutir a importância de textos de ficção na formação da criança e do adolescente.

EMENTA: a formação da literatura infanto-juvenil. O gênero infanto-juvenil. A poesia, o teatro e a narrativa na literatura infanto-juvenil. Literatura e análise dos textos representativos das literaturas infanto-juvenis de expressão portuguesa.

23. ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO

Competências: domínio dos postulados teóricos da Análise da Conversação, relacionados a dados conversacionais naturais da língua portuguesa.

Habilidades: compreender a conversação como um espaço de construção das identidades sociais; conhecer os elementos constitutivos das estruturas conversacionais e os mecanismos organizadores da conversação; descrever e analisar as características da organização conversacional em diferentes contextos sociais de interações verbais.

EMENTA: conversação e construção de identidades sociais. Estrutura conversacional: elementos constitutivos e mecanismos organizadores. A conversação em diferentes contextos. A transcrição da conversação.

24. LITERATURA PORTUGUESA IV

Competências: demonstrar conhecimentos sobre a cultura e a literatura portuguesas, do Simbolismo e do Modernismo; contextualizar toda a produção literária do final do século XIX e do século XX, em Portugal; domínio sobre o modernismo português, discutindo suas características, autores, obras e fases e as relações com os demais países de expressão portuguesa.

Habilidades: ler criticamente textos simbolistas e modernos da literatura portuguesa; analisar obras do simbolismo e do modernismo produzidas em Portugal, identificando e discutindo aspectos formais e conteudísticos; discutir os movimentos culturais e o modernismo português.

EMENTA: contexto histórico e cultural do final do século XIX e século XX. O simbolismo. A poesia decadentista. O modernismo. A poesia, a narrativa e o teatro modernistas. Leitura e análise dos textos representativos de cada período. As relações da literatura portuguesa com a brasileira e as africanas de língua portuguesa.

25. LITERATURA BRASILEIRA III

Competências: demonstrar capacidade de discutir a poesia e a prosa do simbolismo e do Modernismo no Brasil; domínio sobre a poesia simbolista brasileira: seus autores e obras fundamentais; domínio sobre os fatos históricos e culturais que culminaram com o movimento modernista brasileiro.

Habilidades: discutir autores, obras, fases e características do movimento modernista no Brasil; identificar características dos autores e obras do Simbolismo Brasileiro; produzir textos críticos sobre o simbolismo e o modernismo no Brasil e as relações com os demais países de expressão portuguesa.

EMENTA: contexto histórico e cultural do final do século XIX e início do século XX. O pré-modernismo. A poesia e a prosa pré-modernistas. O modernismo. A poesia, a prosa e o teatro modernistas. Análise dos textos representativos de cada período. As relações entre as literaturas brasileira e portuguesa e as africanas de língua portuguesa.

26. LINGÜÍSTICA TEXTUAL

Competências: conhecimento dos principais recursos de organização textual na produção dos sentidos; capacidade de compreender os sentidos do texto como processo discursivo.

Habilidades: refletir sobre os principais recursos lingüísticos de produção textual como efeitos de sentido; desenvolver estudos acerca de conceitos de texto; analisar o funcionamento textual/discursivo de diferentes gêneros textuais; discutir sobre a relação entre texto oral e texto escrito; refletir sobre os princípios de textualidade.

EMENTA: Conceito de texto. Princípios de textualidade. Processos textual-discursivos intervenientes na produção/compreensão de textos. Progressão referencial. Progressão temática. Estratégias de construção do texto falado. Articuladores textuais. Intertextualidade e polifonia. Marcas lingüísticas de argumentação. Formas lingüísticas e efeitos de sentido. Gêneros do discurso e a relação oral/escrito.

27. LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA CONTEMPORÂNEAS

Competências: capacidade crítico-analítica de discutir a produção literária contemporânea de expressão portuguesa; capacidade de discutir questões teóricas que envolvam a poesia e a prosa contemporâneas; capacidade de discutir modernidade e pós-modernidade no Brasil, Portugal e África de expressão portuguesa; capacidade de analisar poemas e narrativas contemporâneas.

Habilidades: ler e analisar obras poéticas e em prosa produzidas no Brasil, Portugal e África de expressão portuguesa, na contemporaneidade; identificar traços da narrativa e da poesia contemporâneas nas obras analisadas; produzir textos críticos sobre a produção literária contemporânea de expressão portuguesa.

EMENTA: o contexto histórico e cultural do período contemporâneo. A poesia, a narrativa, o teatro e o cinema em Portugal, no Brasil e na África de língua portuguesa. Estudo e análise dos textos representativos do período proposto.

28. TCC I

Competências: domínio das concepções de ciência; domínio dos procedimentos, métodos e técnicas científicas.

Habilidades: refletir sobre o fazer científico; elaborar e discutir projetos de pesquisa.

EMENTA: o conhecimento científico. A iniciação científica e a formação de pesquisador. A pesquisa científica. Elaboração de projeto de pesquisa: coleta de dados, análise, relatório de pesquisa.

29. SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA:

Competências: compreensões básicas reservadas aos estudos da significação a partir da articulação entre Semântica e Pragmática.

Habilidades: familiarizar-se com conceitos básicos a partir das diversas correntes da Semântica e da Pragmática; desenvolver ações investigativas de fatos semânticos a partir de materiais lingüísticos; analisar o funcionamento argumentativo de diferentes materiais lingüísticos; discutir sobre as relações linguagem/mundo; sentido/referência; refletir sobre o espaço dos estudos enunciativos dentro da Semântica; identificar a dimensão pragmática nos usos da linguagem.

EMENTA: Concepções de semântica. Relações entre linguagem e mundo, sentido e referência. Semântica formal e semântica da enunciação. Significação e contexto. Pragmática e uso da linguagem.

30. A NARRATIVA E A POESIA DE EXPRESSÃO AMAZÔNICA

Competências: capacidade de discutir a poesia e a prosa produzidas na Amazônia, especialmente no Estado do Pará; construção e reformulação do conceito de identidade amazônica, a partir da

leitura de obras literárias produzidas nesse espaço geográfico; discutir a Amazônia Brasileira, seus traços caracterizadores, seus projetos culturais e ficcionais.

Habilidades: identificar a Amazônia enquanto espaço plural, híbrido, e que talvez por isso, possuir traços de identidade e de diferença com o restante do país; ler textos críticos sobre a literatura amazônica; ler e analisar obras de autores amazônicos; produzir textos analítico-crítico sobre autores e obras da literatura amazônica.

EMENTA: o contexto histórico e cultural da Amazônia. A narrativa e a poesia amazônicas. Estudos de textos representativos da Amazônia com enfoque na produção do Pará. As relações da Amazônia com as literaturas de língua portuguesa.

31. ANÁLISE DO DISCURSO

Competência: conhecer as concepções de discurso e interdiscurso; conhecer as concepções de enunciação e sujeito.

Habilidades: discutir as relações entre língua e discurso; refletir sobre o sujeito da enunciação nas práticas discursivas; refletir sobre alguns tipos de discurso.

EMENTA: Língua, discurso e ideologia. Formação ideológica e formação discursiva. Discurso e interdiscurso. Enunciação e sujeito. Gêneros discursivos.

32. TCC II

Competências: domínio de execução de projetos de pesquisa na área de Letras.

Habilidades: elaboração de projeto de pesquisa de acordo com as linhas de pesquisa do curso de Letras.

EMENTA: Elaboração de projeto de pesquisa.

33. LITERATURA COMPARADA E ESTUDOS CULTURAIS

Competências: capacidade de discutir a literatura como expressão da cultura; capacidade de discutir teoricamente a crítica cultural e seus desdobramentos na contemporaneidade; domínio sobre a discussão que envolve a ampliação do conceito de literatura na contemporaneidade, salientando novas abordagens e perspectivas; capacidade de discutir o espaço e as literaturas de expressão portuguesa e latino americana na contemporaneidade.

Habilidades: ler criticamente textos que versem sobre a literatura e estudo culturais; problematizar o conceito de arte, literatura e cultura; discutir o espaço da literatura marginal na historiografia literária de expressão portuguesa e da América Latina; identificar o projeto e o espaço da crítica cultural.

EMENTA: os discursos marginais nas literaturas de língua portuguesa e da América Latina. A literatura popular, a literatura feminina, a literatura negra, a literatura camponesa, dentre outras. As relações entre as literaturas de língua portuguesa.

34. TEXTO E DISCURSO

Competências: domínio de questões teóricas relativas às teorias de texto e de discurso; compreensão da relação do discurso com a língua e a linguagem.

Habilidades: práticas e métodos de análise de textos de gêneros variados; identificar diferentes abordagens da noção de sujeito; discutir questões teóricas relacionadas às teorias de texto e de discurso; analisar o funcionamento discursivo de textos falados e escritos; refletir sobre práticas de leitura e de escrita na escola; discutir questões de heterogeneidade, interação, interlocução, enunciação; refletir sobre questões de interdiscurso, formação discursiva, subjetividade.

EMENTA: Questões relativas a texto e discurso; gêneros discursivos; interação, interlocução e enunciação; diferentes abordagens da noção de sujeito; subjetividade e intersubjetividade na linguagem; heterogeneidade; interdiscurso. Métodos e práticas de análise.

35. TCC III

Competências: domínio do conhecimento teórico e metodológico de uma das linhas de pesquisa.

Habilidades: elaboração de trabalho de conclusão de curso.

EMENTA: Elaboração do relatório de pesquisa na forma de monografia final do curso.

ATIVIDADES CURRICULARES OPTATIVAS

O curso de Letras oferecerá disciplinas um leque de disciplinas optativas no oitavo e nono blocos, nas áreas de Estudos Lingüísticos e Estudos Literários, propiciando ao aluno/pesquisador a oportunidade de optar a que mais lhe convier para subsidiar o projeto de pesquisa de final de curso que estará desenvolvendo. As disciplinas serão ofertadas desde que tenha o número mínimo de 10 alunos matriculados. Além das disciplinas ofertadas pelo Colegiado de Letras o discente poderá optar por disciplinas de outros colegiados, desde que obtenha autorização do Colegiado de Letras.

I- ESTUDOS LINGÜÍSTICOS:

Linguagem, cultura e sociedade.

Competências: Conhecer as condições históricas, sociais e culturais nas quais as práticas discursivas acontecem; conhecer a dimensão ideológica do signo através da análise de interações verbais.

Habilidades: Refletir sobre a subjetividade na linguagem; refletir sobre o processo ensino-aprendizagem como prática social, cultural, histórica e discursiva; analisar práticas discursivas enquanto eventos singulares de linguagem.

Ementa: As relações entre linguagem, cultura e sociedade. O signo ideológico. A interação verbal. Discurso e subjetividade. Práticas discursivas e condições de produção. Refletir sobre o processo ensino-aprendizagem como prática social, cultural, histórica e discursiva.

2. Alfabetização e letramento.

Competência: domínio dos diversos modelos teóricos de produção e compreensão da aquisição/aprendizagem.

Habilidades: refletir sobre a aquisição/aprendizagem da linguagem; analisar o processo de alfabetização sob a perspectiva sócio-construtivista; distinguir o letramento como prática social; identificar na prática pedagógica as concepções de alfabetização e letramento.

Ementa: cultura oral e cultura escrita. As abordagens da relação sujeito e escrita: alfabetização, aquisição da escrita; socioconstrução da escrita. Letramento e prática de alfabetização na escola.

Lingüística Aplicada.

Competência: compreender os principais aspectos que envolvem o ensino-aprendizagem da língua materna, considerando questões pertinentes às modalidades oral e escrita da língua e a relação pedagógica entre professor, aluno e espaço institucional.

Habilidades: refletir sobre aspectos do aprendizado da modalidade escrita da língua portuguesa e a questão da oralidade em sala de aula; analisar o papel no ensino de gramática no ensino de língua materna, refletir sobre a formação do leitor-produtor de textos; analisar a interação entre professor e aluno no processo de aprendizagem; propor diretrizes teórico-metodológicas para ensino de língua materna.

Ementa: aspectos do aprendizado da modalidade escrita da língua portuguesa. O papel da gramática, o ensino da norma padrão e a variação lingüística. A formação do leitor-produtor de textos. O papel da oralidade em sala de aula.

Descrição e análise de dialetos, falares regionais.

Competência: domínio dos conhecimentos teóricos sobre língua, dialeto e falares. Conhecimento das concepções teóricas e metodológicas dos estudos sobre a diversidade lingüística e cultural.

Habilidades: descrever e analisar falares e dialetos regionais a partir de pesquisas de campo, norteadas por diferentes concepções teóricas/metodológicas.

Ementa: línguas, dialetos e falares. Diversidade lingüística regional. Aspectos etnolingüístico, sociolingüísticos e dialetais. Identidade lingüística e cultural.

Texto e discurso na aquisição da escrita

Competência: domínio do processo de organização textual-discursivos. Conhecimento das teorias e métodos de aquisição da escrita.

Habilidades: pesquisar em diferentes textos discursivos como se processam a aquisição da escrita. Refletir sobre o trabalho que o sujeito realiza com a linguagem numa perspectiva qualitativa..

Ementa: os processos de organização do texto/discurso oral e escrito. Os gêneros textual-discursivos como resultado do trabalho do sujeito com a linguagem na aquisição da escrita.

II- ESTUDOS LITERÁRIOS:

1- Literaturas africanas de Língua Portuguesa:

Competências: Discutir a formação das literaturas africanas de língua portuguesa e a consolidação dos seus sistemas literários. Estudo da produção literária desses países (o conto, a novela, o romance, a crônica, o teatro e a poesia). Estudar a literatura oral e a cultura desses países.

Habilidades: Analisar obras literárias e culturais dos países africanos de língua portuguesa. Demonstrar habilidades de crítica e análise envolvendo obras e autores da literatura angolana, caboverdiana e moçambicana.

Ementa: A formação das literaturas caboverdiana, angolana e moçambicana. A consolidação dos sistemas literários caboverdiano, angolano e moçambicano. A literatura contemporânea de língua portuguesa. O conto, o romance, a poesia nesses países. A literatura oral e a cultura nesses países. Leitura de obras representativas dos países africanos de língua portuguesa.

2- Literatura e cultura latino-americana:

Competências: Implementar estudos literários comparativos de obras ou autores dos países latino-americano; análise e crítica a obras de autores latino-americanos. Domínio de teorias críticas latino-americana.

Habilidades: Análise e crítica de obras literárias latino-americanas. Comparar obras e autores dos países latino-americanos.

Ementa: O sistema literário nos países latino-americanos. O romance, o conto, o drama e a poesia nos países latino-americanos. Teorias literárias latino-americanas. Leitura de obras representativas dos países latino-americanos.

3- LITERATURA, ORALIDADE, CULTURA:

Competência: discute teorias críticas acerca da cultura e da literatura na contemporaneidade. Constrói argumentos sobre o espaço da literatura oral no sistema literário brasileiro.

Habilidades: produzir textos teóricos sobre literatura oral; discutir teorias críticas acerca da cultura. Intervir no debate sobre a relação literatura e cultura na contemporaneidade.

Ementa: A discussão sobre cultura e literatura na contemporaneidade: a valorização da cultura e a perda do espaço do espaço de destaque da arte *strito sensu*. O oral e o escrito. Teorias da oralidade. O espaço da literatura oral no sistema literário brasileiro.

4- LITERATURA E OUTRAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS: RELAÇÕES E INTERSECÇÕES:

Competências: implementar pesquisas que visem a relação entre a literatura e outros sistemas semióticos (música, pintura, escultura, cinema, etc.). Domínio dos processos de produção da literatura e de outros sistemas semióticos.

Habilidades: discutir as relações da literatura com outras expressões artísticas. Construir repertórios teóricos para que se possa desenvolver pesquisas sobre literatura e outros sistemas semióticos. Ler teorias sobre a interface literatura e outras artes, suas linguagens e processos de produção.

Ementa: As relações entre a literatura e outras manifestações artísticas visando discutir o funcionamento desses sistemas, a codificação e decodificação de seus processos de produção. A literatura e o cinema. A literatura e a pintura. A literatura e a música. A literatura e a Escultura

5- LITERATURAS PERIFÉRICAS:

Competências: analisa e critica produção literária não canônica: o cordel, a literatura de massa, os contos folclóricos, etc. Elabora teorias acerca dessas manifestações artístico culturais. Discute os processos de canonização da literatura e suas instâncias legitimadoras.

Habilidades: ler e analisar produções artístico-literárias não canônicas. Realizar reflexões sobre os processos de redimensionamento do conceito de literatura na contemporaneidade. Discutir relações entre arte, cultura e política.

Ementa: Estudos do processo de canonização da literatura e suas instâncias legitimadoras. Estudos das literaturas não canônicas. A literatura de cordel. A literatura de massa. Os contos folclóricos.

9. ATIVIDADES PREVISTAS A PARTIR DA IMPLANTAÇÃO DO NOVO PROJETO PEDAGÓGICO

9.1. Parceria com uma escola da rede pública para instalação de Laboratório de Pesquisa e Práticas Pedagógicas em Letras (Escola de Aplicação).

A formação específica no âmbito da docência não pode se resumir apenas ao universo teórico-metodológico em que há um efetivo encontro com a possibilidade de refletir, discutir e descobrir novas abordagens que sirvam de sustentáculo para possíveis experiências. Essa formação ganha um substrato mais fecundo, que amplia consideravelmente o universo teórico-metodológico, quando está associada a um contato efetivo e sistemático com o ambiente em que vai atuar o futuro educador.

Portanto, para garantir uma formação docente na área de Letras de maneira mais concreta, sem perder a proximidade que deve ser constante entre ensino e pesquisa, uma vez que um sempre é suporte do outro, pensou-se em mecanismos metodológicos dentro do ensino de graduação, em que fosse possível colocar o futuro egresso em contato constante com o ambiente de trabalho, seja através do deslocamento ao campo em espaços escolares e não-escolares (Secretarias de Educação, ONGs, Instituições, empresas e, principalmente, escolas) seja através de atividades que envolvam discussões, organização e construção de atividades e recursos didáticos, simulação de situações relacionadas ao cotidiano, que o egresso terá de enfrentar e estar apto para encontrar soluções ou propor alternativas.

A viabilidade desses espaços de contato/interferência se dá a partir do instante em que são disponibilizadas horas-aula para a prática dentro das próprias Atividades Curriculares, principalmente aquelas que estão intimamente relacionadas à própria formação docente como é o caso da Prática de Ensino-Aprendizagem em Língua Materna. Estas atividades práticas podem ser desenvolvidas a partir de leituras, levantamento de informações, observações de campo, laboratórios (simulação/experimentação), construção e apresentação de seminários, oficinas etc.

Por outro lado, o Laboratório de Pesquisa e Práticas Pedagógicas em Letras, conforme descrição de seus objetivos, servirá como um grande espaço de trânsito entre o espaço de trabalho do futuro egresso e o espaço acadêmico, possibilitando a reflexão e a experimentação. Enfim, um eixo transversal a serviço da formação do docente/pesquisador.

O laboratório deverá ser introduzido no cotidiano acadêmico do licenciando a partir das especificidades observadas em cada Atividade Curricular. Essas atividades deverão estar diretamente inter-relacionadas com todas as atividades em todos os níveis das disciplinas do curso, enquanto referencial técnico e metodológico para a elaboração de projetos educacionais, projetos culturais e/ou propostas de ensino, pesquisa e extensão relacionadas a essas áreas específicas, além de outras modalidades pedagógicas, a critério dos professores responsáveis por estas disciplinas.

10. LINHAS DE PESQUISA E PROJETOS DESENVOLVIDOS E EM DESENVOLVIMENTO

O novo Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras do CSSP compreende que a formação do educador deve ser indissociada da pesquisa e da extensão. Nesse sentido, as linhas de pesquisa cumprem esse papel de articular o saber já sistematizado com a construção de novos saberes das áreas de interesse do curso.

As linhas pesquisas, pois, se forjam no próprio trabalho docente, como necessidade investigativa propiciadora de novos conhecimentos que, por sua vez, realimentam a prática docente.

A fim de tornar concretas as competências e habilidades que norteiam a formação do professor-pesquisador, prevista neste projeto, as linhas de pesquisa devem abrigar projetos de pesquisa e extensão, articulados às atividades curriculares em estudos lingüísticos e literários, que se fundamentam pela concepção de que a produção do conhecimento se norteia pelo diálogo entre ensino, pesquisa e extensão.

10.1 – LINHAS DE PESQUISA EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS:

Descrição e análise de Línguas

Estudos voltados para a descrição e análise de Línguas e dialetos.

Texto e discurso

O objetivo desta linha de pesquisa é apoiar os projetos que se dediquem com o estudo do texto oral e escrito, observando processos de organização de gêneros textual-discursivos.

Fala e escrita no contexto escolar

Analisar processos de construção da fala e da escrita da criança em ambiente escolar.

Discurso e Ensino

Analisar discursos produzidos nos processos de interação em sala de aula, observando como se constrói representações sobre ensinar/ aprender na relação professor/ aluno.

Varição Lingüística

O objetivo dessa linha de pesquisa é contemplar projetos que se dediquem À variação Lingüística em contexto escolar e em outros contextos sócio-culturais.

Linguagem, Cultura e Sociedade

Estudos de práticas discursivas de sujeitos situados em condições históricas, sociais e culturais, considerando a dimensão ideológica do signo nos processos de interação verbal.

10.2 – LINHAS DE PESQUISA EM ESTUDOS LITERÁRIOS:

A pesquisa na área de estudos literários tem como objetivo o estudo de obras e manifestações artísticas e para tanto tem como tema central **LITERATURA E SOCIEDADE: TRANSLEITURAS NA FICÇÃO NO BRASIL, EM PORTUGAL NA ÁFRICA E NA AMÉRICA LATINA**. A partir dessa temática propomos as seguintes linhas de pesquisa:

Literatura comparada e narrativa moderna: Estudo das relações entre os países de língua portuguesa, com o objetivo de discutir a formação do sistema literário e as relações das obras literárias nesses países.

Literatura, História e Memória Cultural: Estudo das relações entre história, memória cultural e literatura, com o objetivo de discutir a institucionalização canônica dos textos, as articulações entre a experiência vivida, ficção e organização social, bem como a constituição de fontes primárias.

3 Literatura Comparada e Estudos Culturais:

Ocupa-se de problemas relacionados à produção literária enquanto produto cultural.

4.Literatura e Ensino: ocupa-se das questões de literatura em uma perspectiva metodológica relacionada ao ensino-aprendizagem de literatura.

Projeto de Pesquisa, Ensino e Extensão “Palavras e Fronteiras: a produção literária na Região Sul e Sudeste do Pará”

Professor Responsável: Tânia Maria Pantója Pereira

Situação atual do Projeto: **concluído**

Participação Discente: 01 aluno (Bolsa de Pesquisa/Ensino/Extensão)

Instituição/Órgão Financiador: PROINT

Projeto de Pesquisa “O Narrador em suas Várias Formas: a figura do narrador na literatura contemporânea e na literatura oral popular da Amazônia paraense”

Professor Responsável: Tânia Maria Pantója Pereira

Situação atual do Projeto: **concluído**

Participação Discente: 02 Alunos (Bolsa CNPq)

Instituição/Órgão Financiador: PROPESP/IFNOPAP

Projeto de Pesquisa “Narrativa, Memória e Identidade: Uma Leitura de *Dois Irmãos*, de Milton Hatoum

Professor Responsável: Gilson Penalva

Situação atual do Projeto: em andamento

Projeto de Pesquisa, Ensino e Extensão “Núcleo de Estudos Literários”: o núcleo tem duas linhas de pesquisa

1. Olhar estrangeiro sobre a Amazônia

Professor Responsável: Gilson Penalva

Situação atual do Projeto: em andamento

Participação Discente: 03 aluno (Bolsa de Pesquisa BIA)

Instituição/Órgão Financiador: PROINT

2. Análise comparativa dos romances *Grande sertão: veredas* de João Guimarães Rosa e *Nós, os do Makulusu* de José Luandino Vieira.

Professor Responsável: Liliane Batista Barros

Situação atual do Projeto: em andamento

Participação Discente: 03 aluno (Bolsa de Pesquisa BIA)

Instituição/Órgão Financiador: PROINT

10.4. Descrição e Análise do Português:

Estudos de fenômenos lingüísticos dos falados e escritos da região sul e sudeste do Pará.

Projeto de Pesquisa, Ensino e Extensão “Da Oralidade à Escrita: uma reflexão em processo”

Professor Responsável: Profa. Esp. Nilsa Brito Ribeiro

Situação atual do Projeto: **concluído**

Participação Discente: 01 Aluno (Bolsa/ PIPES)

Instituição/Órgão Financiador: PROPESP/IFNOPAP

Observatório de Linguagem do Sul e Sudeste do Pará: formação de banco de dados lingüísticos falados na região Sul e Sudeste do Pará, numa perspectiva dialetológica, sociolingüística e sócio-terminológica.

Professor Coordenador: Profa. Eliane Pereira Machado Soares

Situação atual do Projeto: **em andamento**

Participação Discente: alunos e ex-alunos, todos voluntários

Instituição/Órgão Financiador: sem financiamento

10.5. Pesquisa, Ensino e Extensão

“Núcleo de Estudos e Pesquisas Lingüísticas e Literárias Araguaia-Tocantins (NUCLEART)” PROINT

Professor Responsável: Cláudio Fonseca

Situação atual do projeto: em andamento

10.4. Pesquisa, Ensino e Extensão

“ Núcleo de Estudos Literários (NEL)” PORINT

Professor Responsável: Gilson penalva

Situação atual do projeto: em andamento

12.2. DIRETRIZES PARA A AVALIAÇÃO NA UFPA

12.2.1. A AVALIAÇÃO DO CURSO

Para proceder a uma avaliação do curso numa concepção diagnóstica, emancipatória e global em que as etapas do mesmo possam ser retomadas durante o processo, com a participação dos sujeitos envolvidos serão adotados os seguintes instrumentos de avaliação:

12.2.2. MECANISMOS DE AVALIAÇÃO

Internamente, a cada final de semestre, será realizada avaliação do curso, buscando ajustá-lo ao projeto inicial para o desenvolvimento dos blocos. Serão organizadas avaliações sistemáticas sobre o andamento do curso que culminarão com a elaboração de relatórios por parte dos docentes. Para a realização destes momentos se privilegiará a participação de estudantes e professores, separadamente e num, instante posterior, conjuntamente.

Buscar-se-á também num outro nível, operacionalizar, com base nos relatórios elaborados, avaliações semestrais após a finalização de cada bloco através de Reuniões de Câmara com um consultor da área da Educação, que deverá contribuir apontando possíveis lacunas e sugerindo alternativas.

Em um terceiro nível de avaliação buscar-se-á instituir fóruns abertos à participação da sociedade microrregional (unidades de ensino formal e não-formal, sindicatos, ONGs, Representantes dos sistemas municipais e estadual, movimentos sociais rurais e urbanos em geral.), com o objetivo de expor o projeto em andamento e a ele ajustar as demandas sociais.

12.2.3. A AVALIAÇÃO DOCENTE:

Inicialmente proceder-se-á a avaliação individual através de relatório escritos que deverão ser apresentados oralmente em um momento específico denominado Reuniões de Câmara, nas quais se privilegiará o relato das experiências desenvolvidas, a socialização das conquistas e dificuldades cotidianas no desenvolvimento do trabalho acadêmico.

De posse dos relatórios a coordenação do curso, juntamente com uma comissão de três pessoas, elaborará o relatório semestral, dando destaque para as sugestões oriundas das reuniões de integração docente.

12.2.4. A AVALIAÇÃO DISCENTE

Atualmente, no âmbito da UFPA, o rendimento acadêmico é avaliado obedecendo as normas propostas no regime didático dos cursos de graduação disciplinados pela resolução nº 580 de 29.01.92. Dentro da normatização, contida na resolução, propomos um conjunto de instrumentos de avaliação que servirão para registrar o desenvolvimento e desempenhos globais do nosso aluno, tendo em vista as atitudes, habilidades e competências que o mesmo deve construir durante a sua formação acadêmica.

12.2.5. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DISCENTE

Os mecanismos de avaliação devem entrar em processo de discussão. Por ora, este projeto sugere duas propostas a serem avaliadas, devendo ficar a critério do professor em cada uma das Atividades Curriculares, podendo ser aplicadas em conjunto ou optar-se por apenas uma:

relatos parciais e socialização de experiências de pesquisa e/ou produção acadêmica em círculos internos: produção de textos dissertativos, seminários etc.;

relatos parciais e socialização de experiências de pesquisa e/ou produção acadêmica via práticas de intervenção junto à comunidade interna e externa: oficinas, cursos, mini-cursos, jornadas e ciclos de palestras.

15. AVALIAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO

O PPCL deve ser encarado como uma proposta de projeto pedagógico que deve se submeter as avaliações periódicas por parte da comunidade acadêmica e de mecanismos institucionais de avaliação, tais como os previstos no item 12 do presente projeto.

ANEXO B – Projeto Pedagógico – UFPA – Belém

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

CENTRO DE LETRAS E ARTES
COLEGIADO DO CURSO DE LETRAS

CURSO DE LETRAS
LICENCIATURA
PROJETO PEDAGÓGICO

Comissão de sistematização

José Carlos Chaves da Cunha

Maria Eneida Pires Fernandes

Maria Risoleta Silva Julião

Sílvio Augusto de Oliveira Holanda

Walkyria Magno e Silva

Belém, novembro de 2004.

1. INTRODUÇÃO

O Curso de Letras existe na UFPA desde 1954 e sua última reestruturação curricular data de 1989 quando foi implantado o modelo vigente. Buscando estar de acordo com as novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras³⁷ a proposta que aqui apresentamos prevê uma estrutura mais flexível de currículo que procura articular as atividades de caráter teórico com aquelas de caráter prático durante todo o período de integralização do curso a fim de proporcionar ao futuro professor oportunidades para a aquisição de habilidades e competências que lhe permitam atuar de maneira eficiente nos diferentes níveis da educação básica.

1.1. UM POUCO DE HISTÓRIA

Para repensar o Curso de Letras, é necessário rever os passos anteriormente percorridos para, então, com o amparo da nova legislação, definir esta proposta.

Pelo Decreto nº 35.456, de 6 de maio de 1954³⁸, foi autorizada a funcionar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Pará, mantida pela Sociedade Civil de Agronomia e Veterinária do Pará, com o objetivo de formar profissionais para atuarem no magistério, no então Ensino Secundário e Normal no Estado do Pará. Só no ano seguinte, porém, ocorreu o primeiro ano letivo, com a implantação de quatro dos seis cursos que haviam sido autorizados: Matemática, Letras Clássicas, Geografia e História (curso único) e Pedagogia. A estrutura curricular obedecia ao esquema identificado como “3 + 1”, ou seja, aos alunos que preenchessem os requisitos curriculares ao final de três anos era conferido o título de bacharel e aos que concluíssem o Curso de Didática (4º ano), o título de licenciado, com habilitação para exercer o magistério secundário ou normal, no âmbito de cada área do conhecimento³⁹. Com base no Parecer 283/62 do CFE, o Curso de Didática foi extinto, passando a Licenciatura a ser um grau equivalente ao do Bacharelado. Desse modo, o aluno poderia obter os dois títulos: o de bacharel e o de licenciado.

Com a criação da UFPA, em 1957, a Faculdade de Filosofia foi incorporada, assim permanecendo até a Reforma Universitária, quando os cursos foram desmembrados entre os Centros de Estudos Básicos (Ciências Exatas e Naturais, Ciências Biológicas, Filosofia e Ciências Humanas e Letras e Artes) e Centro de Educação, como Centro de Formação Profissional. Nessa estrutura, a responsabilidade pela formação do professor era partilhada: os Centros Básicos ficavam incumbidos da formação específica e o Centro de Educação, da formação pedagógica. Essa cisão existe ainda hoje: o Centro de Letras e Artes e o Centro de Educação atuam separada e independentemente na formação dos professores de línguas portuguesa e estrangeira.

1.2. FUNDAMENTOS BÁSICOS

Procura-se, nesta proposta, apresentar um modelo de estruturação do Curso de Letras que, com base na legislação vigente⁴⁰, traga ao graduando uma formação articulada que integre diferentes competências. Assim, procura-se sepultar definitivamente a separação entre conteúdo e preparação para a prática profissional. Leva-se em conta ainda, nesta proposta, a diversidade de formação do público-alvo. Utiliza-se, então, o conceito de “aprendente utilizador” como aquele que.

Além das atividades curriculares voltadas para o domínio de se responsabiliza pelo seu processo de aprendizagem enquanto sujeito ativo e participante conteúdos específicos, são contempladas outras modalidades de formação dos aprendentes, tais como aproveitamento de estudos anteriores, cursos e seminários, experiência profissional, elaboração de monografias, participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, participação em eventos científicos e culturais, publicação de trabalhos acadêmicos, entre outras. A modalidade semi-presencial encontrará seu espaço no novo currículo por meio da oferta de atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino/aprendizagem mediados por recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação.

³⁷ Cf. Parecer CNE/CES 492/2001

³⁸ Anexo 1.

³⁹ Cf. ARAÚJO, L.M.S., CERQUEIRA, M. N. S. *Repensar das licenciaturas: o resgate do homem amazônico* (manuscrito).

⁴⁰ Para as licenciaturas, ver Lei 9394/96, Pareceres CNE/CP 028/2000, CNE/CP 009/2001, CNE/CES 492/2001 e Resoluções CNE/CP 1/2002, CNE/CP2/2002 e CNE/CES 18/2002.

Como já foi dito, este projeto pedagógico procura integrar diferentes tipos de competências que se interseccionam para a formação de um profissional apto a exercer sua cidadania. Nele, articulam-se competências referentes:

ao uso da língua-linguagem (eixo do uso);

ao domínio dos conteúdos e ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional futuro (eixo da reflexão);

aos saberes procedimentais (eixos do uso e da reflexão);

ao domínio da prática e do conhecimento pedagógicos (eixo da prática).⁴¹

Para a elaboração do projeto, procurou-se, inicialmente, traçar o perfil ideal do graduado em Letras, em conformidade com a orientação das novas diretrizes curriculares, em cada uma das habilitações; em seguida, foram enumeradas as competências a serem desenvolvidas pelos graduandos de cada habilitação do Curso de Letras. Essas competências, desde as mais gerais até as mais específicas, serviram de base para a proposição das atividades curriculares elencadas no quadro da seção 4.2.

2. PERFIL DO PROFISSIONAL EM LETRAS⁴²

O objetivo dos Cursos de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito. Independentemente da habilitação escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas, objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variações lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de recursos tecnológicos e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente, em que se articulam ensino, pesquisa e extensão. O graduando deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas a sua área.

Os alunos serão motivados a incorporar-se aos projetos de pesquisa ou extensão desde o início do curso, como estagiários, bolsistas ou colaboradores.

2.1. PERFIL DO LICENCIADO EM LETRAS

O licenciado em Letras, tanto em língua portuguesa quanto em língua estrangeira, deverá:

ser um profissional comprometido com os valores inspiradores da sociedade democrática;

desenvolver uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e de seu meio social, sua relação com o mundo contemporâneo, estabelecendo relações de parceria e colaboração com os pais de forma a envolvê-los na construção e na valorização dos conhecimentos, demonstrando, assim, compreensão do papel social da escola;

conhecer não só os conteúdos específicos relacionados às etapas da educação básica para as quais se preparou, mas também aqueles relacionados a uma compreensão mais ampla de questões culturais, sociais, econômicas e de questões referentes à docência, levando em conta uma articulação interdisciplinar;

recorrer a estratégias diversificadas para formular propostas de intervenção pedagógica ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos, aos objetivos das atividades propostas e às características dos conteúdos próprios às etapas da educação básica para as quais se preparou;

compreender a pesquisa como um processo que possibilita tanto a elaboração de conhecimento próprio, quanto o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

gerenciar o próprio desenvolvimento profissional tanto por meio de formação contínua, quanto pela utilização de diferentes fontes e veículos de informação;

saber buscar e/ou criar oportunidades de trabalho em sua área de atuação e condições favoráveis para o bom desempenho de sua profissão.

⁴¹ Cf. Resolução CNE/CP1 de 18 de fevereiro de 2002.

⁴² Conforme Parecer CNE/CES 492/2001, p.30.

2.1.1. LICENCIADO EM LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

O licenciado em Letras, língua portuguesa, deverá ser um profissional cultural e *linguageiramente* competente, com visão crítica e conhecimento teórico-prático aprofundado na língua portuguesa.

Espera-se que, ao término de sua formação, o licenciado em Letras, língua portuguesa (LP):

domine, tanto do ponto de vista prático quanto teórico, o funcionamento da LP em suas modalidades oral e escrita;

conheça as principais correntes e as obras mais representativas das literaturas de língua portuguesa; domine métodos, técnicas e tecnologias adequadas a sua atuação profissional.

Áreas de atuação:

1. Ensino de língua portuguesa

em escolas de ensino fundamental e médio das redes pública e particular de ensino;

em empresas públicas ou privadas.

2. Trabalho autônomo como

professor particular;

colaborador e/ou elaborador de livros-texto;

assessor em empresas públicas ou privadas;

assessor em centros de documentação, em editoras etc.

3. ANÁLISE DE NOSSA REALIDADE

Após o desenho do perfil dos profissionais em Letras, é necessário analisar a realidade vivenciada atualmente para identificar os problemas enfrentados e sugerir-lhes soluções para que o novo projeto pedagógico possa atingir seus objetivos.

3.1. O ALUNO

O aluno, ao ingressar no Curso de Letras, apresenta, via de regra, em seu desempenho acadêmico, lacunas oriundas de sua formação no Ensino Fundamental e Médio. Ademais, nos últimos anos, os classificados em Letras por meio de processo seletivo têm apresentado resultados bem abaixo da média dos outros cursos da UFPa. É necessário, portanto, oferecer condições para que os alunos com mais dificuldades alcancem rapidamente o nível desejado para ter um melhor aproveitamento no curso escolhido. Para isso, recomenda-se que se firme um convênio entre o Colegiado de Letras e o Curso Livre da UFPa ou que se crie um núcleo de aceleração da aprendizagem⁴³, por meio do qual cada aluno, de acordo com seu ritmo, possa desenvolver as competências e habilidades necessárias para um bom desempenho em sala de aula.

4. O NOVO CURSO DE LETRAS

Esta proposta leva em conta a análise da situação atual, exposta na seção anterior, e procura percorrer o trajeto entre essa situação (seção 3) e aquela à qual se planeja chegar (seção 2).

O Novo Currículo do Curso de Letras estrutura-se em três eixos articulados:

uso da linguagem;

reflexão sobre a linguagem;

prática profissional.

No primeiro e no segundo eixos, as atividades curriculares propostas articulam-se em torno das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos futuros professores, tendo em vista sua formação como usuários proficientes da língua portuguesa ou estrangeira em diferentes situações de interação, bem como o desenvolvimento de uma prática reflexiva capaz de articular os conhecimentos lingüísticos, pragmático-textuais e referenciais. Espera-se dessa forma fornecer oportunidade para que o aluno não apenas se aproprie de conhecimentos significativos para sua atuação profissional, como também reflita sobre a relevância e a pertinência desses conhecimentos

⁴³ Self-learning center.

para a compreensão, o planejamento, a execução e a avaliação de situações de ensino/aprendizagem.

Com as atividades propostas no terceiro eixo, o da prática profissional, pretende-se que os futuros professores desenvolvam competências e habilidades que lhes permitam construir, nas interações em sala de aula, uma prática reflexiva de ensino-aprendizagem, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas do cotidiano profissional.

A partir desses eixos, propõe-se, também, a instituição de tempos e espaços curriculares diversificados que vão além do padrão turma/professor/horas-aula semanais, tais como oficinas, seminários interdisciplinares sobre temas educacionais e profissionais, grupos de trabalho supervisionado, participação em eventos, atividades de iniciação à pesquisa, atividades de extensão, entre outros, capazes de promover e, ao mesmo tempo, possibilitar aos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, promovendo o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas. Parte das oficinas e dos seminários interdisciplinares se organizarão em torno de temas relativos às políticas da Educação Inclusiva, à Educação Indígena, à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Ambiental.

Propõe-se, como metodologia para a implantação do projeto pedagógico, que as estratégias didáticas e as atividades curriculares a serem desenvolvidas privilegiem a resolução de situações-problema contextualizadas e a construção e desenvolvimento de projetos de intervenção. A primeira modalidade terá espaço com as atividades que constituem os eixos da reflexão e do uso. O eixo da prática profissional proporcionará o espaço para a construção e desenvolvimento de projetos de intervenção.

Resolução de situações-problema contextualizadas e a construção e desenvolvimento de projetos de intervenção pressupõem a integração da pesquisa e da extensão às atividades de ensino. O planejamento e o desenvolvimento de projetos de intervenção a serem desenvolvidos no estágio supervisionado deverão se pautar em práticas investigativas sobre o trabalho pedagógico e a dinâmica da escola sede do estágio supervisionado. Além disso, a construção de projetos de intervenção envolve pesquisa bibliográfica, seleção de material pedagógico que implica procedimentos investigativos sistemáticos que não devem ser negligenciados. Os projetos de intervenção deverão prever não só a regência de classe, mas também atividades de extensão voltadas para o próprio corpo docente da escola sede do estágio supervisionado, assim como para a comunidade onde atua a escola.

4.1 A ESTRUTURA DO CURSO

As atividades curriculares organizam-se a partir da matriz de competências a serem desenvolvidas e dos eixos temáticos estruturadores do curso. Nesta subseção apresenta-se a relação entre competências, eixos e atividades curriculares. As últimas se organizam em torno de um núcleo comum às quatro habilitações e de núcleos específicos. Essa organização é indicada no quadro abaixo por meio das abreviaturas entre parênteses:

Licenciatura em Língua Portuguesa (LP),

Licenciatura em Língua Alemã (LA), em Língua Francesa (LF), em Língua Inglesa (LI).

4.3 ATIVIDADES CURRICULARES: Integralização Acadêmica

A carga horária da Licenciatura em Língua Portuguesa é 3192 horas assim distribuídas: 476 horas de prática como componente curricular, 408 horas de estágio curricular supervisionado, 2108 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza-científico cultural e 200 horas para atividades acadêmico-científico-culturais complementares.

A carga horária da Licenciatura em Língua Alemã, Língua Francesa e Língua Inglesa é de 3124 horas assim distribuídas: 442 horas de prática como componente curricular, 408 horas de estágio curricular supervisionado, 2074 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza-científico cultural e 200 horas para atividades acadêmico-científico-culturais complementares

A distribuição das atividades curriculares, em cada bloco que compõe o curso, articula os eixos norteadores da proposta curricular – reflexão, uso e prática profissional. A prática como componente curricular tem início no primeiro semestre do curso e será desenvolvida sob forma de oficinas cujo objetivo é prever situações didáticas que abordem questões relativas ao compreender/fazer para utilizar os conteúdos de conhecimento na prática de sala de aula. O estágio curricular supervisionado

tem lugar a partir da segunda metade do curso e se divide em Ensino/Aprendizagem I, Ensino/Aprendizagem II – destinadas a formular e a planejar propostas de intervenção pedagógica adequadas às práticas de uso e reflexão da e sobre a língua e a linguagem – e Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado no Ensino Médio quando se dará a docência compartilhada⁴⁴. A redução da carga horária do estágio curricular supervisionado para os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica, prevista na Resolução CNE/CP 2/2002, será regulamentada pelo Colegiado do Curso por meio de resolução própria.

Para a integralização curricular, tanto em língua portuguesa quanto em língua estrangeira, o aluno deverá cumprir, obrigatoriamente, seqüenciação de estudos conforme o Anexo V que acompanha a resolução que aprova e define o currículo do Curso.

4.3.4 Habilitação em Língua Portuguesa

4.3.4.1 Prática como Componente Curricular - 476 horas

Código	Atividade curricular	Carga Horária
LA-	Oficina de Avaliação no Ensino/Aprendizagem de Português	68
LA-	Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos	68
LA-	Oficina de Compreensão e Produção Escrita em Português	68
LA-	Oficina de Compreensão e Produção Oral em Português	68
LA-	Oficina de Didatização de Gêneros Textuais	68
LA-	Oficina de Ensino de Literatura	68
LA-	Recursos Tecnológicos no Ensino de Português	68
Carga Horária Total		476

4.3.4.2 Estágio Curricular Supervisionado – 408 horas

Código	Atividade curricular	Carga Horária
LA-	Ensino/Aprendizagem em Português I	102
LA-	Ensino/Aprendizagem em Português II	102
LA-	Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental	102
LA-	Estágio Supervisionado no Ensino Médio	102
Carga Horária Total		408

⁴⁴ A organização do estágio curricular supervisionado aqui proposta está de acordo com o Parecer N° CNE/CP 27/2001.

4.3.4.3 Conteúdos de Natureza Científico-Cultural - 2 108 horas

Código	Atividade curricular	Carga Horária
LA-	Compreensão e Produção Escrita em Português	68
LA-	Compreensão e Produção Oral em Português	68
LA-	Filologia Românica	68
LA-	Filosofia da Linguagem	68
LA-	Fonética e Fonologia	68
LA-	Fonética e Fonologia do Português	68
LA-	Formação da Literatura Brasileira	68
LA-	Fundamentos da Teoria Literária	68
LA-	Latim I	68
LA-	Latim II	68
LA-	Língua Estrangeira Instrumental (Alemão, Francês ou Inglês)	68
LA-	Literatura Brasileira Moderna	68
LA-	Literatura Brasileira Contemporânea I	68
LA-	Literatura Brasileira Contemporânea II	68
LA-	Literatura Portuguesa Medieval	68
LA-	Literatura Portuguesa Clássica	68
LA-	Literatura Portuguesa Moderna	68
LA-	Literatura Portuguesa Contemporânea	68
LA-	Metodologia da Pesquisa	68
LA-	Morfologia	68
LA-	Morfologia do Português	68
LA-	Política Educacional	68
LA-	Psicologia da Aprendizagem	68
LA-	Psicolinguística	68
LA-	Semântica e Pragmática	68
LA-	Sintaxe	68
LA-	Sintaxe do Português	68
LA-	Sociolinguística	68
LA-	Teoria do Texto Narrativo	68

LA-	Teoria do Texto Poético	68
LA-	Trabalho de Conclusão de Curso	68
Total da Carga Horária		2 108

4.3.5 Atividades Acadêmico-Culturais Complementares - 200 horas

As atividades curriculares complementares têm por objetivo promover e possibilitar aos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho. Caracterizam-se pela flexibilização do tempo e do espaço para o exercício da autonomia do aluno na organização de seus horários e objetivos e pela ênfase na orientação e na supervisão. A integralização da carga horária prevista será regulamentada pelo Colegiado do Curso por meio de resolução própria.

Código	Atividade curricular	Carga Horária
LA-	Atividades Complementares I	68
	Disciplinas da Área de Letras	
	Disciplinas de Áreas Afins	
	Disciplina de Outras Áreas	
LA-	Atividades Complementares III	68
	Participação como bolsista em projeto de pesquisa	
	Participação como bolsista em projeto de extensão	
	Participação como bolsista em projeto de ensino	
	Participação como bolsista em projeto de pesquisa e ensino	
	Monitoria em disciplina do currículo	
LA-	Atividades Complementares IV	34
	Disciplina de Curso Livre de Língua Estrangeira	
	Estágio	
	Monitoria	
LA-	Atividades Complementares V	Até 132
	Participação em eventos científicos ou culturais com apresentação de trabalho	
	Participação em eventos científicos ou culturais sem apresentação de trabalho	
	Participação em mini-cursos ou oficinas como ministrante	
	Participação em mini-cursos ou oficinas como ouvinte	
	Publicação de trabalhos acadêmicos	
	Tradução de artigo científico relacionado à área de estudo	

4.3.6.5 Habilitação em Língua Portuguesa – Matutino

1o. Semestre – Bloco 1		2o. Semestre – Bloco 2	
LA- Compreensão e Produção Escrita em Português	68	LA- Filologia Românica	68
FH- Filosofia da Linguagem	68	LA- Fonética e Fonologia do Português	
LA-Fonética e Fonologia	68	LA- Latim II	68
LA- Fundamentos da Teoria Literária	68	Língua Estrangeira Instrumental (Alemão, Francês, Inglês)	68
LA- Latim I	68	LA- Oficina de Compreensão e Produção Escrita em Português	68
LA- Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos	68	Teoria do Texto Poético	68
Total da carga horária do semestre	408	Total da carga horária do semestre	408
3o. Semestre – Bloco 3		4o. Semestre – Bloco 4	
LA- Compreensão e Produção Oral em Português	68	LA- Oficina de Compreensão e Produção Oral em Português	68
LA- Formação da Literatura Brasileira	68	LA- Literatura Brasileira Moderna	68
LA- Literatura Portuguesa Medieval	68	LA- Literatura Portuguesa Clássica	68
LA- Morfologia	68	LA- Psicolinguística	68
LA- Sociolinguística	68	ED- Psicologia da Aprendizagem	68
LA- Teoria do Texto Narrativo	68	LA- Semântica e Pragmática	68
Total da carga horária do semestre	408	Total da carga horária do semestre	408
5o. Semestre – Bloco 5		6o. Semestre – Bloco 6	
LA- Ensino /Aprendizagem do Português I	102	LA- Ensino/Aprendizagem do Português II	102
LA- Literatura Brasileira Contemporânea I	68	LA- Literatura Brasileira Contemporânea II	68
LA- Literatura Portuguesa Moderna	68	LA- Literatura Portuguesa Contemporânea	68
LA- Sintaxe	68	LA- Oficina de Avaliação em Português	68
ED- Política Educacional	68	LA- Oficina de Ensino de Literatura	68
LA- Oficina de Didatização de Gêneros Textuais	68	LA- Recursos Tecnológicos no Ensino de Português	68
LA- Morfologia do Português	68	LA- Sintaxe do Português	68
Total da carga horária do semestre	510	Total da carga horária do semestre	510
7o. Semestre – Bloco 7		8o. Semestre – Bloco 8	

LA- Estágio no Ensino Fundamental	102	LA- Estágio no Ensino Médio	102
LA- Metodologia da Pesquisa	68	LA- Trabalho de Conclusão de Curso	68
Total da carga horária do semestre	170	Total da carga horária do semestre	170
Total da carga horária dos semestres			2 992
Atividades acadêmico-científico-culturais complementares			200
Total da carga horária do curso			3 192

5. AVALIAÇÃO

Propõe-se ao Colegiado do Curso de Letras procedimentos de avaliação periódicos e sistemáticos que incluam os conteúdos trabalhados, o processo de ensino/aprendizagem, a organização do curso, o desempenho do quadro de professores e a qualidade da vinculação com escolas de ensino fundamental e médio.

5.1 AVALIAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO

Esta proposta de projeto pedagógico para os Cursos de Letras da UFPA está sujeita a avaliação permanente e a adequações de forma, conteúdo e formas de aplicação. O Colegiado compromete-se a promover uma avaliação do projeto a cada dois anos e, se necessária, uma reformulação após quatro anos.

5.2 AVALIAÇÃO DISCENTE

A avaliação, que deverá ser feita com base em procedimentos diversificados, de forma permanente e sistemática, centrar-se-á não só no conteúdo como também no processo de ensino/aprendizagem. A verificação do aprendizado será feita por meio de atividade curricular, abrangendo assiduidade e aproveitamento. A frequência mínima será de 75% das aulas ministradas. Os conceitos seguirão o padrão da Universidade Federal do Pará (Excelente, Bom, Regular, Insuficiente, Sem Frequência, Sem Avaliação).

5.3 AVALIAÇÃO DOCENTE

Caberá ao Colegiado do Curso de Letras propor procedimentos e processos diversificados, internos e externos, para a avaliação do desempenho docente.

Anexo

1. Decreto de autorização do Curso de Letras

Decreto No. 35.456 de 6 de maio de 1954.

Concede autorização para funcionamento dos cursos de filosofia, matemática, geografia e história, ciências sociais, letras clássicas e pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belém.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item 1, da Constituição e nos termos do art. 23 do Decreto-Lei número 421, de 11 de maio de 1938, decreta:

Artigo único. É concedida autorização para o funcionamento dos cursos de filosofia, matemática, geografia e história, ciências sociais, letras clássicas e pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belém, mantida pela Sociedade Civil de Agronomia e Veterinária e com sede em Belém, capital do Estado do Pará.

Rio de Janeiro, em 4 de maio de 1954; 133o. da Independência e 65o. da República.

Getúlio Vargas

Antonio Balbino

ANEXO C – Projeto Pedagógico – UFG – Catalão e Goiânia**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS****PROJETO PEDAGÓGICO
DO CURSO DE LETRAS**

Aprovado pelo Conselho Diretor da Faculdade de Letras em reunião realizada em 12 de agosto de 2003, pela Câmara de Graduação/UFG em 25 de outubro de 2004 e pelo Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura – CEPEC/UFG em 9 de novembro de 2004. Ajustes aprovados pelo Conselho Diretor da Faculdade de Letras em reunião realizada em 13 de novembro de 2006, e no CEPEC em reuniões nos dias 6 de março e 8 de maio de 2007.

Habilitações:**Licenciatura em Português****Licenciatura em Espanhol****Licenciatura em Francês****Licenciatura em Inglês****Bacharelado em Lingüística****Bacharelado em Literatura**

1. Apresentação

A Universidade Federal de Goiás foi fundada em 14 de dezembro de 1960, pela lei nº. 3834C, que dispunha em seu Art. 2º, § 3º que o Poder Executivo devia promover, no prazo de 3 anos, a criação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Pelo decreto nº. 51582, de 8 de novembro de 1962, foi, então, criada a referida faculdade. O Diário Oficial da União publicou esse decreto em 14 de novembro de 1962.

Com a reforma universitária de 1968, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi desmembrada, dando origem ao Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL). A reestruturação administrativa e acadêmica de 1996, por sua vez, propiciou o fracionamento desse instituto, resultando o estabelecimento da Faculdade de Letras (FL). O reconhecimento do curso de Letras da Universidade Federal de Goiás foi conferido pelo decreto nº. 63636, de 25 de novembro de 1968.

O curso de Letras possibilita ao aluno desenvolver sua capacidade intelectual e criativa por meio da linguagem, considerada nas suas múltiplas funções, apreendida na diversidade das línguas e na produção literária. Desse modo, o curso de Letras tem como eixo epistemológico a linguagem, capacidade complexa própria do homem. Esse núcleo perpassa todo o curso, tanto em sua parte comum como na diversificada. O gosto pela leitura, pelo estudo da linguagem nos seus diversos aspectos, a sensibilidade para a percepção estética e a capacidade para a análise crítica constituem o perfil do candidato ao curso e ao futuro profissional de Letras. Como sustentam Bacelar, Mendonça e Martins (2003, p. 4):

[...] cursar Letras é ingressar na região fronteira entre a Arte da Palavra (leia-se Literatura), o estudo de fenômenos lingüísticos e a busca do Absoluto. Em outros termos, o Curso de Letras requer sensibilidade para a percepção da palavra enquanto objeto estético, capacidade de abstração para interpretação de fatos lingüísticos e para apreensão da essência do Ser. Logo é, a um tempo, Arte, Ciência e Filosofia. Três grandes dimensões do Curso de Letras.

Destina-se o curso de Letras da UFG à: 1) formação de professores para a escola de ensino fundamental e/ou ensino médio, compreendendo as licenciaturas em Português, Inglês, Francês e Espanhol; 2) formação de bacharéis, compreendendo os bacharelados em Lingüística e em Literatura. A capacidade de direcionamento da atuação profissional inclui, portanto, além do magistério e da pesquisa no campo de estudos lingüísticos e literários, funções como a de revisor de textos, roteirista,

secretário, assessor cultural, crítico literário, em suma, o desenvolvimento de atividades que têm como foco principal a linguagem em uso.

A estrutura do curso, como será detalhado adiante, inclui um Núcleo Comum às seis habilitações acima relacionadas; um Núcleo Específico para cada habilitação, consistindo em disciplinas obrigatórias e optativas, e um Núcleo Livre, consistindo em disciplinas a serem escolhidas, pelo aluno, dentre todas as oferecidas nessa categoria no âmbito da universidade. A opção pela habilitação será determinada pelo percurso seguido pelo aluno, uma vez que a entrada para o curso de Letras, via processo seletivo, é única. Assim, após a realização de setenta e cinco por cento (75%) das disciplinas do Núcleo Comum – que devem ser cursadas no início da formação, pois, na sua maioria, constituem pré-requisitos para as demais disciplinas –, cada aluno terá autonomia para definir o caminho a ser trilhado, de forma a montar seu próprio currículo, o que atende à flexibilização curricular exigida pelas normas direcionadas às universidades brasileiras (FORGRAD, 2002). Caso o aluno siga o fluxo sugerido, essa opção ocorrerá no início do terceiro período do curso.

A experiência demonstrou que a opção pela habilitação já no ato da inscrição para o processo seletivo resultava em inúmeros casos de escolhas apressadas ou aleatórias que nem sempre se revelavam fáceis de ser remediadas. Caso o aluno decida seguir um percurso que implique o conhecimento de uma língua estrangeira diferente da que cursou no momento inicial de sua formação, ele poderá submeter-se a um Exame de Nível na língua estrangeira da opção.

Exame de Nível será permitido, também, para fins de dispensa de disciplina, a alunos com extraordinário domínio de conteúdo, com base no

Art. 29 do Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2002a, p. 22) – de agora em diante RGCG. Esse artigo contempla o que prevê a LDB de 1996, no seu Art. 47:

§ 2º Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração de seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

O aluno poderá realizar mais de uma habilitação simultaneamente, respeitando-se o prazo máximo previsto para a integralização curricular, dependendo das escolhas de disciplinas por ele efetuadas e da oferta de vagas, embora com a possibilidade de uma duração do curso um pouco mais longa do que a prevista na sugestão de fluxo para a integralização da carga horária total de uma única habilitação. Ressalte-se que as disciplinas obrigatórias do Núcleo Específico de uma habilitação constituem disciplinas optativas para as outras habilitações. Isso propicia a realização da

Licenciatura em Português e mais outra habilitação, tendo em vista as oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho.

O presente projeto busca não isolar as licenciaturas dos bacharelados. Ao contrário, a formação de professores é o elemento central do curso de Letras. Evita-se, assim, o tipo de formação chamada de 3+1 (três anos de conteúdos característicos do bacharelado, somados a um ano de disciplinas pedagógicas). Saliente-se que o currículo que ora é apresentado contempla a dimensão pedagógica exigida, para as licenciaturas, pela Resolução CNE/CP (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002c, p. 5) – não inferior à quinta parte da carga horária total – em disciplinas do Núcleo Específico de cada habilitação, inclusive para os bacharelados, além das quatro Disciplinas obrigatórias estabelecidas pela Resolução CEPEC 631/03, que regulamenta a formação de professores na UFG. A idéia que norteia todo o curso é que a reflexão sobre a linguagem e suas diversas formas de manifestação deve estar sempre permeada por uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem.

No contexto atual, são disponibilizadas, anualmente, por meio de processo seletivo, 160 (cento e sessenta) vagas para o curso de Letras: 90 (noventa), para o período matutino, e 70 (setenta), para o período vespertino. Para o período vespertino, só é garantida a Licenciatura em Português. Disciplinas específicas dos bacharelados poderão ser oferecidas no período vespertino. Sempre que houver vaga, o aluno poderá cursar disciplina em outro turno.

2. Exposição de Motivos/Justificativa

Em decorrência da legislação sobre o funcionamento dos cursos de graduação, um novo projeto pedagógico de curso, no qual se inclui uma nova grade curricular, fez-se necessário. Tem-se consciência, porém, de que reformular currículos não significa “mudar etiquetas e aumentar [ou diminuir] o número de horas-aula”, como bem afirma Fiorin (2001, p. 15).

O presente projeto pretende conferir organicidade ao currículo do curso de Letras, sobretudo no que se refere à concepção de prática e estágio, assim como a distribuição de sua carga horária ao longo do curso, no caso das licenciaturas, e à flexibilização curricular, para as duas modalidades.

Conforme prevêem as Diretrizes curriculares para os cursos de Letras (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001a), buscou-se, com a flexibilização curricular:

- eliminar a rigidez estrutural do curso;
- imprimir ritmo e duração ao curso [...];
- utilizar, de modo mais eficiente, os recursos de formação já existentes [...].

Assim, são propostas estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação; [...].

Como conseqüência, espera-se obter “o desdobramento do papel de professor na figura de orientador”.

Ressalte-se que o RGCG possibilita a flexibilização curricular ao determinar a distribuição das disciplinas em três núcleos:

1) Núcleo Comum (NC): “conjunto de conteúdos comuns para a formação do respectivo profissional”, compreendendo disciplinas obrigatórias cuja carga horária total não deve exceder a 70% da carga horária total de disciplinas.

2) Núcleo Específico (NE): “conjunto de conteúdos que darão especificidade à formação do profissional”, compreendendo disciplinas optativas (e obrigatórias, se necessário) cuja carga horária total deve ser maior que 20% da carga horária total de disciplinas. Acrescente-se que o “somatório da carga horária do NC e do NE totalizará um mínimo de 80% da carga horária de disciplinas”.

3) Núcleo Livre (NL): “conjunto de conteúdos que objetiva garantir liberdade ao aluno para ampliar sua formação”, compreendendo “disciplinas eletivas por ele escolhidas dentre todas as oferecidas nessa categoria no âmbito da universidade” cuja carga horária total deve ocupar um mínimo de 5% do total da carga horária de disciplinas.

Assim, o presente projeto busca adequar o currículo de Letras às normas estatuídas no âmbito da Universidade Federal de Goiás, por meio do RGCG, além de atender às determinações do Conselho Nacional de Educação, por meio de suas diretrizes, resoluções e pareceres.

É oportuno esclarecer, entretanto, que várias disposições do currículo anterior (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 1993) foram mantidas, como se pode observar adiante, por terem-se revelado satisfatórias quanto aos seus resultados e de acordo com as novas exigências. Destaca-se a manutenção do eixo epistemológico, de reflexões concernentes ao quadro conceitual, da entrada única para o curso de Letras com a opção pela habilitação após a realização de um Núcleo Comum.

3. Objetivos Gerais

Esta proposta tem como pressuposto a afirmação de Fiorin (2001, p. 13) que sustenta: “A escola deveria [...] ter como objetivo primordial não o fornecimento de informações, mas a organização de sua compreensão.

Assim, o processo educacional deveria ser fundamentalmente formativo e não informativo”. Esse argumento, aliás, coincide com o que estabelece o Plano Nacional de Graduação (PNG), elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (2002, p. 10):

[...] a graduação necessita deixar de ser apenas o esforço da transmissão e da aquisição de informações para transformar-se no ‘locus’ de construção/produção do conhecimento, em que o aluno atue como sujeito da aprendizagem.

Desse modo, este projeto baseia-se numa concepção formativa que traz como objetivo a atitude investigativa do aluno diante da língua e da literatura.

Pretende-se levar o aluno a observar o fato lingüístico e literário, a identificar um problema e analisá-lo, descrevê-lo ou explicá-lo, por meio de elaboração de hipóteses para a sua possível solução. Para tanto, o aluno é introduzido em teorias lingüísticas e literárias que possibilitem a busca de conhecimento novo e não a reprodução do já sabido. Assim, afirma-se a função da universidade como produtora de conhecimento e como co-responsável pela busca de soluções para as questões sociais do País.

Reitera-se o que prevê a resolução CCEP nº. 329, de 28 de fevereiro de 1992 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 1993, p. 3), que fixava o currículo pleno do curso de Letras (atualizado em 1997), no seu artigo primeiro:

Art. 1º __ O Curso de Letras propiciará a formação do aluno nas diversas habilitações, e terá os seguintes objetivos: 1) promover o desenvolvimento da capacidade intelectual, através da linguagem; 2) proporcionar a prática da linguagem, em todos os níveis;

3) revelar o ser humano e seu mundo através da experiência com o universo ficcional, levando à conscientização e à humanização; 4) despertar e aprimorar a percepção estética;

5) preparar para uma atuação consciente na escola de 1º e 2º graus;

6) possibilitar atitudes de pesquisa pela análise crítica das teorias vistas na relação da ciência com a sociedade.

O quadro conceitual do Projeto de Formação, constante da referida resolução (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 1993, p. 12-13), conforme já antecipado, é igualmente reiterado, em sua grande parte:

A linguagem, nesse sentido [apreendida através da diversidade das línguas e da produção literária], deve ser entendida como uma capacidade complexa, própria da espécie humana. Essa capacidade implica, ao mesmo tempo, processos cognitivos e atividades simbólicas, relacionando-se com a representação do real, com as estruturas do inconsciente e com o imaginário. Tendo em vista essa complexidade, os estudos referentes à língua portuguesa, às línguas estrangeiras e às literaturas deverão concorrer especificamente para que o aluno de Letras compreenda os princípios fundamentais relativos a natureza e funções da linguagem, bem como aos fatores que intervêm na atividade, manifestação e desenvolvimento lingüístico – “aquisição de linguagem”. Esses estudos, de forma geral, deverão concorrer para uma maior compreensão da natureza humana, para o desenvolvimento da capacidade intelectual e criativa do aluno e, conseqüentemente, para o desenvolvimento social.

Quanto aos princípios sobre a natureza da linguagem, destacam-se aqueles que a relacionam com diferentes aspectos: fisiológicos, psíquico/cognitivo, social, cultural, histórico, estético e ideológico.

Esses aspectos, intrinsecamente associados, deverão ser vistos na perspectiva da linguagem em uso, sem contudo excluir a abordagem de propriedades estabelecidas pelas diversas teorias elaboradas a respeito.

São múltiplas as funções da linguagem e, levando em conta o enfoque proposto, assim como a delimitação da área de domínio, postula-se a função comunicativa (em sentido amplo) como primordial: é a linguagem que possibilita a realização do indivíduo como ser humano, permitindo-lhe construir, elaborar e transmitir o pensamento. A linguagem permite-lhe, ainda, manifestar as emoções (função estético-expressiva), e construir sua identidade através da consciência de existir no mundo na relação com o outro.

Em decorrência dessa conexão com o extra-lingüístico, os fatores que intervêm na atividade da linguagem referem-se à utilização do código oral e escrito, implicando a produção, recepção/compreensão, bem como a situação de comunicação que engloba o grupo, o local, o tópico e os objetivos comunicativos. [...].

Assim, espera-se cumprir com o que determinam as Diretrizes curriculares para os cursos de Letras (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001a):

Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Lingüísticos e Literários [...] [que] devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais.

Tem-se consciência, porém, de que o aluno, muitas vezes, “chega ao curso superior sem dominar a norma culta da língua portuguesa, em sua modalidade escrita, e, no caso de línguas estrangeiras, sem ser nem mesmo capaz de ler textos” (FIORIN, 2001, p. 18). Por essa razão, seja por meio de disciplinas obrigatórias ou optativas, são previstos conteúdos propedêuticos que enfatizam, na língua portuguesa, a prática da produção escrita e da leitura e, nas línguas estrangeiras, a prática da produção e compreensão escrita e oral, a fim de possibilitar o aprofundamento desses estudos no decorrer do curso.

4. Princípios Norteadores para a Formação do Profissional

4.1 Articulação entre Teoria/Prática

Atendendo ao que dispõe a legislação e dando continuidade ao que vinha sendo desenvolvido na Faculdade de Letras, este projeto busca superar a dicotomia teoria/prática, prevendo componentes curriculares articuladores da relação entre teoria e prática e entre ensino e pesquisa, ao longo da formação, nas diversas etapas do processo.

Ressalta-se a realização da “prática como componente curricular” ao longo do curso, obrigatória a cada semestre, conforme detalhado adiante.

Essas atividades apresentam conexão com as diversas disciplinas, tanto do Núcleo Comum como do Núcleo Específico, envolvendo todo o corpo docente da unidade. Acata-se, assim, a exigência de se “incorporar outras formas de aprendizagem e formação presentes na realidade social” (FORGRAD, 2002, p. 110-111).

A articulação teoria e prática, ensino e pesquisa será igualmente contemplada no âmbito das disciplinas. Como resultado, pretende-se chegar à superação de uma outra dicotomia: licenciatura/bacharelado, uma vez que o licenciado deve realizar pesquisas para desempenhar eficientemente suas funções e o bacharel, muitas vezes, visa ao ensino no nível superior após a conclusão de cursos de mestrado e doutorado.

As atividades ligadas à pesquisa de iniciação científica, às bolsas de licenciatura, de extensão e cultura e à monitoria igualmente promovem essas interações. Espera-se levar o aluno a perceber que a prática atualiza e questiona a teoria. Considera-se que, desse modo, o diplomado estará mais apto a responder às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade.

Tem-se em mente o que determinam as *Diretrizes curriculares para os cursos de Letras* (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001a):

[Os estudos lingüísticos e literários] devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade.

4.2 A Interdisciplinaridade

Os estudos lingüísticos e literários, além de se alimentarem mutuamente, têm conexão com outras ciências, tais como a Filosofia, a História, a Antropologia, a Sociologia, entre outras. Essa conexão tem estado presente, implícita ou explicitamente, nos conteúdos programáticos das diferentes disciplinas e demais atividades acadêmicas do curso de Letras. Contudo, no regime seriado anual, em que ao aluno cabia cursar um elenco de disciplinas já definidas, a interdisciplinaridade restringia-se a isso. O RGCG, todavia, ao permitir que o aluno escolha disciplinas do Núcleo Livre, oferecidas por outras unidades acadêmicas da Universidade Federal de Goiás, possibilita o alargamento dessa conexão e uma formação mais geral ao estudante, nos níveis profissional, cultural e humanístico.

Dessa forma, pensa-se o currículo em sua amplitude de saberes e diversidade de modalidades de execução. Entretanto, se, por um lado, se apóia essa posição de inter-relação com diferentes áreas do conhecimento, por outro, concebe-se o currículo como uma seleção com vistas a uma formação específica, que não seria atingida com pinceladas de conhecimentos oriundos de domínios diversos.

Acredita-se, como alega Fiorin (2001, p. 20), que

[...] é a partir de sólidos conhecimentos num domínio específico do conhecimento que se pode abrir para as íntimas relações dos diversos campos do saber. [...] interdisciplinaridade estabelece-se como exigência do trabalho disciplinar, quando se verifica que um problema deve ser tratado sob diferentes óticas e perspectivas. [...] A interdisciplinaridade não é dada como pré-condição, mas surge como exigência interna ao trabalho que está sendo realizado. Não é criada por decreto, mas construída no cotidiano do pesquisador.

Por esse motivo, a escolha das disciplinas optativas do Núcleo Específico de cada habilitação restringir-se-á àquelas oferecidas pela Faculdade de Letras, conforme tabela de disciplinas de cada habilitação constante deste documento.

4.3 A Integração Ensino, Pesquisa e Extensão

O Estatuto e Regimento da Universidade Federal de Goiás (1996, p. 22-23), ao tratar do regime didático-científico, determina a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, esclarecendo:

Art. 54. O Ensino [...] será ministrado mediante a realização de cursos e outras atividades didáticas, curriculares e extracurriculares [...]. Art. 60. A pesquisa, assegurada a liberdade de temas, terá por objetivo produzir, criticar e difundir conhecimentos culturais, artísticos, científicos e tecnológicos. [...]

Art. 62. A extensão terá como objetivo intensificar relações transformadoras entre a Universidade e a Sociedade, por meio de um processo educativo, cultural e científico.

Assim, a Faculdade de Letras busca a compreensão rigorosa dos métodos envolvidos na produção e comunicação dos saberes, articulando as três pontas desse tripé, considerando o que consta no Plano Nacional de Graduação (PNG), elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (2002, p. 10), em que consta:

Ensino com extensão aponta para a formação contextualizada às agudas questões da sociedade contemporânea. Ensino com pesquisa aponta para o verdadeiro domínio dos instrumentos nos quais cada profissão se expressa, em seu próprio processo evolutivo.

As atividades de extensão da Faculdade de Letras originam-se na pesquisa e no ensino e se estendem ao público acadêmico, professores das escolas da rede pública e privada, buscando envolver a sociedade em geral. As ações compreendem palestras, conferências, seminários (como o de línguas estrangeiras, de lingüística e língua portuguesa e de literatura e crítica), colóquios, simpósios e cursos, com a participação de especialistas da própria instituição, assim como de outras universidades ou demais entidades brasileiras e estrangeiras. A atuação dos professores e alunos da Faculdade de Letras, nessas atividades, tem como objetivo apresentar propostas e alternativas de ensino, procurando colaborar e integrar-se à

realidade da escola em Goiás, assim como proporcionar à sociedade questionamentos, reflexões e conhecimento no sentido de contribuir para a difusão e construção do saber e da cultura. A preocupação com a realidade do ensino pode ser constatada, sobretudo, na colaboração em projetos e programas de escolas e governos, municipal e estadual.

Como parte de sua política de extensão, a Faculdade de Letras criou, em 1995, o Centro de Línguas, onde são ministrados, a baixo custo, cursos de línguas à comunidade universitária e à comunidade em geral.

Esse Centro tornou-se referência no ensino de línguas no Estado de Goiás e privilegiado campo de estágio para os alunos da unidade. No que tange à pesquisa, vista como princípio educativo e não apenas como princípio científico, observa-se uma articulação cada vez maior entre a graduação e a pós-graduação. Alunos da graduação participam de projetos de pesquisa de docentes que integram o Programa de Pós-Graduação. São convidados a assistir às palestras e conferências organizadas por esse Programa. Tomam conhecimento da(s) linha(s) de pesquisa em que atua cada professor, sobretudo durante o Colóquio de Pesquisa e Extensão que ocorre anualmente por ocasião da Semana do Calouro.

Dessa forma, procura-se superar o processo de ensino fragmentado, privilegiando ações integradas, nas quais a pesquisa é encarada como instrumento do ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade.

4.4 A Formação Ética e a Função Social do Profissional

O curso de Letras da Universidade Federal de Goiás tem como um dos seus princípios norteadores o que prevêem as *Diretrizes curriculares para os cursos de Letras* (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001a):

“O profissional de Letras deverá [...] estar compromissado com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as conseqüências de sua atuação no mundo do trabalho”. Dessa forma, o curso de Letras, não se limitando a uma visão da universidade como instância reflexa da Sociedade, preocupa-se com a formação de indivíduos envolvidos com ideais emancipadores, e aptos a transformar a realidade social.

A prática educativa é concebida associada ao contexto político-social, considerando que

[...] todo exercício profissional se dá em um tempo e lugar determinados, em estreita relação com projetos que podem fechar ou abrir os horizontes humanos, consolidando exclusões sociais ou ensejando aberturas crescentemente integradoras dos diferentes segmentos da sociedade (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, 2002, p. 10).

Inserido no âmbito das ciências humanas, o curso de Letras busca propagar o cultivo dos valores humanistas, ressaltando a relação dialética entre esses e o pragmatismo da sociedade moderna (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001a). Promove ações que identifiquem e valorizem as diferenças, levando em conta o saber existente nos alunos, as experiências vividas, os significados compartilhados, as representações construídas nas interações sociais, a fim de reconstruir um quadro de referências nas dimensões cultural, técnica, social, política e ética.

5. Expectativa da Formação do Profissional

5.1 Perfil do Egresso

Como pode ser observado pelos objetivos do curso de Letras estabelecidos pela resolução CCEP nº. 329, anteriormente transcritos, e pelas demais considerações tecidas no decorrer deste documento, o presente projeto incorpora o que as *Diretrizes curriculares para os cursos de Letras* (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001a) definem como o perfil dos formandos de Letras:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

Independentemente da modalidade escolhida [licenciatura ou bacharelado], o profissional de Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais.

Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente.

[...] O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários.

Prevê-se, sobretudo, a formação de um profissional crítico, reflexivo e investigativo, que esteja preparado para exercer uma prática cotidiana de formação continuada, considerando o eixo epistemológico do curso: a linguagem.

5.2 Habilidades do Egresso

Pensando um processo de aprendizagem que prepare o formando para a sua especificidade, mas que também o torne capaz de atuar em áreas afins, e baseando-se no que dispõem as Diretrizes curriculares para os cursos de Letras (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001a) e no que sugere Fiorin (2001, p. 17) – que recorre à Portaria MEC n. 55/98 –, esta proposta relaciona as seguintes competências e habilidades esperadas de um profissional de Letras (ressalte-se que um domínio mais amplo das duas últimas habilidades relacionadas, deverá ser exigido dos licenciandos):

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- domínio teórico e crítico dos componentes fonológico, morfossintático, léxico e semântico de uma língua;
- capacidade de reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- reconhecimento das variedades lingüísticas existentes e dos diferentes registros da linguagem;
- domínio de diferentes noções de gramática;
- conhecimento da estrutura e funcionamento de uma língua, nas perspectivas sincrônica e diacrônica;
- domínio ativo e crítico de um repertório representativo de uma dada literatura;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho, incluindo a utilização dos recursos da informática;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

6. Política de Estágio e Prática

6.1 Estágio

O presente projeto atende ao que determina a *Resolução CNE/CP 2* (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002a), que aumenta para 400 horas a carga horária a ser dedicada ao estágio curricular supervisionado de ensino, que deve ter seu início na segunda metade do curso. Desse modo, o aluno que optar por uma das licenciaturas deverá cursar quatro disciplinas de estágio supervisionado, distribuídas em quatro semestres, assim que cumprir a metade da carga horária total em disciplinas.

Igualmente, com base na referida resolução, prevê-se a redução da carga horária do estágio, até o máximo de 200 horas, para os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica,

ministrando disciplinas referentes à licenciatura que estão cursando (português ou inglês ou espanhol ou francês). Tal redução será concedida somente quanto às atividades na escola-campo, durante o Estágio 2 e o Estágio 3.

O estágio supervisionado constitui uma das modalidades de prática a ser realizada diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino, “sob a forma de uma ação desenvolvida enquanto vivência profissional prolongada, sistemática, intencional [e] acompanhada” (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, 2002, p. 23). Ele objetiva um conhecimento do real em situação de trabalho.

Revela-se como espaço de construção do professor como sujeito que tem domínio de sua própria prática e de seu papel social.

Concebe-se o estágio, entretanto, não somente como observação e regência. São contempladas as várias facetas da formação profissional, conforme propõe Paiva (2003):

1. observação de reuniões de pais e professores, Conselho de Classe, exame de regulamentos e estatutos da escola escolhida, entrevistas com coordenadores, diretores, orientadores e professores, análise dos projetos pedagógicos e demais atividades [...];
2. [...] preparação e pilotagem de material didático;
3. observação das aulas e engajamento em atividades extracurriculares [...] classes de aceleração, oficina de redação, clubes de conversação para línguas estrangeiras, auxílio na avaliação de alunos [...];
4. regência de algumas aulas;
5. engajamento em projetos de pesquisas no contexto de estágio [...].

Conforme a legislação vigente, podem complementar a formação docente “as tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudos de caso”, que se encontram em consonância com um dos princípios norteadores para a formação do professor: “a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (apud Paiva, s/d).

O estágio supervisionado consiste em ação desenvolvida na interface do projeto pedagógico do curso e da escola em que é realizado.

6.2 Prática como Componente Curricular

A *Resolução CNE/CP 2* (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002a) determina que os cursos de licenciatura devem dedicar “400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso”. A fim de atender a essa exigência, reservar-se-á até uma semana de cada semestre letivo para as atividades de campo desenvolvidas nessa categoria. Dessa forma, os alunos contam com um tempo específico para transcender a sala de aula e atingir o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, buscando uma articulação com os órgãos normativos e executivos do sistema, ou contatar agências educacionais não escolares, como entidades de representação profissional, e famílias de estudantes cujo conhecimento propicia uma melhor compreensão do *ethos* dos alunos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001b, p. 9).

No início de cada semestre letivo, a Coordenação do curso de Letras aconselhará os alunos a, em grupos, procurarem um professor efetivo da unidade para a realização dessa prática, entendida como a inter-relação da teoria com a realidade social. Assim, prevê-se o envolvimento de todo o corpo docente da unidade no acompanhamento dessas atividades, que permeiam toda a formação do aluno, que é levado a aprender, desde o início do curso, a transformar os conteúdos transmitidos em prática pedagógica. Com isso, o curso de Letras da Universidade Federal de Goiás visa ao cumprimento não só da resolução acima citada, mas também da determinação das *Diretrizes curriculares para os cursos de Letras*, que requerem o desdobramento do papel de professor na figura de orientador.

A cada semestre os alunos, organizados em grupos, devem preparar projetos para as atividades a serem realizadas durante a semana de prática. Após essa semana, um relatório elaborado a partir das observações realizadas deve ser entregue ao professor responsável. Tanto os projetos quanto os relatórios poderão ser objeto de debates entre os grupos de alunos e os professores.

Cumpra esclarecer que, na elaboração da sugestão de fluxo de cada habilitação, considerando a duração do curso, em semestres, que foi prevista nesta proposta, foram reservadas horas para atividades outras que as desenvolvidas em sala de aula, de modo a atender à nova concepção de currículo, que não tem mais como foco as disciplinas, mas define-se “como todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001a).

Com o intuito de se desfazer a dicotomia bacharelado/licenciatura e considerando que a inter-relação teoria e prática, no âmbito do ensino, é igualmente importante para o bacharel, as atividades da prática como componente curricular estão previstas também para o aluno que optar por um dos bacharelados em Letras.

7. Atividades Complementares

Quanto às outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais, a *Resolução CNE/CP 2* (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002a) determina, para os cursos de licenciatura, que sejam dedicadas 200 horas para esse fim. Para a integralização do currículo anterior, do curso de Letras da Universidade Federal de Goiás, já se previam 100 horas de atividades complementares, o que revela que já se trabalhava com a nova concepção de currículo acima mencionada.

Este projeto prevê, portanto, a realização de 200 horas de atividades complementares que correspondem, principalmente, a participações em simpósios, seminários, congressos, cursos, minicursos e outros eventos científicos congêneres ou projetos de extensão, desenvolvidos na Faculdade de Letras, em outras unidades da Universidade Federal de Goiás, assim como em outras instituições.

Para que os certificados de participação, declarações de frequência, diplomas, entre outros documentos, sejam válidos, porém, é necessário que essas atividades estejam relacionadas direta ou indiretamente à área de Letras. Ademais, devem ser de nível superior ou equivalente, e promovidas por instituições públicas ou privadas devidamente reconhecidas. Estabelece-se o limite de 20 horas, por evento, para o aproveitamento de atividades realizadas fora da Universidade Federal de Goiás.

A presença em defesas de dissertação de mestrado (2 horas para cada defesa) ou tese de doutorado (4 horas para cada defesa), num limite total de 40 horas, poderá ser igualmente computada para o cumprimento das atividades complementares. Assim busca-se promover uma maior articulação entre a graduação e a pós-graduação e possibilitar que o aluno tenha contato com a pesquisa e com a prática acadêmica das arguições públicas.

Cabe ressaltar que essas 200 horas de atividades complementares também serão exigidas para os bacharelados.

9. A Avaliação da Aprendizagem

A avaliação do aluno deve servir não só para medir seu desempenho acadêmico, mas, sobretudo, para sustentar o desempenho positivo. O crescimento intelectual do aluno, ao longo do curso, e todo esforço de sua parte devem ser incentivados e premiados, considerando-se os objetivos de cada etapa do processo de formação, valorizando-se as qualidades desenvolvidas, apontando-se as insuficiências observadas.

O sistema de avaliação não deve incidir sobre elementos a serem memorizados, mas na verificação das capacidades de refletir sobre os fatos de linguagem, de questioná-los, de (re)construí-los, dos pontos de vista científico, metodológico e político.

O professor deve estar atento para reconhecer e assumir a diversidade cultural e social presente na universidade e na sociedade, não excluindo pela diferença, mas, pelo contrário, valorizando-a. A avaliação deve constituir-se “um processo que considere as idiosincrasias e interesses específicos dos alunos, ao mesmo tempo em que respeite suas possibilidades intelectuais e sociais, além daquelas relativas ao tempo necessário para realizá-la” (FORGRAD, 2002, p. 111).

No que se refere ao aspecto quantitativo da avaliação do desempenho, o *Regulamento Geral dos Cursos de Graduação* (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2002a, p. 19-20) determina:

Art. 23 - O resultado da avaliação da aprendizagem será divulgado pelo professor responsável pela disciplina no SAA, até data estabelecida no calendário acadêmico, através de uma nota que deverá variar de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), com no máximo uma casa decimal.

§ 1º - A nota de que trata o *caput* será o resultado de no mínimo

duas avaliações realizadas efetivamente pelo aluno durante o semestre.

§ 2º - As formas e os períodos das avaliações do processo de ensino-aprendizagem deverão estar previstas no plano de ensino da disciplina.

§ 3º - O professor deverá divulgar a nota obtida em uma avaliação pelo menos dois dias úteis antes de uma nova avaliação.

§ 4º - Não serão retidos, exceto com anuência do aluno, os originais de trabalhos ou provas.

§ 5º - Será aprovado na disciplina o aluno que obtiver média final igual ou superior a 5,0 (cinco) e frequência igual ou superior a 75% da carga horária da disciplina.

10. Estrutura Curricular do Curso de Letras

Como já foi mencionado anteriormente, seguindo a normatização do RGCG, as disciplinas são divididas em três núcleos: o Núcleo Comum (NC); o Núcleo Específico (NE), composto por dois conjuntos de disciplinas: o Núcleo Específico Obrigatório (NE-OB) e o Núcleo Específico Opcional (NE-OP); e o Núcleo Livre (NL). A listagem das disciplinas do NC e do NE encontra-se anexa ao projeto, assim como as ementas e as bibliografias.

Todas as atividades do curso de Letras – seja as disciplinas, seja a Prática como Componente Curricular ou ainda as atividades complementares – poderão ser realizadas, de acordo com as condições de oferta e/ou demanda, nos períodos de férias acadêmicas.

O período mínimo para integralização curricular de qualquer das habilitações do curso de Letras será de oito semestres. O período máximo para integralização curricular de qualquer das habilitações do curso de Letras será de quatorze semestres. A sugestão de fluxo para cada habilitação, apresentada em anexo, prevê a duração de oito semestres para a integralização curricular.

O aluno deverá matricular-se em no mínimo três (3) e no máximo sete (7) disciplinas por semestre, número que só poderá ser ultrapassado quando houver vagas ociosas na(s) disciplina(s) pleiteada(s) após o processo de matrícula, nunca podendo ser superior a nove. A Coordenação de Curso poderá, em casos plenamente justificados, permitir por apenas dois semestres durante todo o curso a matrícula em um número inferior a três disciplinas. O limite mínimo de três (3) disciplinas não se aplica no caso de o aluno necessitar de apenas uma ou duas disciplinas para integralização curricular.

11. A Avaliação do Projeto Pedagógico do Curso de Letras

A fim de propiciar o aperfeiçoamento contínuo e o crescimento qualitativo do curso, atribui-se, ao Conselho Diretor da Faculdade de Letras, a responsabilidade pela avaliação do projeto pedagógico.

A Faculdade de Letras tem incentivado a participação de seus docentes no sistema de avaliação externa. Essas atividades revertem em contribuição para o aperfeiçoamento da concepção e objetivos delineados no projeto, assim como para o perfil do profissional que se pretende formar.

Nesse sentido, estabeleceu-se que, no final de cada dois semestres letivos, o Conselho Diretor da Unidade organizará reunião com todos os professores do Curso, com vistas à discussão sobre a coerência das atividades desenvolvidas no período.

A Resolução do Curso de Letras prevê a possibilidade de revisão da matriz curricular a cada dois anos.

12. Considerações Finais

Acredita-se que, por intermédio do ensino dos conteúdos programáticos desenvolvidos em cada disciplina, segundo a estrutura curricular e ementas propostas, da promoção das demais atividades acadêmicas, da atenção conferida à capacidade de reflexão, questionamento e construção do conhecimento, o curso de Letras da Universidade Federal de Goiás possa formar profissionais que desenvolvam sua capacidade intelectual e criativa por meio da linguagem, considerada nas suas múltiplas funções, apreendida na diversidade das línguas e na produção literária. Para tanto, terão contribuído, igualmente, a articulação entre a teoria e prática, incentivada ao longo da formação, a ênfase na interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Acredita-se que se possa formar profissionais que apresentam uma atitude investigativa diante dos fatos da linguagem, que constituem sujeitos ativos capazes de transformar o mundo, que reconhecem e valorizam a diversidade, que propagam valores humanistas. Esses egressos estarão preparados para atuar na sua área específica (estudos lingüísticos e literários) e também em áreas afins.

Anexo D: Ementa das disciplinas

Disciplinas da Área de Português e Lingüística

Introdução aos estudos da linguagem

Panorama geral dos fenômenos da linguagem e suas abordagens científicas. As concepções de linguagem. Os métodos da lingüística: língua, linguagem, texto e discurso como objetos de estudo.

Fonética e fonologia

Fonética articulatória. As noções de som, fone e fonema. Transcrições fonética e fonológica. Processos fonológicos e dialetológicos. Teorias e métodos de análise fonológica.

Morfologia

Modelos de análise morfológica. Morfema, alomorfe, palavra. Identificação e classificação de morfemas e alomorfes. Processos morfofonológicos. Formação e classe de palavras em diversas línguas..

Sintaxe

Teorias sintáticas com base na análise de fenômenos lingüísticos de línguas naturais.

Latim

Estudo morfossintático da língua latina. Estruturas do sistema verbo-nominal. Lexicologia e semântica latinas. Correlação entre estruturas lingüísticas do latim e do português.

Latim 2

Análise e tradução de textos latinos dos períodos helenístico, clássico e pós-clássico. Princípios de morfossintaxe e de teoria da tradução. Tópicos de cultura romana e medieval.

Fonologia do português

Apresentação e análise do sistema e processos fonológicos do português do Brasil, tendo em vista os diversos aspectos pertinentes ao processo de ensino/aprendizagem. Relações da fonologia com a escrita da língua portuguesa.

Morfologia do português

Apresentação e análise dos processos de formação das palavras em português. Processos morfofonológicos. Aspectos relevantes da morfologia no ensino/aprendizagem do português como língua materna.

Sintaxe do português

Estudo dos processos de estruturação sintática no português do Brasil. Análise descritiva e explicativa. Gramaticalidade e uso. Aplicações ao ensino de português.

Texto e discurso

As teorias de texto e de discurso. Aspectos sociocognitivos do processamento textual. As condições de produção dos enunciados. Intertextualidade e interdiscursividade. Gêneros do discurso. Enunciação e ethos. A construção dos efeitos de sentido nos diferentes textos. A questão da autoria.

Produção do texto acadêmico

Tipologia dos textos e gêneros textuais, tendo em vista a prática do texto acadêmico.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

Leitura e produção textual

Prática de leitura e produção de textos com ênfase nos aspectos de sua organização.

Sociolingüística

A língua nos contextos sociais. Modelos de teoria e análise sociolingüística. Variação e mudança lingüística. Etnografia da fala. Variedades padrão e não-padrão, registros, estilo. A sociolingüística e o ensino de línguas.

Psicolingüística

Modelos teóricos de aquisição da linguagem. Aquisição da língua oral e escrita em L1 e L2. Os modelos teóricos da produção, da compreensão e da aquisição da linguagem e sua aplicação em sala de aula.

Lingüística românica

A lingüística românica como ciência histórica. A formação das línguas românicas.

Subsídios filológicos.

Estudos diacrônicos do português

A história da língua portuguesa. A romanização e a formação da língua portuguesa.

Variedades lusófonas. A língua portuguesa no Brasil.

Semântica

Objeto de estudo e percurso histórico da semântica. Teorias semânticas. Produção do sentido nas línguas naturais, especialmente na língua portuguesa.

Pragmática

Abordagens da linguagem em uso. Relações entre significado, ação e história. Estudos da comunicação na linguagem. Teoria dos atos de fala, dêiticos e implicaturas.

Lingüística antropológica

Língua e cultura. A diversidade cultural. A língua nos diferentes contextos culturais. As teorias estruturalista e relativista de língua e cultura. Contato entre línguas e sua atualização. As sociedades indígenas, quilombolas e de imigrantes e suas línguas e

culturas. Multilingüismo e bilingüismo. Educação intercultural.

Estudos do léxico

Significado lexical e relações lexicais. Lexicologia e lexicografia. A construção de dicionários. Léxico e ensino.

Análise do discurso

A constituição da análise do discurso. A noção de discurso: condições de produção, ideologia, efeito de sentido e sujeito. Formação discursiva, interdiscursividade, memória discursiva e história. Polifonia e heterogeneidade discursiva. Os gêneros discursivos.

Estudos sobre letramento

Usos sociais da leitura e da escrita: eventos e práticas de letramento. Abordagem das teorias do processo de aquisição de leitura e escrita; análise das práticas escolares e não escolares de letramento.

Estágio 1 (Português)

Concepções de linguagem e ensino. A sala de aula como espaço de ensino-aprendizagem. As tarefas docentes: planejar, executar, avaliar. História da disciplina língua portuguesa no contexto escolar brasileiro. Tecnologias na educação.

.Estágio 2 (Português)

O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, segunda fase: objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação. Análise e elaboração de material didático. Leitura do texto literário.

Estágio 3 (Português)

O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação. Análise e elaboração de material didático. Leitura do texto literário. A pesquisa no contexto escolar.

Estágio 4 (Português)

Experiência docente no campo de estágio. Elaboração e apresentação dos resultados de pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE LETRAS

Introdução

Esta proposta de Diretrizes Curriculares leva em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. Concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. Ressalta-se, no entanto, que a Universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos.

A área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas.

Decorre daí que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

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

Portanto, é necessário que se amplie o conceito de **currículo**, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. Assim, define-se **currículo** como *todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integram um curso*.

Essa definição introduz o conceito de **atividade acadêmica curricular** – aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador, conceito que não exclui as disciplinas convencionais.

Os princípios que norteiam esta proposta de Diretrizes Curriculares são a flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade / heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão.

A flexibilização curricular, para responder às novas demandas sociais e aos princípios expostos, é entendida como a possibilidade de:

- eliminar a rigidez estrutural do curso;
- imprimir ritmo e duração ao curso, nos limites adiante estabelecidos;

- utilizar, de modo mais eficiente, os recursos de formação já existentes nas instituições de ensino superior.

A flexibilização do currículo, na qual se prevê nova validação de atividades acadêmicas, requer o desdobramento do papel de professor na figura de orientador, que deverá responder não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela qualidade da formação do aluno.

Da mesma forma, o colegiado de graduação do curso de Letras é a instância competente para a concepção e o acompanhamento da diversidade curricular que a IES implantará.

Diretrizes Curriculares

1. Perfil dos Formandos

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários.

2. Competências e Habilidades

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela. Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as conseqüências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

3. Conteúdos Curriculares

Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos **Estudos Lingüísticos e Literários**, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos lingüísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade.

De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, e incluem os estudos lingüísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos seqüenciais, de acordo com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes.

No caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

O processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso.

4. Estruturação do Curso

Os cursos devem incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado.

Os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

5. Avaliação

A avaliação a ser implementada pelo colegiado do curso de Letras deve constituir processo de aperfeiçoamento contínuo e de crescimento qualitativo, devendo pautar-se:

- pela coerência das atividades quanto à concepção e aos objetivos do projeto pedagógico e quanto ao perfil do profissional formado pelo curso de Letras;
- pela validação das atividades acadêmicas por colegiados competentes;
- pela orientação acadêmica individualizada;
- pela adoção de instrumentos variados de avaliação interna;
- pela disposição permanente de participar de avaliação externa.

QUADRO DAS DISCIPLINAS DO NÚCLEO COMUM DAS HABILITAÇÕES EM LETRAS UFG

Disciplina	Unidade Responsável	Pré-requisito	Unidade Responsável	CHS	CHT
Introdução aos estudos da Linguagem*	FL	NÃO HÁ	--	4	64
Fonética e Fonologia*	FL	Introdução aos estudos da Linguagem	FL	4	64
Morfologia*	FL	Introdução aos estudos da Linguagem	FL	4	64
Sintaxe*	FL	Introdução aos estudos da Linguagem	FL	4	64
Latim	FL	NÃO HÁ	--	4	64
Leitura e produção* textual	FL	NÃO HÁ	--	4	64
Introdução aos Estudos Literários	FL	NÃO HÁ	--	4	64
Tópicos de História da Literatura	FL	Introdução aos Estudos Literários	FL	4	64

QUADRO DAS DISCIPLINAS DO NÚCLEO ESPECÍFICO OBRIGATÓRIO DA LICENCIATURA EM PORTUGUÊS - UFG

Disciplina	Unidade Responsável	Pré-requisito	Unidade Responsável	CHS	CHT
Fonologia do Português* (DP)	FL	Fonética e Fonologia	FL	4	64
Morfologia do Português* (DP)	FL	Morfologia	FL	4	64
Sintaxe do Português (DP)*	FL	Sintaxe	FL	4	64
Texto e Discurso (DP)*	FL	Introdução aos Estudos da Linguagem	FL	4	64
Literatura Brasileira 1 (DP)	FL	Introd. aos Estudos Literários	FL	4	64
Literatura Brasileira 2 (DP)	FL	Introd. aos Estudos Literários	FL	4	64
Literatura Brasileira 3 (DP)	FL	Introd. aos Estudos Literários	FL	4	64
Literatura Portuguesa 1 (DP)	FL	Introd. aos Estudos Literários	FL	4	64
Literatura Portuguesa 2 (DP)	FL	Introd. aos Estudos Literários	FL	4	64
Estágio 1 Português	FL	75 % do NC e 30% do NE	FL	6	96
Estágio 2 Português	FL	Estágio 1 Português	FL	6	96

Estágio 3 Português	FL	Estágio 2 Português	FL	6	96
Estágio 4 Português	FL	Estágio 3 Português	FL	7	112
Psicologia da Educação 1	FL	50 % do NC	FL	4	64
Psicologia da Educação 2	FL	Psicologia da Educação 1	FL	4	64
Políticas Educacionais no Brasil	FL	50 % do NC	FL	4	64
Fundamentos Filosóficos e Sócio-históricos da Educação	FL	50 % do NC	FL	4	64

ANEXO D – Resoluções do Conselho Nacional de Educação

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO

RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002. (*)

Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 7º § 1º, alínea "f", da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, com fundamento no Art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002, e no Parecer CNE/CP 28/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda

metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200(duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Art. 3º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se o § 2º e o § 5º do Art. 6º, o § 2º do Art. 7º e o §2º do Art. 9º da Resolução CNE/CP 1/99.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET

Presidente do Conselho Nacional de Educação

(*) CNE. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação UF: DF

ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

RELATOR(A): Eunice Ribeiro Durham, Silke Weber e Vilma de Mendonça Figueiredo

PROCESSO(S) N.º(S): 23001.000126/2001-69

PARECER N.º: CNE/CES 492/2001

COLEGIADO: CES

APROVADO EM: 03/04/2001

I – RELATÓRIO

Trata o presente de diversos processos acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia remetidas pela SESu/MEC para apreciação da CES/CNE.

A Comissão constituída pelas Conselheiras Eunice Ribeiro Durham, Vilma de Mendonça Figueiredo e Silke Weber analisou as propostas provindas da SESu referentes aos cursos mencionados e procedeu a algumas alterações com o objetivo de adequá-las ao Parecer 776/97 da Câmara de Educação Superior, respeitando, no entanto, o formato adotado pelas respectivas Comissões de Especialistas que as elaboraram. A Comissão retirou, apenas de cada uma das propostas, o item relativo à duração do curso, considerando o entendimento de que o mesmo não constitui propriamente uma diretriz e será objeto de uma Resolução específica da Câmara de Educação Superior, o que foi objeto do Parecer CNE/CES 583/2001.

II – VOTO DO(A) RELATOR(A)

A Comissão recomenda a aprovação das propostas de diretrizes dos cursos mencionados na forma ora apresentada.

Brasília(DF), 03 de abril de 2001.

Conselheiro(a) Silke Weber – Relator(a)

Conselheiro(a) Eunice Ribeiro Durham

Conselheiro(a) Vilma de Mendonça Figueiredo

Parecer

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Superior aprova por unanimidade o voto do(a) Relator(a).

Sala das Sessões, em 03 de abril de 2001.

Conselheiro Arthur Roquete de Macedo – Presidente

Conselheiro Jose Carlos Almeida da Silva – Vice-Presidente

DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE LETRAS

Introdução

Esta proposta de Diretrizes Curriculares leva em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. Concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade.

Ressalta-se, no entanto, que a Universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos.

A área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas.

Decorre daí que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que: facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;

criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional; dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno; promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação; propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

Portanto, é necessário que se amplie o conceito de currículo, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. Assim, define-se currículo como *todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso*. Essa definição introduz o conceito de atividade acadêmica curricular – *aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador*, conceito que não exclui as disciplinas convencionais.

Os princípios que norteiam esta proposta de Diretrizes Curriculares são a flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade / heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão.

A flexibilização curricular, para responder às novas demandas sociais e aos princípios expostos, é entendida como a possibilidade de: eliminar a rigidez estrutural do curso; imprimir ritmo e duração ao curso, nos limites adiante estabelecidos; utilizar, de modo mais eficiente, os recursos de formação já existentes nas instituições de ensino superior.

A flexibilização do currículo, na qual se prevê nova validação de atividades acadêmicas, requer o desdobramento do papel de professor na figura de orientador, que deverá responder (Parecer CES 492/2001) não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela qualidade da formação do aluno. Da mesma forma, o colegiado de graduação do curso de Letras é a instância competente para a concepção e o acompanhamento da diversidade curricular que a IES implantará.

Diretrizes Curriculares

1. Perfil dos Formandos

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve,

ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários.

2. Competências e Habilidades

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela.

Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes

competências e habilidades: domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional; preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho; percepção de diferentes contextos interculturais; utilização dos recursos da informática; domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e Parecer CES 492/2001 31 comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as conseqüências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

3. Conteúdos Curriculares

Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Lingüísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos lingüísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade.

De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, e incluem os estudos lingüísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos seqüenciais, de acordo com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes.

No caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

O processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso.

4. Estruturação do Curso

Os cursos devem incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado.

Os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

5. Avaliação

A avaliação a ser implementada pelo colegiado do curso de Letras deve constituir processo de aperfeiçoamento contínuo e de crescimento qualitativo, devendo pautar-se: pela coerência das atividades quanto à concepção e aos objetivos do projeto pedagógico e quanto ao perfil do profissional formado pelo curso de Letras; pela validação das atividades acadêmicas por colegiados competentes;

pela orientação acadêmica individualizada; pela adoção de instrumentos variados de avaliação interna; pela disposição permanente de participar de avaliação externa.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO
RESOLUÇÃO CNE/CP 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.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea “c” da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, peças indispensáveis do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologados pelo Senhor Ministro da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;

II - o acolhimento e o trato da diversidade;

III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV - o aprimoramento em práticas investigativas;

V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

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

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

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

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

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

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

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

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

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental

que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II -adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II -o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III -a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV -os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V -a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

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

I -as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III -as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V - conhecimento pedagógico;

VI - conhecimento advindo da experiência.

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;

II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas

específicas;

III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;

V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;

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;

VII - serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores;

VIII - nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da educação básica.

Art. 8º As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas:

I - periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;

II - feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;

III - incidentes sobre processos e resultados.

Art. 9º A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no locus institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria.

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

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;

II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia

intelectual e profissional;

III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;

IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;

V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos,

educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;

VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo

Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino,

deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos.

§ 1º Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas.

§ 2º Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação.

Art. 16. O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8º da Lei 9.394, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

Art. 17. As dúvidas eventualmente surgidas, quanto a estas disposições, serão dirimidas pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do Art. 90 da Lei 9.394.

Art. 18. O parecer e a resolução referentes à carga horária, previstos no Artigo 12 desta resolução, serão elaborados por comissão bicameral, a qual terá cinquenta dias de prazo para submeter suas propostas ao Conselho Pleno.

Art. 19. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET
Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXO E – Recorte da opinião dos alunos entrevistados nas turmas do Curso de Letras da UFPA-Marabá

Os textos a seguir são excertos dos textos-resposta dos acadêmicos entrevistados e representam recorte de sua opinião sobre o curso, o PPCL, a integração disciplinar ou sobre seu oposto, a fragmentação disciplinar, a relação teoria/prática etc. As palavras ou expressões que aparecem entre colchetes foram inseridas para facilitar a compreensão.

TURMA 2005-MATUTINO	
ENTREVISTADO	OPINIÃO
1.	Falta de sintonia entre as áreas de lingüística, literatura e ensino propriamente dito. Parece haver uma separação entre tais ramos que não propicia uma reflexão interdisciplinar.
2.	Acredito que o PPCL funciona como uma espécie de intenção que nem sempre é seguida... Em relação à prática que realizamos durante o curso, considero uma fragmentação do saber (...) e repetição [disciplina] da anterior.
3.	... a fragmentação que encontramos entre as disciplinas acaba contribuindo para um falta de reflexão entre o trabalho desenvolvido nestas disciplinas.
4.	... as propostas elaboradas no PPCL, poucas são norteadas no curso.
5.	As teorias aprendidas possuem sua relevância desde que estejam dialogando cm a prática e o cotidiano. O problema maior é a distância entre esses dois fatores: teoria e prática. (...) Gostaria que as disciplinas poderiam ter uma continuidade no que se refere as práticas e estágios, para facilitar os trabalhos e o elo entre teoria e prática.
6.	As disciplinas que pressupõem estágio encontram grandes dificuldades para aliar escola e universidade, pois os métodos pelos quais somos encaminhados para a escola possuem grande deficiência...
7.	... não devemos sair da mesma metodologia aplicada nas escolas.
8.	A pesquisa apresenta sérios problemas pela fragmentação e não continuidade, assim ao longo do curso parece que estamos sempre na fase 1...
9.	... Quanto a minha formação, não tenho dúvidas da dimensão positiva que está tomando, com as pesquisas realizadas tanto no âmbito do curso quanto das pesquisas.
10.	As práticas pedagógicas acadêmicas de ensino tem-se entrado em contradições com o PPCL, e em minha prática por exemplo, está um pouco deficitária...
11.	... Os alunos da pesquisa em sua convivência direta em sala de aula detectando os problemas e, automaticamente confrontando teoria e prática, obviamente sairão daqui como alunos egressos com formação inicial melhor orientado...
12.	O que não gostei do curso foi a quantidade de disciplinas de estágio e de prática, que além de serem muitas não houve uma continuidade um diálogo entre elas...
13.	... vejo aqui que é muito difícil articular as teorias e construir conhecimento junto com os alunos devido a várias questões sociais.

TURMA 2005-NOTURNO	
ENTREVISTADO	OPINIÃO
1.	A relação do PPCL e a prática não se coadunam num propósito comum; uma vez que existe uma tendência a especificar as disciplinas num foco muito restrito.(...)
2.	Até então está como “água e óleo” as práticas acadêmicas de ensino não estão/conseguem acompanhar a teoria prevista no PPCL. Como consequência, tive uma formação acadêmica fragmentada, na qual as disciplinas são trabalhadas isoladamente, o que afeta diretamente no desempenho.
3.	Particularmente, penso que as disciplinas de estágio não se configura numa prática justa de avaliação, nem tão pouco contribui para a formação do aluno, enquanto futuro professor (...) a teoria é muito distante da prática (...)
4.	... há uma grande resistência por parte do corpo docente das escolas em aceitar esse “novo ensino” (leitura, escrita).
5.	Há ainda uma distância muito grande entre teoria e prática (...). E a questão do ensino, no que se refere as disciplinas necessitam de mais articulação entre si. (...)
6.	As duas [pesquisa e extensão] ao meu ver se diferem tendo em vista que dentro da Universidade a realidade é uma e lá fora a coisa muda. (...)
7.	Ao meu ver o PPCL auxilia na discussão das práticas acadêmicas e nas relações do processo de ensino em sala de aula, a ponto de estabelecermos pontes teórico-práticas em ambiente escolar. (...)
8.	Várias teorias são aplicadas, porém, nem tudo se consegue aplicar na prática, uma vez que identifica-se o problema, no entanto, a solução é muito complexa. (...)
9.	Muitas foram as dificuldades enfrentadas, porém, tivemos muitos benefícios em relação ao ensino, pois de uma maneira ou outra os professores tentarão auxiliar da melhor maneira possível (...)
10.	Acho que na práticas estão longe do que nós buscamos em um curso superior, pois muitos professores avaliam o aluno apenas em um vies [viés] (...)
11.	(...) o curso que nos foi ofertado teve muitas falhas, que podem ou não comprometer o professor que esta prestes a iniciar seu trabalho, tais problemas: fragmentação das disciplinas, ou seja, não houve uma sequência de uma para outra (...)
12.	A universidade deja [deixa] a desejar quanto a formação acadêmica, as práticas não condiz com as teorias. (...)
13.	Considero razoável, penso que no primeiro ano o discente não deveria ter disciplina que implica o estágio em sala de aula (...)
14.	Até certo ponto eu diria que essa relação deixa muito a desejar uma vez que existe de certa maneira muitas dificuldades em conciliá-los [conciliá-los] (...)
15.	(...) pois aqui vemos a teoria e quando nos deparamos com a prática é uma realidade totalmente diferente (...)

TURMA 2006-PRONERA	
ENTREVISTADO	OPINIÃO
1.	O curso proporciona a oportunidade de relacionarmos as teorias estudadas com nossas práticas enquanto professores, mas o tempo de estudo da etapa não oportuniza um maior aprofundamento na leitura dos textos. A partir do curso reflito profundamente sobre minhas práticas de ensino e tive conhecimento das possibilidades de lutar por melhores condições de vida e por uma sociedade mais justa e consciente através da língua (...)
2.	O processo educativo do Curso de Letras tem nos proporcionado muitos horizontes na área do conhecimento científico sistemático no âmbito das disciplinas trabalhadas (...)
3.	O curso de Letras tem e está atuando diretamente em minhas práticas enquanto educador, pois estou compreendendo melhor como e porque se ensina a língua Portuguesa. (...)
4.	O Curso de Letras para mim, tem sido um despertar de uma nova visão de mundo e das coisas. (...)
5.	A nossa prática vivenciada no tempo comunidade mostra uma relação que está dando certo, ou seja, conseguimos transformar o que aprendemos em sala de aula, teóricos, embates relacionados ao ensino de língua portuguesa na nossa própria prática (...)
6.	(...) sentimos que o curso é um pouco compactado e poderíamos aprofundar melhor nossos estudos dos textos teóricos; falta aprofundar mais.
7.	Penso que o curso de Letras é o diferencial em nossas vidas visto que tem nos proporcionado a oportunidade para compreender melhor a realidade, pois nos possibilita olhar criticamente e refletir sobre o meio em que vivemos...
8.	Acredito que a língua sempre foi um símbolo um instrumento de poder e dominação na mão da classe dominante. E uma das coisas que estamos fazendo é saber entender apreender como isso se dá na sociedade (...)
9.	Estamos na 7ª etapa e até então não consigo ver de fato um diálogo que poderia ser mais acentuado, neste sentido deixa a desejar. Por outro lado, fez com que eu me tornasse um outro profissional, um sujeito capaz de compreender que tudo está em movimento, tudo está inacabado e que nós ainda precisamos avançar muito (...)
10.	(...) o curso dentro dessa dinâmica vem me ajudando fazer do meu cotidiano dentro do acampamento um fazer novo (...)
11.	... as nossas tarefas tem dado uma contribuição maior, porque temos nos desafiado a fazer em nossa prática educacional mudanças significativas, ou seja, a teoria sempre tem que esta associada com a prática (...)
12.	O curso de Letras é um espaço de formação cheio de riquezas porque é capaz de formar tanto para o mundo acadêmico quanto para a humanização. (...)
13.	A nossa prática vivenciada no tempo comunidade tem sido de bastante importância pois tem feito a diferencia na turma que trabalho.
14.	O curso de letras é uma oportunidade que agarrei com unhas e dentes. Sei que através desse curso vou melhorar a minha prática em sala de aula.

15.	O curso de letras tem contribuído comigo enquanto professora e enquanto cadastrada, pois nas discussões na minha comunidade tenho melhorado nas falas e tenho compreendido também algumas falas. (...)
16.	O curso de letras pra mim como educadora vem contribuindo bastante em minha formação. (...)
17.	O curso de letra vem se disvinculando vidade, que deixa responsabilidade tanto para mim como para minha base (...)
18.	A relação que hoje tenho com o PPCL, é um termo da criação de projetos (...)
19.	Esse curso tem contribuído muito para o meu aprendizado não só o meu mais de todos, como os textos que vem sendo estudado durante cada disciplina (...)
20.	Este curso já influenciou, influência e acredito que irá influenciar muito mais na minha práxis como educadora.

TURMA 2007- LETRAS	
ENTREVISTADO	OPINIÃO
1.	(...) Mas na minha opinião o curso é voltado para preparar professores competentes e que utilize de recursos novos e novas propostas de ensino, e isso não acontece com os professores da universidade. Resumindo: É assim faça o que eu digo mas não faça o que eu faço!
2.	(...) há deficiências relacionadas ao projeto político pedagógico do curso no sentido de que não há em muitas disciplinas como na área de Linguística (...) Seria bom se houvesse uma revisão no projeto para que haja melhorias no curso de Letras.
3.	(...) E creio que há um preparo parcial para uma futura atuação profissional, já que nem sempre está voltado para a prática, essa que é também essencial para nossa formação, além da teoria. (...)
4.	O curso ainda tem suas deficiências, em relação do que aprendemos aqui na universidade e o que passamos para os nossos alunos. (...)
5.	Riquíssimo em informação, no entanto deficiente no que diz respeito a prática e pesquisas.
6.	(...) Penso que o curso de letras traz uma ótima formação para a vida e que para quem realmente busca aperfeiçoar-se realmente este curso o capacita para atuar na área (...)
7.	Eu avalio o curso até agora como bom, por enquanto não tivemos a parte prática que são os estágios, ainda estamos apenas na teoria.
8.	O curso de Letras, possui uma grande curricular, “convenho” que muito rica, no sentido de nos proporcionar um conhecimento amplo de todos os aspectos, isto é, não se molda somente em uma área (...)
9.	O curso de Letras, no meu ponto de vista, é um dos cursos que capacita o estudante pra a vida, dando-lhe uma abertura para outras áreas, dialogando com outras disciplinas (...)
10.	O curso de Letras é rico em cultura, no entanto as disciplinas do curso fazem uma exigência maior sendo que é não segue uma linha. Quanto a minha formação é necessário buscar fora da universidade o que não encontro dentro da mesma.
11.	Tem-se voltado com os novos estudos da linguagem, para um caminho que procura discutir os novos modelos da metodologia de ensino e

	aprendizagem em sala de aula. (...)
12.	O curso de Letras é um curso muito importante é muito rico de conteúdo
13.	O curso de Letras é de suma importância para a formação dos futuros educadores (...)
14.	O curso de Letras a princípio é bom pois têm diversos professores capacitados para nos dá uma boa formação para sermos bons profissionais e que o conhecimento acompanhe a vida toda (...)
15.	Não se pode negar que o curso de Letras, no momento é um curso bom, e que nos permite um aprofundamento maior não só em Português e Literatura mas em outras disciplinas também, mas não podemos deixar de dizer que nos deixam a desejar (...) organização melhor das disciplinas (...)
16.	O curso de Letras proporciona a aprendizagem mas precisa melhorar no que se refere a prática, no caso de livros na biblioteca e sequencia de disciplinas.
17.	O curso de Letras deixa muito a desejar no sentido de haver muitos problemas. (...)

TURMA 2008- LETRAS	
ENTREVISTADO	OPINIÃO
1.	Apesar do bom trabalho teórico, o curso não oferece uma base pedagógica para encarar uma sala de aula. (...)
2.	Eu venho do curso de Comunicação Social (...) e tive uma boa impressão do curso de Letras, na verdade ele tem atingido até mais a perspectiva que tinha. (...) E quero fazer parte desta geração de educadores não só preocupados em ensinar o alfabeto, mas ensinar a conviver bem como o mundo.
3.	(...) poderíamos ter o ensino um pouco mais voltado para a prática educacional (...) O intercâmbio entre as disciplinas é algo que também julgo importante como forma de aprimorar e absorver os conteúdos.
4.	Antes de comentar qualquer coisa sobre o curso, devo dizer que Letras sempre foi um sonho para mim e ele está correspondendo muito bem às minhas expectativas. (...)
5.	(...) Desde já ajuda o aluno a melhorar no seu cotidiano: falando melhor, interpretando e olhando o mundo com uma nova visão.
6.	(...) No entanto, aqui em Marabá o mesmo [curso de letras] deixa muito a desejar com relação a capacitação de profissionais qualificados para nos preparar adequadamente na nossa formação.
7.	Defino o curso de letras, para a realidade desta cidade é um leque de oportunidades, ora, quem conquista o título de letrado só na área do ensino pode-se optar — Literatura, Língua portuguesa e artes. (...)
8.	O curso de letras (...) é um curso voltado principalmente para a formação de professor, que é exatamente o que eu busco (...)
9.	O curso de letras, no meu entendimento, é uma preparação social, moral e profissional para aqueles que pretendem atuar na educação ou áreas afins. Busca capacitar e sensibilizar o cursista, sobre a forma de ver o mundo e os seres que o habitam, além de possibilitar uma auto-avaliação sobre nossa atuação na sociedade.
10.	O curso de letras é uma ferramenta grandiosa para a minha formação, tanto como pessoas como para minha vida profissional, como ele pretendno

	dar aulas, tendo como base tudo o que aprendi no curso (...)
11.	O curso de letras da UFPA até o momento tem excedido minhas expectativas com relação a grade curricular, qualidade dos professores e do ensino. Na minha opinião se essa qualidade não diminuir no decorrer do curso serão formados aqui nessa instituição além de ótimos educadores, pessoas com horizontes muito diversificados. (...)
12.	Um curso bastante prazeroso que envolve vários campos das ciências humanas na formação do aluno como profissional que contribuirá para uma melhor relação dos bons valores da sociedade. (...)
13.	O curso de Letras me abre um leque de áreas de conhecimento pois nos dá a oportunidade de estudarmos nossa língua e tornarmos seres mais críticos.
14.	Minhas impressões sobre o curso de letras estão sendo cada dia modificados, acreditei no início, que sairia do curso alguém apta para escrever e corrigir erros de português, após concluído somente o 1º semestre, percebi um curso é muito mais bonito e amplo, percebi que daqui terei a oportunidade de sair um “ser pensante”, questionar, não só com erro de português, mas com a vida (...)
15.	O curso de letras é rico em disciplinas que detalham o histórico da literatura e da língua portuguesa. É mostrado através do curso uma nova percepção de mundo e de ser humano pela ótica de grandes filósofos e estudiosos. Tudo isso, a meu ver muito válido, nos faz renovar conceitos e verdadeiramente aplicá-los no cotidiano.
16.	O curso de letras é bastante rico em informações, não só na nossa língua portuguesa, mas também referente a outras áreas como a cultural e origem de nossa língua. (...)
17.	(...) vejo com bons olhos o curso, pois nos abre a curiosidade e a possibilidade de nos aprofundarmos ou apenas conhecermos aspectos de outras áreas, como história, geografia, biologia e outras mais... que é de fundamental importância para nossa formação (...)
18.	O curso de letras é uma forma de preparação para nós futuros profissionais, no meu caso quero atuar na área da educação, e até agora não tenho nada do que reclamar com relação aos professores, e disciplinas desse curso.
19.	O curso está me proporcionando um conhecimento muito bom, para aplicá-lo não só na área de educação mas, também, em outras áreas, resumindo está bom. (...)
20.	O curso de letras para mim me leva a abranger, grandes conhecimentos na área de educação, como um bom profissional. (...)
21.	(...) Em relação ao curso, minhas expectativas são bastante otimistas, a cada dia que passa interesse-me mais e mais, (...)
22.	Tanto como profissional da área de letras (professor) como em qualquer área que a pessoa queira utilizar, o profissional da língua portuguesa poderá atuar (...)
23.	Espero verdadeiramente absorver o melhor possível do curso, acredito que pelo pouco já aprendido neste 2º semestre o curso é muito excelente e abrange muitas áreas que eu jamais imaginaria poder ver, como o inglês, latim, fonética algo no qual levarei para a vida toda e transmitirei a muitos. (...)
24.	O Curso de Letras é um dos melhores ofertado pela UFPA. Por isso escolhi o mesmo pois ele é abrangente e poderemos ter outras opções além de trabalhar em sala de aula. (...)

ANEXO F – Entrevistas dos acadêmicos de Letras da UFPA-Marabá

4. PROFISSÃO: TÉC. ADMINISTRATIVO MUNICIPAL

5. SE ATUA NO ENSINO:

- ESCOLA:.....

- DISCIPLINA(S):.....

- CARGA HORÁRIA (SEMANAL/MENSAL):.....

6. SE ESTÁ OU ESTEVE ENVOLVIDO COM PESQUISA OU EXTENSÃO:

- PROJETO:.....

- ÁREA E LINHA DE PESQUISA:.....

- BOLSISTA OU VOLUNTÁRIO:.....

- MODALIDADE DA BOLSA:.....

- PERÍODO:.....

- ORIENTADOR(A):.....

7. Em poucas palavras, como você avalia a relação entre o PPCL e as práticas acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão que têm sido realizadas e vivenciadas cotidianamente por você? Em que medida o envolvimento com essas práticas, previstas têm afetado a sua formação como acadêmico e futuro professor de língua portuguesa?

AS TEORIAS APRENDIDAS POSSUEM SUA RELEVÂNCIA DESDE QUE ESTEJAM DIALOGANDO COM A PRÁTICA E O COTIDIANO. O PROBLEMA MAIOR É A DISTÂNCIA ENTRE ESSES DOIS FATORES: TEORIA E PRÁTICA.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR MOLDARÁ UM POUCO OU TOTALMENTE ESSAS DIFERENÇAS, DEPENDENDO DA SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA E OS ASPECTOS EXTRA-SALA DE AULA QUE INFLUENCIAM, POR SEREM CARACTERÍSTICAS E TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS.

GOSTARIA QUE AS DISCIPLINAS PODELIAM TER UMA CONTINUIDADE NO QUE SE REPERE AS PRÁTICAS E ESTÁGIOS, PARA FACILITAR OS TRABALHOS E O ELÓ ENRE TEORIA E PRÁTICA.

4. PROFISSÃO: Pesquisadora e auxiliar de secretária
5. SE ATUA NO ENSINO:
- ESCOLA:
- DISCIPLINA(S):
- CARGA HORÁRIA (SEMANAL/MENSAL):
6. SE ESTÁ OU ESTEVE ENVOLVIDO COM PESQUISA OU EXTENSÃO:
- PROJETO: Interferência da oralidade no texto escrito em ambiente escolar
- ÁREA E LINHA DE PESQUISA: Linguística, Morfossintaxe
- BOLSISTA OU VOLUNTÁRIO: Bolsista
- MODALIDADE DA BOLSA: Remo
- PERÍODO: 18 meses
- ORIENTADOR(A): Profa. Dra. Taliane Pereira Machado Soares
7. Em poucas palavras, como você avalia a relação entre o PPCL e as práticas acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão que têm sido realizadas e vivenciadas cotidianamente por você? Em que medida o envolvimento com essas práticas, previstas têm afetado a sua formação como acadêmico e futuro professor de língua portuguesa?
- Acredito que o PPCL funciona como uma espécie de intenção que nem sempre é seguida/refletida por nós acadêmicos e principalmente por nossos professores. Assim, considero pouca a interação entre as propostas e as práticas.
- Em relação a prática que realizamos durante o curso, considero uma fragmentação do saber, pois as disciplinas que deveriam ser contínuas acabam por ser uma mera fragmentação e repetição da anterior. Assim, por estas disciplinas serem fragmentadas não saímos com uma formação completa.

4. PROFISSÃO: *Escritorista*

5. SE ATUA NO ENSINO:

- ESCOLA:

- DISCIPLINA(S):

- CARGA HORÁRIA (SEMANAL/MENSAL):

6. SE ESTÁ OU ESTEVE ENVOLVIDO COM PESQUISA OU EXTENSÃO:

- PROJETO: *Literatura de Mulheres*

- ÁREA E LINHA DE PESQUISA: *Literatura*

- BOLSISTA OU VOLUNTÁRIO: *Bolsista*

- MODALIDADE DA BOLSA:

- PERÍODO:

- ORIENTADOR(A): *Prof. Adilson Crestadori Romano*

7. Em poucas palavras, como você avalia a relação entre o PPCL e as práticas acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão que têm sido realizadas e vivenciadas cotidianamente por você? Em que medida o envolvimento com essas práticas, previstas têm afetado a sua formação como acadêmico e futuro professor de língua portuguesa?

A relação do PPCL e a prática não se resumem num simples sumum; uma vez que existe uma tendência a especificar as disciplinas num formato restrito. Infelizmente, desigualdades que mesmo universidades não estão isentas do "obscurecimento programado" que direciona o docente a se fechar num campo de saber; assim, os parâmetros interdisciplinares presentes na futura teoria não encontram respaldo no dia-a-dia acadêmico.

4. PROFISSÃO: PROFESSOR
5. SE ATUA NO ENSINO:
- ESCOLA: EMEF. IR. ADELAIDE MOLINARI
 - DISCIPLINA(S): EDUC. GERA
 - CARGA HORÁRIA (SEMANAL/MENSAL): 40h semanais; 200h mensais
6. SE ESTÁ OU ESTEVE ENVOLVIDO COM PESQUISA OU EXTENSÃO:
- PROJETO: /
 - ÁREA E LINHA DE PESQUISA: /
 - BOLSISTA OU VOLUNTÁRIO: /
 - MODALIDADE DA BOLSA: /
 - PERÍODO: /
 - ORIENTADOR(A): /

7. Em poucas palavras, como você avalia a relação entre o PPCL e as práticas acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão que têm sido realizadas e vivenciadas cotidianamente por você? Em que medida o envolvimento com essas práticas, previstas têm afetado a sua formação como acadêmico e futuro professor de língua portuguesa?

TENHO PERCEBIDO UM ^{certo} CONDICIONAMENTO ENTRE DISCIPLINAS DE UMA MESMA PRÁTICA, ENTRETANTO HÁ UMA FALTA DE SINTONIA ENTRE AS ÁREAS DE LINGÜÍSTICA, LINGÜÍSTICA E DE ENSINO PROPRAMENTE DITO. PARECE HAVER UMA SEPARAÇÃO DE PERSPECTIVAS ENTRE TALS RÂMBOS QUE NÃO PROPICIA UMA REFLEXÃO INTERDISCIPLINAR, QUE PODERIA SURTIR EFEITO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS FUTUROS PROFESSORES. FALTA UM DIÁLOGO MAIOR ENTRE OS PROFESSORES, NO SENTIDO DE PROMOVER UMA AÇÃO MAIS COESA E MENOS DISPERSA.

4. PROFISSÃO: *Servidor Público*

5. SE ATUA NO ENSINO:

- ESCOLA:.....

- DISCIPLINA(S):.....

- CARGA HORÁRIA (SEMANAL/MENSAL):.....

6. SE ESTÁ OU ESTEVE ENVOLVIDO COM PESQUISA OU EXTENSÃO:

- PROJETO:.....

- ÁREA E LINHA DE PESQUISA:.....

- BOLSISTA OU VOLUNTÁRIO:.....

- MODALIDADE DA BOLSA:.....

- PERÍODO:.....

- ORIENTADOR(A):.....

7. Em poucas palavras, como você definiria o curso de Letras, quanto a sua formação, na busca de prepará-lo para atuar profissionalmente no ensino de língua portuguesa, em outras áreas do mundo/trabalho e para a vida mesma?

A pesar do bom trabalho teórico, a curso não oferece uma base pedagógica para encarar uma sala de aula. Esse fator obsta, pois poucas colegas querem ir para uma sala de aula cheia de meninos para lecionar.

Essa deficiência talvez seja um fator determinante na qualidade das profissionais que ter-

minam a licenciatura. Um trabalho mais elaborado, no sentido de formar docentes por completo, ou seja, teoria e prática e não só pessoas que sabem português e literatura.

4. PROFISSÃO: *Estudante*

5. SE ATUA NO ENSINO:

- ESCOLA:.....

- DISCIPLINA(S):.....

- CARGA HORÁRIA (SEMANAL/MENSAL):.....

6. SE ESTÁ OU ESTEVE ENVOLVIDO COM PESQUISA OU EXTENSÃO:

- PROJETO:.....

- ÁREA E LINHA DE PESQUISA:.....

- BOLSISTA OU VOLUNTÁRIO:.....

- MODALIDADE DA BOLSA:.....

- PERÍODO:.....

- ORIENTADOR(A):.....

7. Em poucas palavras, como você definiria o curso de Letras, quanto a sua formação, na busca de prepará-lo para atuar profissionalmente no ensino de língua portuguesa, em outras áreas do mundo/trabalho e para a vida mesma?

Não se pode negar que o curso de Letras, no momento é um curso bom, e que nos permite um aprofundamento maior não só em Português e Literatura mas em outras disciplinas também, mas não podemos deixar de dizer que nos deixam a desejar no âmbito da pesquisa, pelo fato de termos uma biblioteca carente, vagas e entre outras coisas, assim como uma organização melhor das disciplinas, mas resumindo um curso bom;

4. PROFISSÃO:.....

5. SE ATUA NO ENSINO:

- ESCOLA: *Thomaz Pontes Athias*

- DISCIPLINA(S): *Português e Lét*

- CARGA HORÁRIA (SEMANAL/MENSAL): *70 horas mensal*

6. SE ESTÁ OU ESTEVE ENVOLVIDO COM PESQUISA OU EXTENSÃO:

- PROJETO:.....

- ÁREA E LINHA DE PESQUISA:.....

- BOLSISTA OU VOLUNTÁRIO:.....

- MODALIDADE DA BOLSA:.....

- PERÍODO:.....

- ORIENTADOR(A):.....

7. Em poucas palavras, como você definiria o curso de Letras, quanto a sua formação, na busca de prepará-lo para atuar profissionalmente no ensino de língua portuguesa, em outras áreas do mundo/trabalho e para a vida mesma?

O curso de letras é difícil definir profundamente de forma. Nesse reindicacões ~~de~~ restringem a maneira de ensinar as disciplinas, articular entre a teoria e a prática do professor etc. mas na minha opinião o curso é voltado para preparar professores competente e que utilize de recursos novos e novas propostas de ensino, e isto não acontece com os professores da universidade. Resumindo: É assim

*faça o que eu digo
mas não faça
o que eu faço!*

4. PROFISSÃO: Técnicas de enfermagem

5. SE ATUA NO ENSINO:

- ESCOLA: não

- DISCIPLINA(S): -

- CARGA HORÁRIA (SEMANAL/MENSAL): -

6. SE ESTÁ OU ESTEVE ENVOLVIDO COM PESQUISA OU EXTENSÃO:

- PROJETO: -

- ÁREA E LINHA DE PESQUISA: -

- BOLSISTA OU VOLUNTÁRIO: -

- MODALIDADE DA BOLSA: -

- PERÍODO: -

- ORIENTADOR(A): -

7. Em poucas palavras, como você definiria o curso de Letras, quanto a sua formação, na busca de prepará-lo para atuar profissionalmente no ensino de língua portuguesa, em outras áreas do mundo/trabalho e para a vida mesma?

Minhas impressões sobre o curso de letra (leiam) estão sendo cada dia modificadas, acreditei no início, que sairia do curso alguém apto para escrever e corrigir erros de português, após concluído somente o 1º semestre, percebi um curso é muito mais bonito e amplo, percebi que daqui terei a oportunidade de sair um "ser pensante", questionador, não só com erro de português mas com a vida, sociedade, enfim, tenho me apaixonado pelo curso muito mais agora, que antes, se me tornarei professor no dia-a-dia não sei, mais sei que quero ir adiante, pesquisar esse tem sido realmente meu objeto de interesse.