



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

APARECIDA DE FÁTIMA PERES

SABERES E IDENTIDADE PROFISSIONAL EM UM

CURSO DE FORMAÇÃO DDAPOOF8701(E)-0.0488561()2.34

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

APARECIDA DE FÁTIMA PERES

**SABERES E IDENTIDADE PROFISSIONAL EM UM
CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

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

Orientadora: Professora Doutora Telma Nunes Gimenez .

LONDRINA
2007

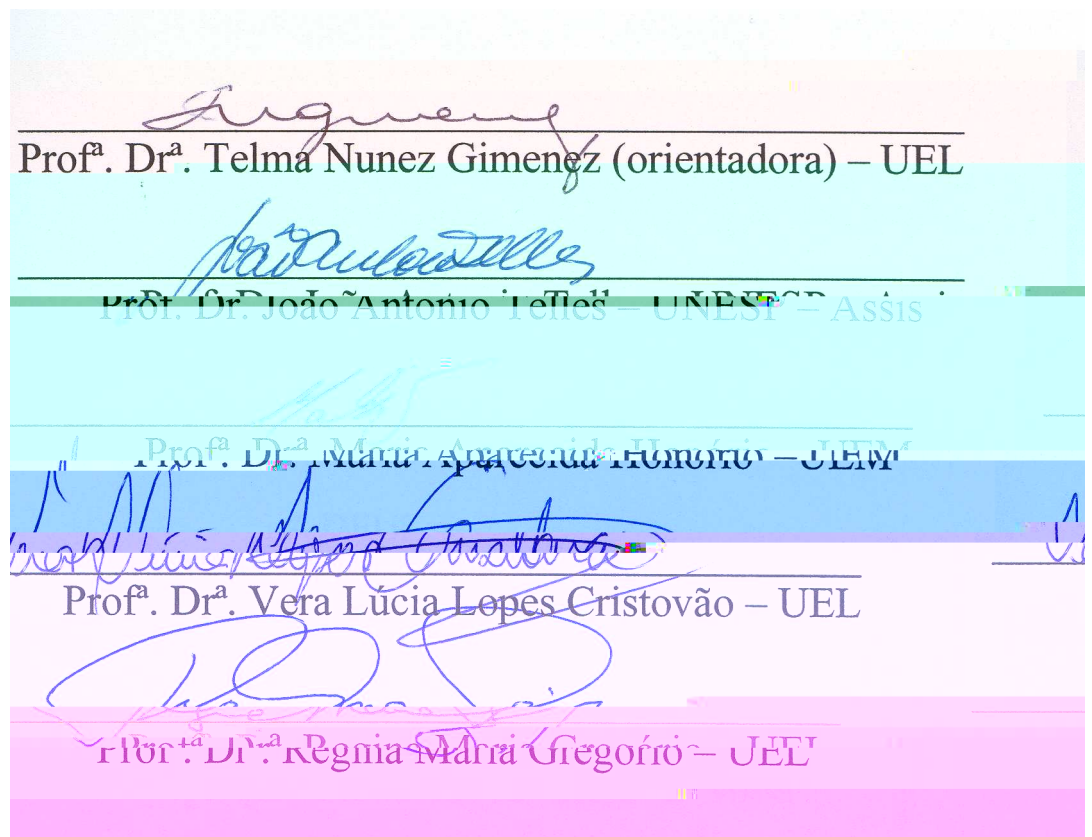
Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

P434s Peres, Aparecida de Fátima
Saberes e identidade profissional em um curso de
formação de professores de língua portuguesa / Aparecida de
Fátima Peres. -- Londrina : [s.n.], 2007.
229 f. : il.

Orientadora : Prof. Dr. Telma Nunes Gimenez.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Londrina.
Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, 2007.

1. Lingüística aplicada. 2. Língua portuguesa -
Professores - Formação. 3. Língua portuguesa - Saberes
profissionais. 4. Língua portuguesa - Professores - Saberes
e identidade. 5. Letras, Curso - Professores - Formação. 6.
Saberes docentes. 7. Língua portuguesa - Diretrizes
curriculares. 8. Língua portuguesa - Currículo 3º grau.I.
Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-
graduação em Estudos da Linguagem. II. Título.

BANCA EXAMINADORA



Londrina, 18 de maio de 2007.

DEDICATÓRIA

A DEUS.

"Entre os povos, Senhor, vos louvarei;
salmodiarei a vós entre as nações,
porque aos céus se eleva a vossa
misericórdia e até as nuvens a vossa
fidelidade." (Salmo 56: 10-11)

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por tudo.

A Telma, minha orientadora, pela ajuda fundamental na realização deste trabalho.

Ao meu marido, Antonio Júnior – meu porto seguro –, pelo amor, pela compreensão e por tudo o que representa para mim.

Aos meus pais, João e Helena, pelo amor e pelo incentivo.

Ao Adriano, pela presença fraterna, pelo amor e pelas orações.

A todos os meus amigos – presentes de Deus na minha vida.

À Maria Ângela de Sousa Boer, pelo exemplo de equidade, bondade, respeito e caráter.

Aos participantes desta pesquisa que, apesar do anonimato, foram imprescindíveis para a realização deste trabalho.

Aos professores João Antonio Telles, Maria Aparecida Honório (Ceci), Luiz Carlos Fernandes, Regina Maria Gregório e Mariangela Peccioli Galli Joanilho, pelas contribuições apresentadas na ocasião do exame de qualificação.

À professora Vera Lúcia Lopes Cristóvão, pela participação na banca examinadora.

Aos professores Ludoviko Carnasciali dos Santos e Maria Adelaide de Freitas, pela disponibilidade como suplentes.

Aos professores e alunos do PPGEL, por fazerem parte desta etapa da minha vida.

À Universidade em que trabalho, pelo afastamento para pós-graduação.

Aos colegas do Departamento de Letras, sobretudo aos da Área de Língua Portuguesa.

PERES, Aparecida de Fátima. Saberes e identidade profissional em curso de formação de professores de Língua Portuguesa. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RESUMO

Esta pesquisa, de caráter qualitativo-interpretativo, consiste em um estudo de caso, cujo propósito é investigar que saberes e que identidade profissional subjazem a um curso de formação de professores de Língua Portuguesa (LP) – um curso de Letras de uma Instituição de Ensino Superior do Noroeste do Paraná. Como referencial teórico sobre saberes docentes e identidade profissional, resgataram-se: a) as considerações de Schön (1997) sobre o professor como profissional reflexivo; b) a base de conhecimentos apontada por Shulman (1987); c) o conjunto de saberes docentes abordado por Tardif (2002). Considerando a influência do currículo na constituição da identidade do sujeito (SILVA, 2001, 2003), esta tese investiga: 1) como o currículo de formação de professores de LP é proposto nas diretrizes curriculares oficiais (Diretrizes de Letras e Diretrizes das Licenciaturas) e em um curso específico; 2) como o currículo desse curso é concebido pelos sujeitos envolvidos no processo de formação por ele oferecido. Como instrumento de coleta de dados foram adotadas análise de documentos e duas entrevistas de grupo focal – uma com sete professores-formadores e outra com dez alunos-professores. Os procedimentos de análise, por sua vez, foram alicerçados em alguns pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa (ALTHUSSER, 1974; PÊCHEUX, 1993; PÊCHEUX & FUCHS, 1993; FOUCAULT, 1997, 2004; AUTHIER-REVUZ, 1990; BRANDÃO, 1998; ORLANDI, 1995; 2000). Quanto ao discurso oficial, as análises dos dados revelaram que as Diretrizes de Letras são marcadas pelo caráter da racionalidade técnica (SCHÖN, 2000), pois priorizam os saberes teóricos no processo formativo, fator que pode contribuir para a constituição de uma identidade profissional em que os saberes teóricos são mais valorizados em relação aos práticos. Já as Diretrizes das Licenciaturas são caracterizadas pela epistemologia da prática (SCHÖN, 2000), pois destacam ser necessária a articulação entre teoria e prática nos cursos de formação e propõem a aprendizagem para o magistério com base no paradigma ação-reflexão-ação. Assim como as Diretrizes de Letras, o currículo proposto pelo Projeto Pedagógico do curso investigado também se mostrou pautado na racionalidade técnica, porque, além de por a formação docente em segundo plano, demonstra conceber que apenas as disciplinas teóricas sejam suficientes no processo formativo e não promove articulação efetiva entre teoria e prática. Essa característica do curso estaria prejudicando o processo de formação inicial de professores de LP, uma vez que as análises das entrevistas de grupo focal evidenciaram crise de identidade entre os alunos-professores, já que estes, durante três anos, são subsidiados apenas por saberes teóricos e quando se deparam com a disciplina Prática de Ensino, no último ano, não conseguem estabelecer diálogo entre as teorias aprendidas e a prática pedagógica requerida por essa disciplina. Por essa razão, tanto os professores-formadores quanto os alunos-professores consideram ser preciso oferecer mais prática pedagógica na formação inicial, por entenderem que a base de conhecimentos necessária ao professor de LP deva envolver saberes teóricos, práticos, pedagógicos e contextuais. Esta tese estudou ainda o novo Projeto Pedagógico para

aquele mesmo curso de Letras, elaborado a partir das diretrizes oficiais. Nele também foram encontradas lacunas quanto a alguns fatores prescritos nas Diretrizes das Licenciaturas, bem como déficit de carga horária destinada à prática, não respeitando, portanto, o número de horas prefixado pelo Conselho Nacional de Educação para aquele fim. Apesar disso, é possível verificar uma nova postura no currículo, pois este assume a formação para a docência com base no diálogo entre teoria e prática e procura elaborar um programa voltado para isso.

PERES, Aparecida de Fátima. Professional knowledge and identity in a course for the development of Portuguese language teachers. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

ABSTRACT

This case study, of a qualitative-interpretive nature, aims to investigate what professional knowledge and identity a course for the development of Portuguese language (PL) teachers would entail. The study was conducted in a Letras undergraduate course, offered at a university in the northwestern state of Parana, Brazil. For theoretical background on teacher knowledge and professional identity, it was referred to: a) considerations by Schön (1997) on the teacher as a reflective professional; b) the knowledge basis pointed by Shulman (1987); c) the set of teachers' knowledge approached by Tardif (2002). Considering the influence of the curriculum on the constitution of the subject's identity (SILVA, 2001, 2003), this thesis inquires: 1) How does the PL teacher development curriculum is proposed in the official curricular guidelines (*Diretrizes de Letras* and *Diretrizes das Licenciaturas*) and in a specific course; 2) How does the curriculum of this particular course is conceived by those involved in the process of teacher development it offers? Data was collected by means of official documents analysis and two interviews of focal group – one with seven teacher-developers and another one with ten student-teachers. Procedures for data analysis were based on some postulations from the French Discourse Analysis (ALTHUSSER, 1974; PÊCHEUX, 1993; PÊCHEUX & FUCHS, 1993; FOUCAULT, 1997, 2004; AUTHIER-REVUZ, 1990; BRANDÃO, 1998; ORLANDI, 1995; 2000). Regarding the official discourse, data analyses revealed that the *Diretrizes de Letras* are marked by the technical rationality character (SCHÖN, 2000), particularly because they prioritize the theoretical knowledge in the development process, a factor which may contribute to the constitution of a professional identity in which the theoretical knowledge is privileged over the practical knowledge. As for the *Diretrizes das Licenciaturas*, these are characterized by the epistemology of practice (SCHÖN, 2000), since they highlight the necessity of articulation between theory and practice in teacher development courses and propose a teacher development based on an action-reflection-action paradigm. Guided by the *Diretrizes de Letras*, the curriculum proposed by the Pedagogical Project of the course under scrutiny has also been allied to technical rationality. Such position, besides second-placing teacher development, implies that only the theoretical disciplines suffice the development process, and thus fails to promote effective articulation between theory and practice. This characteristic of the course is likely to have harmed the initial process PL teacher development, once the analyses of the focal group interviews have evidenced an identity crisis among student-teachers: during three whole years of the course, these students are offered only theoretical knowledge, and when they have to go through more practical disciplines such as the Teaching Practice, in the last year of the course, they find great difficulty in establishing a connection between the previous theories and the pedagogical practice required by the discipline. For this reason, both the teacher-developers and the student-teachers agree with the necessity of greater emphasis on teaching practice from the beginning of the course. They understand that the basic knowledge that the PL teacher needs

must involve knowledge of theoretical, practical, pedagogical and contextual orders. In addition, this thesis went through the new Pedagogical Project, developed for that same course, based on the official guidelines. Also in this project, some gaps were pointed regarding factors prescribed by the *Diretrizes das Licenciaturas*, as well as a deficit of classroom hours to be devoted to practice, which thus shows no notice of the number of hours established by the National Education Council for that end. Despite such deficiency, it is possible to observe a new attitude in the new curriculum: it brings about teacher development issues based on a dialog between theory and practice and seeks to elaborate a program for this purpose.

LISTA DE CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

SINAL	OCORRÊNCIA
Ps	Vários professores ao mesmo tempo**
As	Vários alunos ao mesmo tempo***
Pq	Pesquisadora
(+)	Para cada segundo de pausa
(...)	Indicação de transcrição parcial ou eliminação
[Sobreposição de vozes
(XXX)	Incompreensão de palavras ou segmentos
(O)	Comentários da pesquisadora
MAIÚSCULA	Entonação enfática
/	Interrupção
-	SI-LA-BA-ÇÃO
" "	Citações de falas de terceiros
?	Sinal de entonação correspondente à pergunta
=	Continuação do enunciado
!!!	Perplexidade

* Norma adaptada da obra de: TAVARES, R. R. Estratégia de negociação da imagem em sala de aula de LE. In: LEFFA, V. (org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: Educat, 2003.

** A fala de cada professor é indicada por um nome fictício.

*** A fala de cada aluno é indicada por um nome fictício.

SUMÁRIO

LISTA DE CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	x
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	7
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	8
1.1. Formação de professores de LP: resultados de algumas pesquisas	8
1.2. Identidade e Sujeito	20
1.3. Currículo: definições e relações com a construção de identidades	25
1.4. Saberes docentes e identidade profissional	36
1.5. Princípios e procedimentos de análise: contribuições da Análise do Discurso.....	62
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA PESQUISA	78
2.1. Paradigmas de investigação: destaque para a pesquisa qualitativo-interpretativa	78
2.2. Considerações sobre o estudo de caso.....	83
2.3. Método de coleta de dados	85
2.3.1. Grupo focal.....	85
2.3.2 Análise de documentos.....	94
PARTE II – ANÁLISE DOS DADOS	95
CAPÍTULO III – O DISCURSO OFICIAL.....	96
3.1. Contexto sócio-histórico do curso de Letras pesquisado.....	96
3.1.1. O Projeto Pedagógico do curso de Letras: o currículo vigente	98
3.1.1.1. Percepções do PPL sobre o significado do curso de Letras	100
3.1.1.2. Fundamentos conceituais do PPL: destaque para os saberes teóricos	102

3.1.1.3. Perfil do profissional de Letras almejado pelo PPL	106
3.1.2. Diretrizes Curriculares de formação: Diretrizes de Letras e das Licenciaturas	109
3.1.3. Novo projeto pedagógico, novo currículo: perspectivas de mudanças?.....	118
3.1.3.1. Perfil do profissional almejado pelo novo projeto pedagógico	121
3.1.3.2. Saberes contemplados na nova matriz curricular: perspectivas para uma nova identidade.....	123
CAPÍTULO IV O OLHAR DOS FORMADORES E DOS ALUNOS-PROFESSORES	127
4.1. Ser professor de LP: o que isso significa?	127
4.1.1. A contemplação: "O professor de LP, ele tem uma função muito especial"	128
4.1.2. O conflito: "Ser professor de LP é um desafio para mim"	132
4.2. Base de conhecimentos do professor de LP: Que saberes? Que identidade?.....	140
4.2.1. Integração de Saberes: "Na verdade, é um conjunto, né, e a formação desse professor precisa de, exatamente, dessa heterogeneidade de saberes"	140
4.2.2. O discurso da resistência: "Tem que ter conhecimento da gramática, da literatura, e eu acho que tinha que ser só isso"	147
4.3. Imagens do contexto de formação de professores de LP.....	153
4.3.1. Querer ou não querer ser professor.....	154
4.3.2. O excesso de teoria e o desejo da prática	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
REFERÊNCIAS	189
ANEXOS	195
Anexo 1: Matriz Curricular do Curso de Letras: Habilitação Português e Literaturas Correspondentes	196
Anexo 2: Ementas e objetivos das disciplinas da 1ª série do curso de Letras – Habilitação Português e Literaturas Correspondentes	197

Anexo 3: Ementas e objetivos das disciplinas da 2ª série do curso de Letras – Habilitação Português e Literaturas Correspondentes	198
Anexo 4: Ementas e objetivos das disciplinas da 3ª série do curso de Letras – Habilitação Português e Literaturas Correspondentes	199
Anexo 5: Ementas e objetivos das disciplinas da 4ª série do curso de Letras – Habilitação Português e Literaturas Correspondentes	201
Anexo 6: Disciplinas e Carga Horária da Nova Matriz Curricular do Curso de Letras – Habilitação Português e Literaturas Correspondentes.....	203
Anexo 7: Novos Componentes Curriculares: Habilitação Português (Ênfase em Linguagem)	204
Anexo 8: Componentes Curriculares: Habilitação Português (Ênfase em Literatura).....	205
Anexo 9: Nova Matriz Curricular do Curso de Letras: Habilitação Português e Literaturas Correspondentes – 1ª Série.....	206
Anexo 10: Nova Matriz Curricular do Curso de Letras: Habilitação Português e Literaturas Correspondentes – 2ª Série.....	208
Anexo 11: Nova Matriz Curricular do Curso de Letras: Habilitação Português e Literaturas Correspondentes – 3ª Série.....	210
Anexo 12: Nova Matriz Curricular do Curso de Letras: Habilitação Português e Literaturas Correspondentes – 4ª Série (Ênfase em Linguagem)	212
Anexo 13: Nova Matriz Curricular do Curso de Letras: Habilitação Português e Literaturas Correspondentes – 4ª Série (Ênfase em Literatura).....	214
Anexo 14: Diretrizes Curriculares para o curso de Letras – Parecer CNE/CES 492/2001	216
Anexo 15: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – Resolução CNE/CP 1	221
APÊNDICE	229

Questionário dirigido aos professores-formadores.....	229
Questionário dirigido aos alunos-professores	229

INTRODUÇÃO

É verdade que os professores estão presentes em todos os discursos sobre a educação. Por uma ou por outra razão, fala-se sempre deles. Mas muitas vezes está-lhes reservado o "lugar do morto". Tal como *bridge*, nenhuma jogada pode ser delineada sem ter em atenção as cartas que estão em cima da mesa. Mas o jogador que as possui não pode ter uma estratégia própria: ele é o referente passivo de todos os outros (NÓVOA, 1999, p. 10).

Já não é novidade que a formação dos professores de Língua Portuguesa (doravante LP) tem se apresentado deficiente. Esse fato tem feito muitas vezes se levantarem para abordar o assunto.

O discurso do governo – manifestado pelos documentos oficiais – é uma delas. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a, p. 35) – doravante PCN –, há uma preocupação em rever a formação dos professores, realizada em nível superior nos cursos de licenciatura, porque "em geral (ela) não tem dado conta de uma formação profissional adequada". Conforme aquele documento, tais cursos "formam especialistas em áreas do conhecimento, sem reflexões e informações que dêem sustentação à sua prática pedagógica, ao seu envolvimento no projeto educativo da escola, ao trabalho com outros professores, com pais e, em especial, com seus alunos".

A mídia também se manifesta sobre o tema, sempre que dados de avaliação de desempenho escolar – Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) – são publicados. O Jornal Folha de S. Paulo publicou, no dia 28 de novembro de 2002, um texto de Newton Lima Neto, ex-reitor da Universidade Federal de São Carlos. Nele, o autor assim se referiu ao resultado do Enem:

O resultado do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) divulgado pelo MEC (Ministério da Educação) revela a situação dramática da educação no

país. Três quartos dos brasileiros que concluem essa etapa final da educação básica demonstram desempenho de insuficiente a regular.

Esses resultados, somados àqueles conhecidos para o ensino fundamental e a outros obtidos por nossos estudantes em certames internacionais, dão conta de uma dura e cruel realidade: nossas escolas não estão cumprindo sua função de ensinar.

Dois fatores centrais concorrem para isso: a exclusão social e o *fracasso na formação dos professores* (grifos meus).

Há ainda o discurso científico. Almeida Filho (2000), tomando como base os resultados do Exame Nacional de Cursos, lembra a crise vivida pelos cursos de Letras:

A crise se revela já nas estatísticas oriundas do ENC (Exame Nacional de Cursos), o Provão, no ano de 1998. Para as 38.000 vagas nos vestibulares há o contraponto de apenas 17.000 formandos nesse mesmo ano, menos da metade do potencial de entrada. Dos 369 cursos inscritos no ENC em 1998, somente 109 foram avaliados com A e B. A avaliação C, indicadora de um nível pouco recomendável, foi atribuída a 147 cursos. Os cursos avaliados com reprovações explícitas de D e E somaram nada menos do que 108. Cinco cursos não puderam receber qualquer conceito (ALMEIDA FILHO, 2000, p. 33).

Para o autor, "os professores de língua, assim como os outros professores, não podem chegar à plenitude profissional sem anos iniciais de sólida e bem orientada formação na carreira" (ALMEIDA FILHO, 2000, p. 46).

No curso de Letras em que atuo, também tenho ouvido as vozes de colegas de trabalho em relação ao assunto. Os professores das disciplinas de cunho mais teórico abordam a falta de proficiência dos acadêmicos nas atividades de leitura e escrita. Já os professores de Prática de Ensino apontam problemas na realização da prática pedagógica – os alunos-professores apresentam dificuldades em associar as teorias aprendidas no decorrer do curso às atividades que têm de efetuar no estágio supervisionado. Acerca disso versam os trabalhos de Santos e Lonardoni (2001) e Hila (2006).

Santos e Lonardoni (2001) abordam dificuldades enfrentadas na disciplina Prática de Ensino, ministrada no curso de Letras da Instituição estudada nesta tese. Conforme as autoras, tais dificuldades concernem às diferenças entre os procedimentos pedagógicos

almejados pelo professor da disciplina e os que os alunos do curso apresentam. Isso decorreria do fato de os professores terem um arcabouço teórico mais amplo – tendo em vista as teorias e as reflexões advindas da experiência docente, de pesquisas e participações em congressos e também do embasamento legal da educação—, enquanto os alunos-professores, na maioria das vezes, partem de princípios pedagógicos tradicionais, fruto de experiências adquiridas nos bancos escolares ao longo do ensino básico. Somados a isso estariam ainda os problemas enfrentados pelos alunos-professores no contexto escolar: se por um lado eles se deparam com novas teorias sobre o ensino-aprendizagem na disciplina Prática de Ensino, por outro, muitas vezes, eles não vêem tais novidades na prática dos professores atuantes naquele contexto. Isso não só criaria conflitos para os futuros professores, mas também desestimularia seu trabalho com as novas teorias aprendidas. Outro problema seria a insegurança de muitos alunos frente à experiência de atuarem em sala de aula.

A fim de resolver a problemática em questão, Santos e Lonardoni (2001) observam que, na disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa (LP), os acadêmicos de Letras devem ser levados a romper com os elos da formação tradicional e adotar novas práticas pedagógicas para o ensino-aprendizagem da LP. Para tanto, segundo as autoras, o professor daquela disciplina precisa: mediar informações teóricas e práticas referentes ao ensino-aprendizagem de língua materna quanto à leitura, à produção textual e à análise lingüística; ser espelho para a formação do futuro professor; promover discussões com os alunos, abordando questões concernentes aos objetivos do ensino da LP, ao ambiente do estágio, ao tempo para programar e executar atividades; provocar modificações nos conceitos tradicionais trazidos pelos futuros professores; acompanhá-los ao longo do estágio, orientando-os na elaboração de material e discutindo com eles os resultados de cada trabalho, etc.

Embora sejam bastante pertinentes as observações de Santos e Lonardoni (2001) quanto às incumbências dos professores de Prática de Ensino, ao silenciarem a

responsabilidade dos demais professores do curso em relação a algumas daquelas atribuições, de certo modo, as autoras delegam a formação pedagógica dos futuros professores somente aos professores daquela disciplina. Isso, a meu ver, contribui para a manutenção dos problemas do processo de formação inicial, porque ainda que os professores de Prática de Ensino dêem tudo de si no seu trabalho, entendo ser muito difícil que eles, sozinhos, sejam capazes de, em um tempo tão exíguo, atingir as expectativas das autoras. Eles precisam, portanto, da contribuição dos outros professores do curso. Assim, é dever também destes promover a formação do professor de LP ao longo da formação inicial.

Neste sentido estão as concepções de Hila (2006), também professora de Prática de Ensino de Língua Portuguesa da Instituição em estudo nesta tese, ao abordar problemas por ela diagnosticados durante seu exercício naquela disciplina. Tais problemas respeitam ao fato de os alunos-professores, no estágio supervisionado, não saberem usar os conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer do curso, ou apenas reproduzi-los, sem refletir significativamente quanto ao sentido de sua atuação. Essa desorientação, conforme Hila (2006), decorreria da falta de diálogo entre as disciplinas teóricas e práticas do curso. Por essa razão, a autora observa ser necessária a integração de todo o corpo docente na formação para o magistério, a fim de que os alunos-professores de Letras não se percebam professores somente no final do curso, mas sim em todo o seu processo de formação inicial.

formação de suas identidades.

Por essa razão, visando a contribuir com as discussões concernentes à formação inicial de professores, pretendo com esta pesquisa investigar que saberes e que identidade profissional se apresentam em um curso específico de formação de professores de LP, oferecido por uma Instituição de Ensino Superior, localizada na região Noroeste do Paraná, instituição onde atuo como professora desde 2002. Assim, sendo esse o objetivo geral desta investigação, a pergunta de pesquisa a ser respondida para alcançá-lo é: Que saberes e que identidade profissional são privilegiados em um curso de formação de professores de LP? Já os objetivos específicos são: 1) investigar como o currículo de formação de professores de LP é representado nas diretrizes oficiais – Diretrizes Curriculares para o curso de Letras (BRASIL, 2001) e Diretrizes para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2002a) – e em um curso específico; 2) investigar como esse currículo é visto pelos sujeitos envolvidos no processo de formação de professores de LP oferecido por aquele curso. Para alcançar tais objetivos, lançarei mão das seguintes perguntas, respectivamente: 1) Como o currículo de formação de professores é proposto: a) nas diretrizes curriculares oficiais; b) em um curso específico? 2) Como o currículo desse curso é concebido pelos sujeitos envolvidos no processo de formação de professores de LP por ele oferecido?

Para alcançar os objetivos propostos, este trabalho está dividido em duas partes. A Parte I trata dos aspectos teórico-metodológicos e é composta pelos Capítulos I e II.

No Capítulo I apresentarei a fundamentação teórica. Nele, abordarei: pesquisas sobre a formação de professores de LP, as quais apontam problemas no processo formativo, bem como alguns direcionamentos para resolvê-los; teorias sobre identidade e sujeito; concepções sobre currículo e identidade; a relação entre saberes docentes, formação do professor e identidade profissional; e alguns princípios e procedimentos da Análise do Discurso de linha francesa, os quais auxiliarão na análise dos dados.

No Capítulo II, descreverei a metodologia desta pesquisa. Nele discutirei paradigmas de investigação, destacando a pesquisa qualitativo-interpretativa. Apresentarei também considerações sobre estudo de caso, proposta metodológica escolhida para esta investigação. Abordarei ainda os métodos de coleta de dados usados neste estudo: entrevistas de grupo focal e análise de documentos.

A Parte II consiste na Análise dos Dados e se constitui pelos Capítulos III e IV.

No Capítulo III, analisarei documentos concernentes à formação do professor de LP: o atual currículo de Letras, Habilitação Única em LP, oferecido por uma Instituição de Ensino Superior, localizada na região Noroeste do Paraná; as diretrizes curriculares oficiais que devem permear os novos currículos de Letras; e a nova proposta curricular para aquele mesmo curso de Letras. Nessa análise, procurarei observar que saberes e que identidade profissional são privilegiados no discurso de tais documentos.

No Capítulo IV, analisarei as percepções dos sujeitos envolvidos naquele curso (professores e alunos), buscando verificar que discursos têm contribuído para a priorização dos saberes entendidos como necessários à base de conhecimentos do professor de LP e para a constituição da identidade desse profissional.

Terminadas as análises, apresentarei algumas considerações finais.

PARTE I – ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo está organizado em cinco partes: na primeira, apresento resultados de algumas pesquisas sobre formação de professores; na segunda, resgato teorias sobre

Estadual de Maringá. Seu objetivo era verificar como ocorre o trabalho com a leitura nessa disciplina. Também visava a investigar o conhecimento teórico concernente à leitura presente nos dossiês dos acadêmicos e as abordagens de leitura neles apresentadas. Sua análise revelou falta de coerência entre as teorias estudadas na disciplina e as práticas relatadas. A autora observou ainda que, embora os alunos de uma das turmas tenham mostrado um conhecimento teórico mais elaborado nos dossiês, suas práticas não apresentaram estratégias condizentes com tal conhecimento; ao contrário disso, os alunos da outra turma, apesar de demonstrarem um conhecimento menos elaborado, desempenharam melhor suas práticas. Para resolver tais problemas, a autora sugere que a relação teoria e prática não deve ficar restrita à disciplina Prática de Ensino, porém ela aponta como pré-requisito para uma boa formação que os estudos teóricos oferecidos aos alunos de Letras sejam mais aprofundados; o curso deveria, portanto, proporcionar-lhes embasamento teórico mais consistente. Entretanto, haja vista a diferença do desempenho das diferentes turmas, talvez o problema da formação de professores relatado na pesquisa de Bernini (2003) não seja a falta de conhecimento teórico mais aprofundado. Por isso, penso que a abordagem da relação teoria e prática por disciplinas outras, além da Prática de Ensino, também apontada pela autora, devesse ser a premissa na busca da resolução dos problemas arrolados. Essa abordagem, porém, precisa envolver os diversos fatores contextuais em que se encontra o processo formativo, a fim de que faça sentido para o futuro professor. Caso contrário, discussões sobre a prática parecerão *teorias de como ensinar*, e não *experiências de ensinar*.

Heinen (2003) também defende ser necessário haver mais teorias (Psicolinguística, Linguística do Texto e Análise do Discurso) na formação dos professores, ou seja, mais teoria para sustentar a prática dos professores. A autora apresentou essa conclusão após realizar uma pesquisa-ação visando a melhorar a formação de alunos do curso de Letras, da cidade de União da Vitória (PR). Durante um ano, duas tardes por semana, por

meio da orientação da autora, com base naqueles pressupostos teóricos, nove alunos de Letras elaboraram oficinas de leitura e de escrita com os temas *identidade, folclore regional e contos de fadas*, e as efetivaram junto a dezoito alunos de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, residentes em institutos filantrópicos dirigidos por religiosos. Pretendia-se, com a realização das oficinas, além de formar os professores, desenvolver a competência comunicativa de alunos carentes e com acentuado déficit de aprendizagem, bem como resgatar sua identidade. Nos resultados da pesquisa, os pressupostos teóricos foram confirmados na prática em todos os aspectos, ou seja, houve bom aproveitamento nas atividades de leitura, produção textual, gramática, bem como resgate da identidade do indivíduo pela literatura. Haja vista o resultado do projeto, Heinem (2003) concluiu que a formação do professor de LP necessita das teorias já citadas para fundamentar a postura metodológica do futuro professor. Não discordo disso, pois tais teorias podem auxiliar o professor de LP a compreender melhor o seu papel frente à Educação. Porém o contexto em que as oficinas foram realizadas foi muito específico, praticamente ideal – dois alunos para cada professor –, não acontecera em situações escolares comuns. Em situações escolares reais, um professor com uma carga horária de quarenta horas semanais ministra cinco aulas de LP por semana a oito turmas de 45 alunos, em média, o que totaliza aproximadamente 360 alunos para cada docente. Logo, os resultados obtidos pelo projeto realizado por Heinem (2003) não foi consequência apenas do desenvolvimento de práticas pedagógicas alicerçadas em sólida fundamentação teórica; houve uma série de fatores contextuais que desencadearam o sucesso das oficinas. As teorias são sim relevantes no processo formativo, mas o complexo quebra-cabeça que é a formação de professores precisa de outras peças para ser completado.

Magalhães (2001), por sua vez, discute a possibilidade de formar o professor reflexivo por meio de modelos de formação mais tradicionais, como os cursos de especialização. Em seu trabalho, a autora relata uma pesquisa, cujo objeto de análise foi o

Curso de Especialização em Alfabetização e Linguagem, da Universidade Federal de Juiz de Fora – mais especificamente a disciplina "Prática de leitura e escrita na escola básica", que envolvia a reflexão sobre a prática. Pela análise da prática de uma aluna-professora do curso e do acompanhamento por parte de uma professora desse mesmo curso, a autora defende a idéia de que os cursos de especialização são formas eficientes de formar o professor reflexivo, pois os resultados da pesquisa evidenciaram que tanto a professora-formadora quanto a aluna-professora observaram uma incorporação gradativa dos conteúdos teóricos e metodológicos ao longo do desenvolvimento da disciplina. Vale ressaltar que Magalhães (2001) defende essa modalidade de formação não como uma maneira de tornar o professor um conhecedor de conteúdos, porque formar o professor não significa supri-lo de teorias. Mais do que isso, é preciso que essas teorias façam sentido para esse profissional, porque só assim ele saberá *o quê, como e porquê* ensinar determinado conhecimento. Um ponto interessante dessa pesquisa é que ela foi realizada *com* a professora e não *para* ou *sobre* a professora. Isso, penso eu, foi o que levou-a a ver sentido nos conteúdos aprendidos, porque ela pôde integrar, no decorrer do seu processo de formação, a aprendizagem de novos conteúdos a sua prática pedagógica, a sua experiência e a suas concepções sobre o seu trabalho.

Quanto ao trabalho de Souza (2002), trata-se de uma investigação cujos sujeitos são dois professores e 37 alunos da disciplina Estágio Supervisionado, do Curso de Letras da Unicentro. Os objetivos do seu estudo eram averiguar as estratégias de leitura que os alunos de Letras daquela universidade empregam no ensino da leitura em suas práticas de estágio, bem como detectar aspectos que interferem no desenvolvimento das habilidades desse ensino, no estágio de docência dos acadêmicos. Por meio de uma abordagem qualitativa, o autor realizou entrevistas individuais e semi-estruturadas com os professores e aplicou questionários aos alunos. Também se valeu da descrição e da análise dos planos de aula e dos relatórios de estágio elaborados pelos alunos. Os dados revelaram que os professores em

formação têm uma concepção tradicional de leitura – enfatizam a leitura fluente, a entonação, a pronúncia correta, o vocabulário. Nos relatórios, os alunos também não apresentam discussão em torno do texto lido e não intervêm pedagogicamente para a formação do leitor. Souza (2002) acredita que conhecimentos teóricos garantem um bom desempenho ao professor, por isso responsabiliza a forma de se trabalhar o estágio supervisionado pelas concepções tradicionais apresentadas pelos acadêmicos. Penso que os cursos de Letras devam sim disseminar teorias inovadoras acerca dos conteúdos a serem ensinados pelos futuros professores, para que eles possam compará-las a suas percepções tradicionais, adquiridas ao longo da vida escolar. Contudo responsabilizar apenas o estágio supervisionado pelas concepções dos alunos significa responsabilizar apenas a disciplina Prática de Ensino e seus responsáveis pela formação pedagógica dos futuros professores, quando essa formação deveria ser promovida por todos os professores e ocorrer durante todo o processo formativo e não apenas no final do curso.

Oliveira (2001) também considera ser preciso dar ênfase aos conhecimentos teóricos necessários à prática do professor. Ao investigar a construção de processos identitários de professores de língua materna e sua relação com os saberes disciplinares, presentes em curso de formação inicial, a autora entrevistou professoras (recém-licenciadas), das primeiras séries do ensino fundamental da rede pública, questionando seu saber sobre o ensino da produção textual. A análise das repostas apontou carência de conteúdos no processo de formação das professoras. Para a autora, isso é fruto do descaso com a questão de saberes específicos (teóricos) e tem causado problemas no exercício da profissão e na identidade do professor. Por isso, ela argumenta ser necessário "fazer reentrar em cena a discussão sobre a importância dos saberes disciplinares dos docentes, com vistas à realização de uma boa performance em sala de aula" (OLIVEIRA, 2001, p. 251). Concordo que os saberes disciplinares sejam fundamentais no processo de formação de professores, mas eles não são

suficientes para marcar a identidade do professor; também não são garantia para o sucesso de sua prática, pois eles precisam estar associados a outros para integrar a base de conhecimentos do professor, como se verá na seção 1.4 deste capítulo.

Quanto aos trabalhos que compõem o segundo grupo, os quais defendem uma formação que integre teoria e prática para formar o professor reflexivo, podem ser citadas as investigações de Aparício (2001), Rafael (2001), Rojo (2001) e Rossi (2003).

Aparício (2001) investigou as ações didático-discursivas de uma professora de Língua Portuguesa na construção e na manutenção dos tópicos por ela abordados no decorrer de uma aula sobre substantivos, ministrada à 6ª série do ensino fundamental. Nessa aula, a professora propôs a revisão do conteúdo gramatical, para mostrar a importância dos substantivos para o estabelecimento da coerência do texto. Na análise da aula, a autora constatou a dificuldade da professora ao mobilizar os saberes de que dispõe e ao construir suas concepções teórico-metodológicas nas atividades de sala de aula. Constatou ainda a acentuação da assimetria professor/aluno, pois a professora, por considerar as intervenções dos alunos como perturbações e para manter o tópico de sua aula, não respeitava as inferências deles. Por essas evidências, Aparício (2001) defende que as discussões concernentes ao processo de formação do professor devem partir de uma reflexão sobre a prática na sala de aula, porque apenas atualização teórica não é elemento condicionador suficiente para transformar as questões relativas ao ensino-aprendizagem. A autora também observa ser preciso realizar estudos sobre os materiais oferecidos aos professores, visando a descobrir o que lhes causa dificuldades. Descobrir isso, talvez seja possível contribuir para a produção de materiais que consigam diminuir os problemas enfrentados pelos professores na prática. Essa produção poderia, penso eu, ser desenvolvida no próprio contexto de formação de professores, e de forma coletiva, envolvendo os formadores e os professores pré e em serviço, pois a troca de experiências ajudaria na realização do trabalho.

Já a pesquisa de Rafael (2001) discute os resultados produzidos em aulas sobre conceitos teóricos referentes a *texto* e *coesão textual*, buscando verificar se nos empréstimos às fontes de referência ocorrem mais solidarização ou mais sobreposição entre terminologias e noções teóricas sobre tais conceitos. Para tanto, o autor analisou aulas de três professores egressos de um curso de Letras e de três estagiários do mesmo curso. Após a análise, constatou que nas aulas dos estagiários houve mais sobreposição – os estagiários sabem os conceitos, mas os misturam de forma equivocada; falta-lhes a experiência da prática. Por outro lado, houve mais solidarização nas aulas dos professores – eles conseguem mobilizar com mais eficácia os conteúdos durante sua prática. Em face disso, o autor pondera que formar futuros professores não se limita a expô-los às informações teóricas de uma disciplina científica de referência; conseqüentemente, fatores concernentes à prática de ensino devem ocorrer durante toda a licenciatura. O estudo de Rafael (2001), de certa forma, contesta o discurso de que falta mais fundamentação teórica na formação dos professores, pois defende ser preciso colocá-los frente a contextos de ensino-aprendizagem em que possam refletir teoria e prática de forma indissociável.

Quanto à pesquisa de Rojo (2001), trata-se de um estudo qualitativo desenvolvido em um projeto de formação de professores em serviço, no qual os sujeitos discutiam questões teóricas relacionadas ao ensino-aprendizagem. Participaram da pesquisa dezoito professores de disciplinas diversas do ensino fundamental de uma escola estadual paulista. Nas discussões do projeto de formação, quando os professores debatiam os conceitos teóricos concernentes à linguagem, a autora se convenceu de que eles eram capazes de relacionar essa discussão a questões de ensino-aprendizagem. Entretanto, ao observar as aulas desses docentes, a autora observou que quase nada das aprendizagens abordadas no discurso deles transitava para a prática de sala de aula, pois eles apresentaram dificuldades em selecionar *o que* e *o como ensinar*, apesar de mostrarem um certo domínio sobre conteúdos e conceitos referentes ao

ensino. A pesquisa de Rojo (2001) evidencia que subsidiar o professor com fundamentação teórica não é suficiente para transformar sua prática pedagógica, ou seja, apenas ter acesso a teorias não ensina a ensinar. É preciso, portanto, que nos processos de formação de professores, quer inicial, quer continuada, os conteúdos teóricos sejam abordados juntamente com a prática, para que, por meio da integração, tanto esta quanto aqueles façam sentido para o professor.

A pesquisa de Rossi (2003) apresenta um estudo qualitativo em que descreve o desenvolvimento de um projeto que visava à construção de saberes para o ensino fundamentado nos gêneros. Seus objetivos eram: detectar dificuldades dos alunos de Letras e professores de LP para o trabalho com a produção de texto escrito, em uma perspectiva enunciativa de linguagem; verificar suas dificuldades na efetivação da prática pedagógica; fornecer-lhes subsídios para o desenvolvimento desse trabalho; elaborar projetos pedagógicos e seqüências didáticas que respondessem às prescrições dos PCN. Foram sujeitos dessa pesquisa alunos estagiários do 3º ano de um curso de Letras (alguns com experiência docente). Também participaram professores de LP – alunos de cursos de especialização voltados à leitura e à produção de textos. No desenvolvimento do projeto, a autora constatou bom desempenho dos sujeitos na realização de atividades com seqüências didáticas, porém verificou faltar-lhes mais vontade de se capacitarem para modificar as práticas pedagógicas estabelecidas na realização de projetos. Por essa razão, a pesquisadora argumenta ser preciso envolver mais prática na formação dos professores, porque só a discussão de teorias não é suficiente para se conseguir bons resultados.

Finalmente, no terceiro grupo de pesquisas, nos quais se concebe a formação de professores como parte de um processo político mais amplo estão os trabalhos de Telles (1998), Signorini (2001), Kleiman (2001), Santos (2001) e Peres (2001).

Telles (1998), por meio de uma pesquisa qualitativa, examinou as teorias implícitas trazidas por duas professoras de LP, quanto à linguagem não-padrão, e como tais teorias refletem

em suas práticas pedagógicas. Seu trabalho mostrou que as duas professoras entendem a variante padrão de forma avaliativa e normativa, como algo a ser aspirado, superior, portanto, às demais variedades; mostrou também que as professoras apresentam concepções estigmatizadas quanto às variações lingüísticas de seus alunos. A investigação revelou ainda que as práticas pedagógicas das professoras, por consequência de suas concepções sobre variação lingüística, são definidas com base na gramática normativa e no déficit lingüístico, de modo que tais práticas estão distantes de um ensino fundamentado no bidialetalismo¹ – embora em níveis distintos, uma vez que uma das participantes demonstra estar à procura de alternativas diferentes das tradicionais, para levar a efeito sua prática; enquanto a outra percebe o bidialetalismo como algo permissivo, o que contribui para sua resistência a esse método. Conforme Telles (1998), a postura dessas professoras se encontram em tensão com suas experiências e com o ensino, bem como com as falhas de sua formação universitária. Uma forma de ação que poderia influenciar a postura dos professores em relação à sua prática seria, segundo o autor, a Transformação de Perspectiva na Educação de Professores. Por meio desse processo, eles poderiam ver seus valores, pensamentos e práticas de maneira mais crítica, e isso aumentaria suas habilidades para lidar com dificuldades profissionais – como a questão das variedades padrão e não-padrão. Tal forma de ação envolveria: perspectiva do significado, transformação da perspectiva e ação emancipatória. Telles (1998), entretanto, defende como base do princípio de uma educação de professores transformativa um processo de reflexão em conjunto com os professores e a partir de suas concepções sobre o conteúdo que ministram. Isso ajudaria esses profissionais a se tornarem mais confiantes em relação a um trabalho diferente do tradicional. A perspectiva de Telles (1998), assim como a de Magalhães (2001), sugere uma formação *com* os professores e não *para*

14

1 Segundo Soares (1988, p. 49), em uma atitude pedagógica calum gi32(o)9.7-2..271(d)19.71628(s)8.77471(e) gi

ou *sobre* os professores. Assim, nesse tipo de processo, eles seriam sujeitos ativos em sua formação. Essa proposta, creio, seria interessante ser levada a efeito já na formação inicial, a fim de proporcionar aos alunos-professores oportunidades para comparar suas percepções sobre o ensino-aprendizagem, construídas com base nas experiências de sua vida escolar, com as concepções mais atuais sobre o assunto, bem como comparar as implicações que as diversas formas de se conceber os mesmos temas acarretam em suas práticas pedagógicas.

A pesquisa de Signorini (2001) também aborda questões concernentes às variedades lingüísticas. Em seu estudo, ela discute e procura compreender as questões de ordem epistemológica e político-ideológica relativas às variações lingüísticas e às mudanças de postura acerca desse tema em um curso de formação inicial de professores de LP. Seu trabalho relata os resultados de uma pesquisa em que analisou 37 resenhas do livro "Mal comportadas línguas", de Sírio Possenti, produzidas por alunos de Letras da Unicamp. Conforme a autora, antes de produzirem as resenhas, os alunos já haviam sido expostos a textos teóricos sobre variação lingüística, o que lhes possibilitava não só relativizar verdades científicas apresentadas pela Lingüística, mas também posicionar-se com resistência frente a discursos de autoridade máxima assumidos por alguns lingüistas. Entretanto, em suas resenhas, os alunos se posicionaram contra os comentários de Possenti quanto ao mau comportamento da língua. Não houve, em seus textos, discussão quanto ao preconceito lingüístico abordado na obra. Os alunos compreenderam o texto, mas não entenderam a proposta de discussão política sobre a questão do preconceito lingüístico – algo preocupante, já que, como professores, deveriam entender bem essa questão, para não promoverem ainda mais discórdia quanto a um assunto tão polêmico. Esse estudo sugere que deve haver mais reflexão por parte dos formadores, não apenas sobre as teorias referentes às variações lingüísticas oferecidas ao futuro professor, mas também sobre os efeitos de tais teorias na sua formação e nas suas reflexões acerca de questões reais que envolvam os conteúdos teóricos. Caso contrário, essas teorias, sem a devida reflexão a respeito dos aspectos

políticos que as envolvem, podem contribuir para a formação de professores com concepções simplistas sobre o assunto, e, conseqüentemente, podem não propiciar mudanças de atitude no contexto escolar, seja com relação aos alunos, seja com relação aos próprios professores.

A investigação de Kleiman (2001), objetivando combater o consenso dos problemas dos professores e as representações sociais desses profissionais como não-leitores, discute os resultados de uma pesquisa etnográfica em que analisou eventos de letramento de um projeto de (auto)formação de alfabetizadoras de adultos. Após analisar os dados, a autora constatou que, por serem de origens não-letradas, as professoras não se sentem seguras quanto ao seu lugar no grupo, não se reconhecem e não são reconhecidas como membros legítimos do mundo letrado. Segundo a autora, o estigma de não-leitora imposto às professoras não se justifica porque elas não lêem, mas porque suas leituras não são legitimadas. Em vez da preocupação em definir o que é ou não legítimo quanto à leitura, seria interessante focalizar a prática do letramento profissional nos programas de formação docente, porque, como mostra a pesquisa de Kleiman (2001), há momentos em que o que é considerado incompreensão da professora, nas explicações de textos expositivos, na verdade, trata-se de uma forma diferente de se dar uma resposta – aquela não legitimada pela escola. Outras vezes, o que é visto são atitudes preconceituosas: considera-se *o como* a professora fala e não *o que* ela fala. Por essa razão, a pesquisa crítica precisa envolver um contexto político mais amplo no qual a relação professor/pesquisador vise ao desenvolvimento mútuo. Além disso, ao buscar contribuir para a formação do professor, a academia deveria evitar cooperar para a desvalorização desse profissional. O estudo sugere que aspectos relevantes deveriam ser mais considerados nos cursos de formação, em vez do apego a detalhes que pouco ou nada concorrem para a formação do professor.

Quanto a Santos (2001), seu estudo analisa o impacto dos conteúdos relacionados com a avaliação da redação, apresentados no livro didático – exemplar do professor – na

prática de avaliação de redações em um contexto escolar distante, onde os professores não têm acesso a outras modalidades de formação. A base para o seu estudo foi uma pesquisa realizada com uma professora de LP, licenciada em Letras, da rede municipal de ensino. Essa professora nunca havia participado de cursos de formação continuada. O livro didático e seu suplemento constituíam a referência letrada mais importante para sua formação. O trabalho de Santos (2001) revelou que, mesmo sendo uma fonte básica, as orientações do livro didático puderam ser observadas na prática da professora. Por essa razão, o autor propõe um estudo do papel de fontes de conhecimento oferecidas ao professor no processo de formação continuada. Penso que sua sugestão se justifique porque, muitas vezes, analisam-se as propostas que o livro traz para o aluno, mas não as que o livro traz para os professores. Não se considera que, em regiões como a da pesquisa de Santos (2001), há professores sem as mínimas condições de formação, tendo no suplemento do livro do professor a única fonte de informações para realizar sua prática.

Por fim, também eu, em minha dissertação de mestrado (PERES, 2001), realizei uma pesquisa envolvendo professores de LP em formação inicial, buscando investigar seus conhecimentos em relação à leitura. Naquele estudo, analisei e discuti, a partir de respostas atribuídas a um questionário, de que modo trinta alunos de quatro cursos de Letras do Norte e do Noroeste do Paraná concebem leitura e leitor, bem como o ensino-aprendizagem dessa prática. As análises revelaram que tais sujeitos conhecem teorias sobre a prática da leitura e sua metodologia de ensino. Entretanto elas também evidenciaram a existência de hiatos nos cursos que freqüentam, porque se por um lado as respostas dos alunos demonstraram conhecimento de teorias, por outro, e em muitos casos, elas se revelaram incoerentes ou com pouca sustentação. Ante essa constatação, sugeri uma reestruturação nos currículos em vigor em tais cursos, a fim de que os conteúdos de teoria e prática fossem ministrados de maneira mais integrada, objetivando capacitar os futuros professores a relacionar de forma condizente

as teorias embasadoras de sua prática pedagógica.

Ainda acredito que a reestruturação do currículo pode contribuir para a melhoria da formação inicial de professores de LP. Aliás, isso foi sugerido pelo Ministério da Educação, por meio das Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras (BRASIL, 2001) e das Diretrizes para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2002a) – documentos que também serão discutidos no Capítulo III desta pesquisa. Para tal reestruturação, todavia, é preciso compreender como o contexto de formação inicial é interpretado pelos sujeitos que o integram, a fim de saber que identidade do professor de LP eles têm construída em seu imaginário e que saberes eles julgam necessários a esse profissional. Além disso, partir de seus pontos de vista para tomadas de decisão, penso eu, é um modo de inseri-los nos debates de políticas de formação para o magistério; é também uma maneira de levantar dados que podem apontar para possíveis avanços no processo de formação de professores. Donde a relevância deste trabalho de pesquisa.

Passo agora a apresentar e discutir teorias que auxiliarão na análise dos dados, que se efetivará nos Capítulos III e IV.

1.2. Identidade e Sujeito

Para Hall (1998), o conceito de identidade "é complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea" (p. 8). Conseqüentemente, é difícil apresentar afirmações conclusivas sobre esse tema, até porque há ambigüidade nas tendências relativas a ele, pois a comunidade sociológica estaria dividida a esse respeito.

O autor distingue três concepções de identidade: *a do sujeito do iluminismo, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno*. Essas concepções são, de certa forma,

segundo o autor, simplificadas, mas ajudam a entender a questão da identidade do sujeito.

O sujeito do iluminismo, segundo Hall (1998, p. 11), baseia-se na concepção do ser humano como um indivíduo centrado, unificado, dotado de razão, de consciência e de ação. O centro desse sujeito seria um núcleo interior, iniciado no seu nascimento e desenvolvido ao longo da sua vida, "ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou idêntico a ele". Essa é, pois, uma concepção individualista do sujeito e de sua identidade. Nela, "o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa".

Já a concepção do sujeito sociológico desestabiliza a noção de que o núcleo interior do sujeito era autônomo e auto-suficiente, pois ele teria sua formação na relação com outras pessoas "que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava" (HALL, 1998, p. 11). Esta seria a concepção interativa da identidade do sujeito, porque se constituiria pela interação deste com a sociedade. Nessa concepção, o sujeito ainda tem seu núcleo interior – o seu eu real – mas "formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais 'exteriores' e as identidades que esses mundos oferecem [...]. A identidade do sujeito, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o 'interior' e o 'exterior'" (HALL, 1998, p. 11). Nela, o sujeito se projeta nas identidades sociais com que interage e internaliza, simultaneamente, os significados e os valores dessas identidades. Ele se torna parte dessas identidades, e elas se tornam parte dele, de forma que o sujeito fica alinhado ao mundo cultural e social; ele e seu mundo ficam, portanto, estabilizados.

Nos moldes da identidade do sujeito pós-moderno, a unidade do sujeito com seu mundo se desestabiliza. "O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas" (HALL, 1998, p. 12). Nessa perspectiva, o núcleo do sujeito não lhe é inerente ao nascimento, de forma biológica, mas se define historicamente, "a identidade torna-se uma 'celebração móvel': formada e transformada continuamente em relação às

formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam" (HALL, 1998, p.13). A identidade, então, é constituída por meio de *representações*:

essa cadeia de significações, construídas nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular (CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 321).

Como se pode observar pela citação acima, as representações que concorrem para a constituição da identidade do sujeito são influências externas a ele. Tendo em vista tais influências e suas constantes mudanças, Coracini (2000, p. 150) observa que "a identidade permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação". Por essa razão, ao termo identidade, a autora sugere que se deveria preferir o termo identificação, porque, segundo ela, "só é possível capturar momentos de identificação do sujeito com outros sujeitos, fatos e objetos".

A autora também aborda a questão da alteridade do sujeito. Este seria constituído pela falta de inteireza que procura preencher, "sem jamais conseguir", com base no seu exterior e pela forma que ele imagina ser visto pelos outros: "sei quem sou em relação com o outro que eu não posso ser. Aliás, o desejo do outro é a expressão do desejo de completude que nos habita e se manifesta na busca da verdade, do controle de si e dos outros" (CORACINI, 2000, p. 150).

Silva (2003, p. 26) também observa que o processo de formação de identidades leva sempre em consideração o outro. "Sou o que o outro não é; não sou o que o outro é. Identidade e alteridade são, assim, processos inseparáveis". As relações de alteridade, lembra o autor, são também relações de poder, porque a diferença não é diferença por si somente, ela se define por meio de hierarquias, categorias e valores, que, da mesma forma, são definidos por posições de poder.

A respeito desse fator, Coracini (2000, p. 150) resgata a noção de poder disciplinar abordada por Foucault, em *Microfísica do Poder*. Essa noção de poder, em um primeiro momento, visa a regular e governar a espécie humana; em um segundo momento,

pretende regular o indivíduo. Conforme a autora, "tal poder encontra-se localizado nas novas instituições que se desenvolveram ao longo do século XIX e que 'policiam', controlam e disciplinam as populações modernas". O objetivo desse poder é controlar a vida dos indivíduos – trabalho, prazeres, infelicidades – "com base no poder dos regimentos administrativos, do conhecimento especializado dos profissionais e no conhecimento fornecido pelas Ciências Sociais". Penso que entre aqueles regimentos se pode inserir o currículo, haja vista sua estreita relação com a educação institucionalizada – seja na escola básica, seja na formação profissional universitária, como é o caso do objeto desta pesquisa.

Esse meu ponto de vista encontra respaldo em Dubar (1997). Na concepção desse autor, as esferas do trabalho e do emprego, bem como a da formação (escolar, profissional – inicial ou contínua) constituem domínios assaz relevantes no processo de identificações sociais dos indivíduos. Segundo o autor, depois da crise dos anos 1960, as relações "emprego-formação" ganharam evidência no âmbito dos processos identitários. Depois, como consequência da evolução das políticas de gestão de emprego, ocorrida ao longo da década de 1980, "a 'formação' tornou-se uma componente cada vez mais valorizada não somente no acesso aos empregos, mas também nas trajetórias de emprego e nos abandonos de emprego" (DUBAR, 1997, p. 112). Assim, se o emprego é fator preponderante no processo de formação de identidades sociais, a formação também o é, aliás, como observa o autor, o sair do sistema escolar e o entrar no mercado de trabalho são acontecimentos dos mais importantes na constituição da identidade do sujeito, já que

o leque das escolhas de orientação escolar mais ou menos forçadas ou assumidas representa uma antecipação importante do futuro estatuto social. A entrada numa "especialidade" disciplinar ou técnica constitui um acto significativo da identidade virtual. Mas é no confronto com o mercado de trabalho que, sem dúvida, se situa hoje o desafio identitário mais importante dos indivíduos [...]. Este confronto assume formas sociais diversas e significativas segundo os países, os níveis escolares e as origens sociais. Mas é da sua saída que depende, simultaneamente, a identificação pelo outro das suas competências, do seu estatuto e da carreira possível e a construção para si do projecto, das aspirações e da identidade possível. [...] Do resultado

deste primeiro confronto dependem as modalidades de construção de uma **identidade "profissional" de base** que constitui não só uma identidade no **trabalho**, mas também e sobretudo uma projecção de si no futuro, a antecipação de uma trajectória de **emprego** e o desencadear de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de **formação** (DUBAR, 1997, p. 113-114, grifos do autor).

Para Dubar (1997), a construção da identidade em confronto com o mundo do trabalho também coincide com o "drama social do trabalho", porque, para muitos, há o risco de ser excluído desse mundo. Assim, tal construção requer o uso de formas de apresentação de si, pois "não se trata somente de uma situação de 'escolha de ofício' ou de obtenção de diplomas, mas da construção pessoal de uma estratégia identitária que põem em jogo a imagem do eu, a apreciação das suas capacidades, a realização dos seus desejos" (p. 114).

Apesar de sua relevância, segundo o autor, o processo biográfico de identificação não é suficiente para a análise da identidade profissional; há, portanto, a necessidade de associá-lo ao processo identitário relacional que diz respeito às relações estabelecidas entre os indivíduos no seu contexto de trabalho, porque é nessas relações que os profissionais se identificam com os seus pares.

Para realizar a construção biográfica de uma identidade profissional e, portanto, social, os indivíduos devem entrar em relações de trabalho, participar de uma ou de outra forma em actividades colectivas de organizações, intervir de uma forma ou de outra no jogo de actores. [...] A noção de "actor do eu" remete não para um simples papel passageiro numa encenação provisória, mas sim para um investimento essencial em relações duráveis que põem em causa o reconhecimento recíproco dos parceiros. Trata-se, portanto, de uma transacção objectivamente verificável na análise das situações de trabalho (DUBAR, 1997, p. 115).

Isso estaria, na concepção de Dubar (1997), em consonância com a transacção objetiva que envolve a construção de identidades virtuais (identidades para o outro), já que esta envolve o processo relacional. Aliás, o autor observa que "o fato de poder 'jogar com diferentes espaços e de poder assim 'negociar' os investimentos e 'gerir' as pertenças constitui um elemento essencial da transacção objectiva" e "os parceiros desta transacção são,

efectivamente, múltiplos" (DUBAR, 1997, p. 117) – no caso da profissão docente, estariam envolvidos os professores, o diretor e a administração da escola, os supervisores, os alunos, os pais dos alunos, o sindicato, o formador de professores, além do universo familiar em que vive o sujeito-professor. Assim, o reconhecimento identitário do profissional depende também do espaço em que ocorrem as relações entre ele e seu grupo de pertença.

O espaço de reconhecimento das identidades é inseparável dos espaços de legitimação dos saberes e competências associados às identidades. A transacção objectiva entre os indivíduos e as instituições é, antes de mais, aquela que se organiza à volta do reconhecimento e do não-reconhecimento das competências, dos saberes e das imagens de si que constituem núcleos duros das identidades reivindicadas" (DUBAR, 1997, p. 117-118).

A identidade do sujeito, em suma, constitui-se da sua interação com o outro e com o contexto em que vive.

Ante o exposto nesta seção, e tendo em vista os pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa, que auxiliarão a análise deste trabalho (como se verá na seção

a) um grande grupo delas ((definições)) relacionado com a concepção do currículo como experiência, o currículo como guia da experiência que o aluno obtém na escola, como conjunto de responsabilidades da escola para promover uma série de experiências, sejam estas as que proporcionam consciente e intencionalmente, ou experiências de aprendizagem planejadas, dirigidas ou sob supervisão da escola, ideadas e executadas ou oferecidas pela escola para obter determinadas mudanças nos alunos, ou ainda, experiências que a escola utiliza com a finalidade de alcançar determinados objetivos; b) outras concepções: o currículo como definição de conteúdos da educação, como planos ou propostas, especificação de objetivos, reflexo da herança cultural, como mudança de conduta, programa da escola que contém conteúdos e atividades, soma de aprendizagens ou resultados, ou todas as experiências que a criança pode obter (SACRISTÁN, 2000, p. 14).

Sacristán (2000) também destaca as imagens que, segundo Schubert, trazem à mente o conceito de currículo. Algumas delas são:

o currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo [...]; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente seqüencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram, por exemplo, num manual ou guia do professor; o currículo também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidades a serem dominadas – como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma (SACRISTÁN, 2000, p. 14).

Traldi (1984, p. 48-49) também apresenta alguns pontos imbricados nas definições do que seja currículo, destacando os seguintes: 1) conhecimento ou matéria; 2) experiências que têm lugar na vida do educando; 3) situação de aprendizagem; 4) seleção e organização sistêmica de conteúdos para atender as necessidades do aluno e da sociedade.

De um ou de outro modo, é possível observar que as concepções de Rule e de Schubert, arroladas por Sacristán (2000), e os pontos indicados por Traldi (1984), no que tange ao currículo, referem-se aos conteúdos e às experiências oferecidos aos alunos pela escola; referem-se também à responsabilidade desta em organizar o ensino e a aprendizagem de tais conteúdos e experiências, visando ao atendimento das necessidades dos alunos e, por

consequente, da sociedade.

Além dos aspectos arrolados acima, gostaria de abordar ainda a relação entre currículo e identidade. Para tanto, começarei pela origem do termo currículo.

Etimologicamente, conforme o dicionário Houaiss (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 894), a palavra currículo, oriunda do latim *curriculum*, significa "corrida, carreira, lugar onde se corre". O mesmo dicionário traz como definições para currículo "o ato de correr, corrida, curso". Já o dicionário Aurélio, além de "ato de correr", define currículo como "as matérias constantes de um curso" (FERREIRA, 1999, p. 596).

As implicações etimológicas, conforme Goodson (1995, p. 31), orientam para a definição de currículo "como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado". Fundamentado em Barrow (1984), o autor também observa que, etimologicamente, o currículo pode ser entendido como "o conteúdo apresentado para estudo". Nesta acepção, contexto e construção sociais não representam problema, porque,

por implicação etimológica, o poder de "definição da realidade" é posto firmemente nas mãos daqueles que "esboçam" e definem o curso. O vínculo entre currículo e prescrição foi, pois, forjado desde muito cedo, e, com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se. Em parte, o fortalecimento deste vínculo deveu-se ao emergir de padrões seqüenciais de aprendizado para definir e operacionalizar o currículo segundo modo já fixado. (GOODSON, 1995, p. 31).

O autor observa que, a partir de sua origem latina, o termo currículo emergiu como conceito de escolarização e que já nos séculos XVI e XVII se podia "constatar que a forma emergente de currículo ligava-se, por natureza, aos padrões de organização e controle sociais" (GOODSON, 1995, p. 32). Isso se justificaria porque, naquela época, nos países calvinistas, os programas seqüenciais de estudos, os quais refletiam as idéias da Renascença e da Reforma, estavam alicerçados na doutrina da predestinação, cujo princípio rezava que apenas uma minoria predestinada obteria a salvação. Analogicamente, no âmbito educacional,

os eleitos, ou seja, os que podiam pagar, tinham acesso a uma escolarização avançada, enquanto à maioria pobre se destinava um currículo conservador que priorizava a religião e as virtudes seculares. Essa questão histórica sugere que o currículo tinha não só o poder para determinar o que deveria ser ministrado em sala de aula, mas também o de diferenciar as classes sociais pela educação institucionalizada que lhes era determinada. Na atualidade, a situação não parece muito diferente, pois neste tempo em que tudo parece concorrer para atender aos anseios de uma sociedade de consumo, também o trabalho educativo tem contribuído para a produzir dois tipos de sujeito:

De um lado, a produção do sujeito otimizador do mercado, do indivíduo triunfante e preparador da nova "ordem" mundial. De outro a produção da grande massa que vai sofrer o presente em desespero e contemplar sem esperança o futuro nos empregos monótonos e repetitivos das cadeiras de *fast-food* ou na fila do desemprego (SILVA, 2003, p. 9).

Por causa disso, o autor observa que há muito tempo a tradição crítica entende o currículo como o centro da questão educativa, porque concebe que ele estabelece relações entre saber, poder e identidade. Por conseguinte, o currículo está fundamentalmente imbricado no processo de formação identitária. Seu envolvimento nesse processo se justifica pelo fato de ele ser um espaço de significação. Por causa disso, "não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz" (SILVA, 2003, p. 27). É nele, em meio ao processo de representação, que são definidas e construídas as identidades sociais que formam o mundo social, não somente pela produção das formas de conhecimento e de saberes, mas também pela produção das divisões e diferenças sociais.

No âmbito das reformas educacionais, cujo objetivo maior é alcançar eficiência econômica, o currículo também é um dos elementos-chave. Sua posição nessas reformas é

estratégica porque ele

é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua "verdade" (SILVA, 2003, p. 10).

Por essa razão, segundo o autor, as políticas curriculares simbolizam o projeto social dos grupos que exercem o poder. Conseqüentemente, as políticas curriculares precisam ser entendidas "ao menos em parte, como representação de uma outra coisa" (SILVA, 2003, p. 11). Elas autorizam e desautorizam grupos de especialistas quanto ao que pregam ou defendem como eficiente para a instituição ou constituição do "real". Elas também colocam indivíduos em posições institucionais e conferem-lhes poderes para realizar ações específicas.

Elas geram uma série de outros e variados textos: diretrizes, guias curriculares, normas, grades, livros didáticos, produzindo efeitos que amplificam os dos textos-mestres. As políticas curriculares movimentam, enfim, toda uma indústria cultural montada em torno da escola e da educação: livros didáticos, material paradidático, material audiovisual (SILVA, 2003, p. 11).

Quando transformadas em currículo, os efeitos das políticas curriculares atingem a sala de aula, definindo papéis de professores e de alunos, estabelecendo relações – relações de poder. No currículo, determina-se que conhecimentos são válidos e quais formas são eficazes para verificar se eles foram ou não aprendidos. Ele desloca e substitui concepções epistemológicas.

A política curricular, metamorfoseada em currículo efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros. [...] fabrica os objetos de que fala: saberes, competências, sucesso, fracasso. [...] também produz os sujeitos aos quais fala, os indivíduos que interpela. O currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades (SILVA, 2003, p. 11-12).

Isso pode ser mais bem compreendido, se resgatadas as concepções de currículo

arroladas pelo autor, a saber: (a) a tradicional; (b) a tecnicista; (c) a crítica; (d) a pós-estruturalista.

Na concepção tradicional o currículo é entendido "como um conjunto de fatos, de conhecimentos e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e jovens nas escolas" (SILVA, 2003, p. 13). Há, nessa visão: consenso quanto ao conhecimento selecionado; coincidência entre o conhecimento e a cultura gerais e o conhecimento e a cultura escolares; relação passiva entre conhecedor e conhecimento; e caráter fixo e imutável da cultura e do conhecimento. A visão tecnicista, segundo o autor, é similar à tradicional, mas diverge dela por enfatizar "as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação" (SILVA, 2003, p. 12).

Conforme Silva (2003), tais visões foram inicialmente abaladas pelos questionamentos da "Nova Sociologia da Educação", e, posteriormente, pelos da teorização crítica inicial em educação. Esses questionamentos se referiam ao caráter histórico (variável e mutável) e ao caráter social (construído) do conhecimento escolar. Entretanto "é o impacto das teorizações pós-modernas e pós-estruturalistas, tais como representadas sobretudo pelos Estudos Culturais e sintetizadas na chamada 'virada lingüística', que vem modificar radicalmente essas concepções iniciais" (SILVA, 2003, p. 14). A partir disso, as novas concepções enfatizaram o papel da linguagem e do discurso na constituição do social. Conseqüentemente, entendida sobretudo como prática de significação, a cultura passa a ter "um papel constituidor e não apenas determinado". A teoria curricular, portanto, teve sua dimensão revista a partir da renovação das concepções do cultural e do social.

A discussão pós-estruturalista, com seu pressuposto de primazia do discurso e das práticas lingüísticas, altera radicalmente as concepções de cultura. A perspectiva pós-estruturalista amplia, por um lado, as abordagens sociológicas (...) centradas numa visão da cultura como campo de conflito e de lutas, mas, por outro, modifica-as, ao deslocar a ênfase de uma avaliação epistemológica (falso/verdadeiro), baseada na posição estrutural do ator social, para os efeitos de verdade inerentes às práticas discursivas. A cultura, nessa visão, é um campo de luta em torno da constru

As relações entre currículo e cultura, nas visões tradicionais, estão pautadas na concepção de cultura estática e essencializada. A cultura, mesmo quando concebida como produto da criação humana, é vista como algo acabado, finalizado, e, uma vez abstraída de seu processo de produção, toma aspecto de coisa, "ela é reificada. Esse processo de reificação é concomitante ao processo de essencialização: a cultura 'é', a cultura não é feita, não se transforma" (SILVA, 2003, p. 14). Conseqüentemente, no âmbito educacional,

a prática humana de significação fica reduzida ao registro e à transmissão de significados fixos, imóveis, transcendentais. [...] A prática disseminante e produtiva da significação, da cultura, entretanto não pode ser estancada. Mesmo que contida, ela espirra, transborda, excede, revolta-se rebela-se, espalha-se incontrolavelmente. Há aqui uma primeira indicação para trabalhar o espaço crítico do currículo (SILVA, 2003, p. 15).

A concepção estática e essencializada de cultura corresponde a uma concepção realista do conhecimento. Na epistemologia realista, o conhecimento é entendido como o reflexo de uma realidade que pode ser acessada diretamente. "É uma visão analógica do conhecimento. O que você vê é o que é. Conhecer é chegar ao real, sem intermediação" (SILVA, 2003, p. 15). O currículo, nesse caso, é o reflexo, a reprodução do conhecimento, da realidade.

Ao conceber cultura e conhecimento como estáticos, essencialistas e realistas, sua inserção no currículo desconsidera as relações de poder, porque as relações sociais que contribuem para a produção da cultura e do conhecimento deixam de ser consideradas. Conseqüentemente, como o currículo é constituído a partir de cultura e de conhecimento, tais relações são também desconsideradas no âmbito curricular. Entretanto "o currículo – tal como o conhecimento e a cultura – não pode ser pensado fora das relações de poder" (SILVA, 2003, p. 16). Caso contrário, no contexto escolar, a cultura e o conhecimento serão apenas transmitidos e recebidos.

O currículo, todavia, pode alicerçar-se em uma noção dinâmica de cultura. Nesse caso, esta seria vista mais como produção do que como produto. Não teria ela um caráter

final, porque estaria em atividade constante. "Além disso, nessa perspectiva, esse trabalho de

um complexo e indeterminado processo de transformação vinculado ao caráter social.

Para o autor, "se vista como prática de significação, a cultura não pode deixar de ser relação social" (SILVA, 2003, p. 21), pois a produção de significados visa a obter efeitos de sentido nas relações sociais. Há, portanto, nestas, a construção de sujeitos, de posições e de identidades. Produzem-se os sentidos e significados que grupos de indivíduos querem que prevaleçam em relação a sentidos e significados de outros grupos de indivíduos.

Silva (2003, p. 22) observa ser "um pouco mais difícil ver a cultura como relação social quando a encaramos como produto, como material, como texto, como discurso". Nesse caso, segundo o autor, a cultura vira fetiche e tende a apagar as marcas das relações sociais que a produzem. Tais vestígios, entretanto, não desaparecem e deixam "em seu lugar um material desencarnado, matéria significante, a flutuar livremente num vácuo social, sem laços nem conexões com as condições sociais de sua produção" (SILVA, 2003, p. 22).

Da mesma forma que a cultura, "o currículo visto como produto acabado, concluído, não pode deixar de revelar as marcas das relações sociais de sua produção" (SILVA, 2003, p. 22), porque, no decorrer de sua constituição,

vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos

profanamente, 'apenas' efeitos de verdade" (SILVA, 2003, p. 24). Logo "as lutas por significação não se resolvem no terreno epistemológico, mas no terreno político, no terreno das relações de poder" (SILVA, 2003, p. 24). Esse terreno, conseqüentemente, é um campo de contestação, de disputa, de conflito, porque nele se estabelecem lutas por hegemonia. Nessa luta, afirma o autor, "as relações de poder dirigem o processo de significação; elas, entretanto, não o esgotam, não o realizam plenamente" (SILVA, 2003, p. 24).

Vincular o currículo, portanto, às relações de poder se torna imprescindível para o estabelecimento de um projeto educacional crítico, porque ele (o currículo) deve ser pensado como um ato político. Além disso, os efeitos de sentido e sua ligação com as relações de poder produzem identidades sociais particulares. Aliás, conforme Silva (2003, p. 25), "um dos efeitos mais importantes das práticas culturais é o de produção de identidades sociais". Quanto a isso, o autor observa haver uma tendência em anular as identidades sociais, tanto nas definições que um grupo tem a seu próprio respeito, quanto nas definições que lhes são conferidas por outros indivíduos ou grupos.

As identidades só se definem, entretanto, por meio de um processo de produção da diferença, um processo que é fundamentalmente cultural e social. A diferença, e portanto a identidade, não é um produto da natureza: ela é produzida no interior das práticas de significação, em que os significados são contestados, negociados, transformados (SILVA, 2003, p. 25).

Conforme o autor, da mesma maneira que a cultura, a identidade não é um produto acabado, mas um objeto em permanente construção, e esta construção, da mesma forma como ocorre com as práticas de significação, tem resultados nem sempre certos, determinados ou previsíveis. Conseqüentemente, como observam Moreira e Silva (1999, p. 8), por envolver questões sociológicas, políticas e epistemológicas, há muito tempo o currículo deixou de envolver apenas técnicas e métodos, de modo que não só questões referentes ao como o currículo é organizado são consideradas como importantes, mas

sobretudo o porquê de sua organização, pois ele envolve relações de poder, fatores sociais, culturais e históricos, não sendo, portanto, "um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social".

No contexto de formação de professores, quer inicial, quer continuada, o currículo é um fator que contribui para a construção de identidades profissionais. Por isso, é imprescindível analisar como o currículo idealizado para a formação dos professores contribui para a constituição da identidade desses profissionais, pois ele

torna explícito qual o conhecimento válido para o professor, o que é ensinar-aprender naquele contexto particular, quais são os papéis dos alunos e do professor, quais as formas de verificar o aprendizado dos alunos, que discursos e que saberes são valorizados, que concepções epistemológicas são vistas como válidas ou não, e, como resultado, quais os fracassos e os sucessos, bem como as razões que os embasam (CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 322).

Logo, neste trabalho de pesquisa, que objetiva investigar que saberes e que identidade profissional se apresentam em um curso de formação inicial de professores de LP, é imprescindível analisar como o currículo do curso de Letras colabora para a construção da identidade desse profissional. Também é fundamental investigar que imagem o professor tem do currículo, porque suas concepções acerca desse elemento político podem direcionar para tomadas de atitude diante desse poderoso espaço de significação e de construção social, as quais, aliás, devem relacionar as diretrizes para a formação desse profissional às que apontam os caminhos a serem por ele trilhados em seu âmbito de trabalho, porque "o currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade" (SILVA, 2001, p. 150). Nesta tese, portanto, dentre os sentidos que lhe são atribuídos, adoto como concepção de currículo a que o caracteriza como prática produtora de identidades.

1.4. Saberes docentes e identidade profissional

A chegada do século XXI pôs em xeque muitos aspectos antes considerados inquestionáveis, dentre os quais, conforme Mizukami et al. (2002, p. 11), o conhecimento científico imutável como substrato para a educação. Essa concepção, segundo as autoras, representa o paradigma da ciência moderna, "que afirma o papel da teoria como abertura de caminhos para o domínio da realidade natural e social pelo homem". Nesse paradigma, a realidade independe do homem, que "pode descrevê-la por meio de leis e agir sobre ela por meio de técnicas".

A formação de professores pautada naquele paradigma – o da racionalidade técnica – concebe a prática pedagógica como consequência da aplicação teórica. Entretanto o questionamento do que era considerado imutável acarretou mudanças nas concepções de conhecimento e, por conseguinte, no contexto escolar.

A mudança no contexto escolar se deu sobretudo por causa das novas demandas. A escola, antes privilégio da elite, passou a ser freqüentada por pessoas oriundas das classes menos favorecidas. Frente a isso, tendo em vista o desafio de atender as necessidades dessa nova clientela e de buscar a superação das desigualdades sociais, tornou-se imperioso desburocratizar o ensino e dar-lhe um caráter mais dialógico, em consonância com o contexto cultural daqueles que freqüentam a instituição escolar.

A profissão docente, conseqüentemente, tem ampliada sua complexidade, porque não pode mais ser reduzida ao domínio de conteúdos e à transmissão deles. Ante isso, o professor deve passar a lidar com um conhecimento em construção, não mais inquestionável ou imutável. Além disso, a educação passa a ser concebida "como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais" (MIZUKAMI et al., 2002, p. 12).

Essas mudanças contextuais implicam que aprender a ser professor não se resume à conclusão de estudos de conteúdos teóricos e de técnicas para transmiti-los. Aprender a ser

professor passa a exigir uma formação que envolva a prática reflexiva e competente, isto é, além de conhecimentos, o professor deve dominar atitudes que passam a ser tão importantes quanto os conhecimentos. No caso da formação inicial, o processo varia conforme os paradigmas teóricos que a embasam.

Quando concebida pelo paradigma da racionalidade técnica, a formação inicial de professores se caracteriza como o momento em que ocorre a "aproximação do conhecimento profissional a ser aplicado à futura atuação" (MIZUKAMI et al., 2002, p. 19). A racionalidade técnica, segundo Schön (2000, p. 15), está relacionada à filosofia positivista. No âmbito desse paradigma, os profissionais selecionam os meios técnicos para resolver problemas instrumentais. "Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico". Porém o autor ressalta que, nas últimas décadas, os problemas da prática não têm estruturas bem delineadas e, assim, os profissionais não podem apenas aplicar a teoria para resolvê-los. Fatores outros, além da técnica, estão envolvidos nas soluções dos problemas:

Muitas vezes, uma situação problemática apresenta-se como um caso único [...] E porque o caso único transcende as categorias da teoria e da técnica existentes, o profissional não pode tratá-lo como um problema instrumental a ser resolvido pela aplicação de uma das regras de seu estoque de conhecimento profissional. O caso não está no manual. Se ele quiser tratá-lo de forma competente, deve fazê-lo através de um tipo de improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que ele próprio conduz.

[...]

Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica dos meios (SCHÖN, 2000, p. 16-17).

Por conseguinte, muitas vezes, os profissionais acabam não correspondendo às expectativas postas em suas profissões, causam insatisfações a outros segmentos e recebem críticas quanto à capacidade para desempenhar seu trabalho. Por outro lado, os próprios

profissionais admitem ser impossível corresponder àquelas expectativas, enfatizando falta de controle sobre os sistemas pelos quais são considerados como responsáveis.

Segundo Schön (2000, p. 18), a crise relacionada ao conhecimento profissional corresponde a uma crise na formação profissional: "se as profissões especializadas são acusadas de ineficácia e inadequação, suas escolas são acusadas de não conseguir ensinar os rudimentos da prática ética e efetiva". Desse fato, surgem as críticas aos cursos de formação, considerados incapazes de prover a sociedade de profissionais competentes para nela atuar.

Para o autor, por trás das críticas está o fato de as instituições formadoras não ensinarem o que os aspirantes a profissionais mais precisam aprender, e isso seria consequência da pouca ênfase dada à epistemologia da prática profissional. Suas observações sugerem a necessidade da implantação de um modelo de conhecimento profissional que deve ser estabelecido nos currículos e nos arranjos para a pesquisa e para a prática. O autor lembra o fato de as universidades dedicadas à pesquisa serem baseadas na racionalidade técnica, em cujo princípio

a competência prática torna-se profissional quando seu instrumental de solução de problemas é baseado no conhecimento sistemático, de preferência científica. Assim, o currículo profissional normativo apresenta, em primeiro lugar, a ciência básica relevante, em seguida, a ciência aplicada relevante e, finalmente, um espaço de ensino prático no qual se espera que os estudantes aprendam a aplicar o conhecimento baseado na pesquisa aos problemas da prática cotidiana (SCHÖN, 2000, p. 19).

Dessa forma, parece haver uma hierarquia na prática dos conhecimentos: em primeiro lugar está a ciência básica, em segundo, a aplicada e, em terceiro, as habilidades técnicas para o desenvolvimento da prática. A teoria, portanto, como observa Schön (2000, p. 19), ocupa uma posição privilegiada e, assim, "quanto maior for a proximidade de alguém à ciência básica, maior o seu status acadêmico". Entretanto muitos setores da sociedade têm evidenciado a necessidade de aproximar teoria e prática, visando à resolução de problemas

concernentes à vida cotidiana, e isso requer, portanto, uma formação capaz de preparar os futuros profissionais para uma atuação competente na prática.

conjecturas que precisam ser testadas contra observações de seus originais, dos quais, pelo menos em um certo aspecto, elas provavelmente distorcerão. Porque o processo de conhecer-na-ação é dinâmico, e os "fatos", os "procedimentos" e as "teorias" são estáticos. [...] Conhecer sugere a qualidade dinâmica de conhecer-na-ação, a qual, quando descrevemos, convertemos em conhecimento-na-ação (SCHÖN, 2000, p.31-32).

Schön (2000) lembra que, quando se aprende a fazer algo, há uma aplicação para realizar as seqüências que constituem a atividade, sem ser preciso pensar sobre isso. Entretanto uma atividade rotineira pode apresentar um resultado inesperado, um elemento surpresa em desacordo com as expectativas postas naquela atividade. Em situações desse tipo, pode-se ignorar o ocorrido e preservar os padrões normais, ou se pode reagir à surpresa por meio da reflexão, que, segundo o autor, pode se dar de duas maneiras.

A primeira opção seria pensar de forma retrospectiva sobre o que foi feito, a fim de descobrir como o ato de conhecer-na-ação pôde contribuir para o resultado. Isso pode ocorrer depois de realizada a ação, em um ambiente tranqüilo, ou se pode interromper a ação, ou seja, parar e pensar. Nas duas alternativas, não há relação da reflexão com a ação presente.

Já a segunda opção seria refletir no meio da ação – "em um presente-da-ação, um período de tempo variável com o contexto durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos" (SCHÖN, 2000, p. 32) – isso é o que o autor chama de reflexão-na-ação.

De acordo com Schön (2000, p. 34), "a reflexão gera o experimento imediato"; assim, ao se pensar-na-ação, o pensamento permite testar e compreender novas ações, objetivando mudar as coisas para melhor. O autor aborda ainda o fato de ser possível refletir sobre a reflexão-na-ação, de forma que se possa descrevê-la verbalmente. Todavia isso ainda seria diferente da capacidade de se refletir sobre a descrição resultante, porque a reflexão sobre a reflexão-na-ação influenciaria ações futuras e não a presente, ou seja, a reflexão sobre uma ação já realizada influenciará a realização dessa mesma ação futuramente, de forma a fazer as ações

de maneira mais elaborada. Em suma, para o autor, conhecer-na-ação, refletir-na-ação e refletir sobre a reflexão-na-ação são níveis de reflexão importantes na formação prático-reflexiva.

resolução deve ocorrer por meio de teorias e de técnicas derivadas da pesquisa sistemática. As soluções são sempre fixas, não-ambíguas. Nos casos em que isso não acontece, ou seja, quando a aplicação da teoria não é possível de forma bem clara, os profissionais começam a analisar a questão por meio de observações padronizadas, isto é, vão buscando formas de elucidar (descobrir) regras que ainda não se tornaram explícitas. Há, nesse caso, pouco espaço para descrever as ações envolvidas na resolução dos problemas.

A racionalidade técnica baseia-se em uma visão objetivista da relação do profissional de conhecimento com a realidade que ele conhece. Nessa visão, os fatos são o que são e a verdade das crenças é passível de ser testada estritamente com referência a elas. Todos os desacordos significativos são solucionáveis, pelo menos em princípio, tomando-se os fatos como referência. Todo o conhecimento profissional baseia-se em um alicerce de fatos (SCHÖN, 2000, p. 39).

Essa sobreposição da ciência básica à ciência aplicada implica a dependência desta em relação àquela, ou seja, a ciência aplicada tende a apoiar-se nos pressupostos teóricos da ciência básica. "Tudo isso repercute na organização curricular dos cursos de formação profissional, em que a regra é: primeiro a ciência básica e aplicada e, só então, as habilidades de aplicação destas ao problema do mundo real na prática" (MIZUKAMI et al. 2002, p. 19). Conseqüentemente, no caso da formação de professores, as discussões relativas aos problemas enfrentados por esses profissionais em sua atuação cotidiana ficam em segundo plano. Superar isso requer desfazer a relação mecânica e linear entre o conhecimento teórico e a prática concreta de sala de aula, e em seu lugar estabelecer uma relação em que teoria e prática possibilitem ao futuro professor refletir sobre os problemas e sobre as dinâmicas gerados por sua atuação na prática. Isso lhe permitiria "fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos próprios erros e tentar novamente de outra maneira" (MIZUKAMI et al. 2002, p. 20). Esse modelo, segundo Schön (1992), consiste em formar o professor como um prático reflexivo.

Para Schön (2000), a forma de conceber o trabalho do ensino prático, das condições e do processo apropriado a ela define a forma de conceber os tipos de saberes necessários à competência profissional.

Se o conhecimento profissional for concebido como aplicação ou procedimentos de forma não-problemática a problemas instrumentais, o ensino prático será visto como um treinamento técnico. Por conseguinte, "o trabalho do instrutor será comunicar e demonstrar a aplicação de regras e operações dos fatos da prática" (SCHÖN, 2000, p. 41). Os estudantes, por sua vez, buscariam assimilar o conteúdo por meio da leitura, da escuta e da observação de forma a ficarem familiarizados com exemplos práticos que se enquadram à teoria e à técnica concernentes à profissão.

Por outro lado, se o saber profissional for entendido de forma que o aprendizes pensem como um profissional, eles "aprenderão fatos relevantes, mas aprenderão também as formas de investigação pelas quais os profissionais competentes raciocinam para encontrar, em instâncias problemáticas as convenções entre conhecimento geral e casos particulares" (SCHÖN, 2000, p. 41). Nesse caso, pressupõe-se que haja sempre uma resposta certa para qualquer situação, ou seja, o conhecimento profissional sempre se encaixará no caso em questão. Nessa perspectiva, "os instrutores podem enfatizar tanto as regras da investigação quanto a reflexão-na-ação através da qual, ocasionalmente, os estudantes têm que desenvolver novas regras e métodos próprios" (SCHÖN, 2000, p. 41).

Se se optar pela forma de reflexão-na-ação, perceber-se-á que nem tudo tem uma resposta correta, e nem sempre as teorias se encaixam em todos os casos. Por conseguinte, "os estudantes devem aprender um tipo de reflexão-na-ação que vai além das regras que se podem explicitar – não apenas por enxergar novos métodos de raciocínio [...] mas também por construir e testar novas categorias de compreensão, estratégias de ação e formas de conceber

problemas" (SCHÖN, 2000, p. 41). O autor ressalta, porém, que a terceira concepção não exclui o trabalho da primeira e da segunda, já que é possível

aprender com a reflexão-na-ação, aprendendo primeiro a reconhecer e aplicar regras, fatos e operações-padrão; em seguida, a raciocinar a partir das regras gerais até casos problemáticos, de formas características daquela profissão, e somente, então, desenvolver e testar novas formas de compreensão e ação, em que categorias familiares e maneiras de pensar falham (SCHÖN, 2000, p. 41).

Schön (2000) lembra também que as atividades do terceiro tipo ocorrem em condições semelhantes aos ateliês e aos conservatórios, onde os aprendizes são levados à profissão de maneira reflexiva. Essas considerações vão ao encontro da concepção de Altet (2001), quando aborda a organização e a formalização dos saberes necessários à prática pedagógica. Para a autora, "a reflexão sobre os saberes profissionais e sua explicitação permitem ao professor inventar suas próprias normas estratégicas, as que mais convém aos contextos, aos alunos, à situação encontrada e que melhor a explica" (ALTET, 2001, p. 34).

Segundo a autora, "o professor é um profissional da aprendizagem, da gestão das condições de aprendizagem e da regulação interativa em sala de aula" (ALTET, 2001, p. 26). Ao desempenhar seu trabalho, ele precisa desenvolver "competências profissionais" que englobam os conhecimentos teóricos: o *savoir-faire* (o saber fazer), as posturas, as ações e as atitudes necessárias para a realização do trabalho docente. Tais competências integram, portanto, os saberes necessários à prática pedagógica.

Anderson (1986), segundo Altet (2001), distingue três formas de saber: o saber declarativo ("saber que"), o procedimental ("saber como") e o condicional ou contextual ("saber quando e onde"). Essa distinção torna possível não só a evidência das diferentes formas assumidas pelos professores quanto ao saber que ensinam, mas também permitem descrever as fases de transformação desses saberes desenvolvidos em uma situação específica.

Nos saberes ligados à ação, intervém outra dimensão, que é a adaptação à situação: o saber da prática é construído na ação com a finalidade de ser eficaz; ele é contextualizado, encarnado e finalizado, transformando-se em um saber adaptado à situação. Essa adaptação do saber é construída a partir da experiência vivida, com a ajuda de percepções e interpretações dadas às situações anteriormente vividas (ALTET, 2001, p. 31).

A formação do professor, para a autora, deve ser fundamentada na análise das práticas e na pesquisa sobre o processo ensino-aprendizagem, porque tais métodos levam à construção das competências profissionais por meio do desenvolvimento de uma metacompetência – o saber analisar. De acordo com a autora "a articulação dos processos de ação/formação/pesquisa e suas três lógicas heterogêneas permite a produção de saberes pedagógicos formalizados" (ALTET, 2001, p. 33), e essa produção se realiza por meio da análise.

Segundo Altet (2001, p. 25), as competências específicas da profissão docente repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, científicos ou de conhecimentos oriundos da prática. Quando a origem desses conhecimentos advém de uma prática contextualizada, eles passam a ser explicitados de forma racional. Dessa forma, a profissão docente se constitui "por um processo de racionalização dos conhecimentos postos em práticas eficazes em uma determinada situação", ou seja, ser um professor competente significa conseguir mobilizar conhecimentos na prática de quaisquer situações, implica "tornar-se um profissional reflexivo, capaz de analisar as suas próprias práticas de resolver problemas, de inventar estratégias" (ALTET, 2001, p. 26).

Por isso a autora defende uma formação que ofereça subsídios para o professor desenvolver, por meio de um trabalho sobre suas próprias práticas e experiências, metacompetências como "saber-analisar", "saber-refletir" e "saber-justificar". Segundo a autora, "são essas metacompetências que permitem ao professor construir suas competências de adaptação, características do professor profissional" (ALTET, 2001, p. 34).

A questão da reflexão como uma das características do saber ensinar também é abordada por Freire (1996). Para o autor, a reflexão crítica sobre a prática é o momento fundamental na formação dos professores:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] é fundamental que na prática de formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p. 43).

Esse pensar certo, na concepção freireana, "demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo" (FREIRE, 1996, p. 37); por isso mesmo, esse pensar certo abordado pelo autor envolve questões éticas da profissão docente, já que ela pode definir muitas questões concernentes ao desenvolvimento do ser humano.

Mas quais seriam os conhecimentos e os saberes necessários a esse profissional reflexivo? Segundo Altet (2001, p. 26), "o professor profissional é, antes de tudo, um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem em uma determinada situação, um profissional da interação das definições partilhadas". Mas que conhecimentos devem compor esse processo? Para Shulman (1987, p. 8), se as categorias da base de conhecimentos para o professor fossem organizadas, elas deveriam incluir, no mínimo:

- conhecimento do conteúdo;
- conhecimento pedagógico geral, especialmente dos princípios amplos e da estratégia de direção e de organização da sala de aula, os quais parecem ultrapassar o assunto conteudístico;
- conhecimento do currículo, com particular compreensão dos materiais e dos programas que servem como "ferramentas de ofício" para os professores;
- conhecimento do conteúdo pedagógico: aquele amálgama especial de conteúdo específico e pedagogia, ligado somente à função do professor, a sua própria forma de conhecimento profissional;

- conhecimento dos alunos e de suas características;
- conhecimento do contexto educacional, abrangendo desde os trabalhos do grupo da sala de aula até a administração das escolas, as características gerais e culturais das comunidades; e
- conhecimento dos fins educacionais, propostas, valores, filosofia e fundamentos históricos ² (SHULMAN, 1987, p. 8).

De acordo com o autor, o conhecimento do conteúdo pedagógico tem especial importância dentre tais categorias, porque ele identifica e distingue partes do conhecimento para o ensino. Ele representa a mistura do conteúdo e da pedagogia no entendimento de como tópicos particulares, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados aos diversos interesses e habilidades para os aprendizes, além de apresentar instrução. Tal conhecimento é a categoria mais comum para distinguir o conteúdo específico do pedagógico.

Conforme Shulman (1987), há quatro fontes principais para a construção da base de conhecimentos para o ensino: (1) saberes dos conteúdos disciplinares; (2) materiais e ambiente do processo educacional institucionalizados (currículo, livro didático), organização e administração escolar e a estrutura da profissão docente; (3) pesquisas em educação, organizações sociais, aprendizagem humana, ensino e desenvolvimento e outros fenômenos socioculturais que afetam a ação dos professores; (4) conhecimento de sua própria prática.

Os saberes concernentes aos conteúdos disciplinares envolvem o conhecimento, a compreensão, as habilidades e a disposição que devem ser aprendidos pelos alunos. Esse conhecimento provém do acúmulo de leitura e dos estudos dos conteúdos de uma área específica e dos saberes históricos e filosóficos da natureza do conhecimento desse campo de estudo.

² "– content knowledge;

- general pedagogical knowledge, with special reference to those broad principles and strategies of classroom management and organization that appear to transcend subject matter;
- curriculum knowledge, with particular grasp of the materials and programs that serve as 'tools of the trade' for teachers;
- pedagogical content knowledge, that special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding;
- knowledge of learners and their characteristics;
- knowledge of educational contexts, ranging from the workings of the group or classroom, the governance and financing of school districts, to the character of communities and cultures; and
- knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds." (SHULMAN, 1987, p. 8).

Para o autor, sendo o ensino uma profissão do aprendizado, e o professor um membro da comunidade escolar, este deve compreender as estruturas do assunto de interesse, os princípios da organização dos conceitos e os princípios de investigação que ajudam a responder perguntas como: *Quais são as idéias e habilidades importantes nesse domínio? Como as novas idéias são acrescentadas e como as idéias deficientes são descartadas para os produtores de conhecimento nessa área? Quais são os papéis e os processos de um bom saber ou de uma boa investigação?* Essas observações sobre a fonte do conhecimento do conteúdo implica necessariamente que o professor tenha não só uma profunda compreensão quanto a um assunto particular, mas também conhecimentos que lhe sirvam de suporte para agir como um facilitador para a compreensão dos alunos. O professor tem responsabilidades especiais em relação ao conteúdo, servindo como fonte primeira para a aprendizagem dos estudantes quanto ao assunto de interesse, e isso envolve a maneira pela qual a compreensão é conduzida a eles quanto ao que é essencial sobre um assunto e ao que é periférico. Essas responsabilidades apontam profundas exigências ao professor quanto à compreensão das estruturas do assunto de interesse e às suas atitudes frente ao que está sendo ensinado e aprendido. Esses muitos aspectos do conteúdo de conhecimento, então, são propriamente entendidos como uma característica central da base de conhecimentos para o ensino.

Quanto aos materiais e o ambiente do processo educacional institucionalizados, Shulman (1987) observa que, para alcançar os objetivos da organização escolar, são criados materiais e estruturas para o ensino-aprendizagem, os quais incluem: o currículo com seus objetivos e seqüências; testes e materiais de provas; instituições com suas hierarquias, seus sistemas de funções e regras explícitos e implícitos; organização profissional dos professores com suas funções de negociação, mudança social e proteção mútua; agências governamentais para a região junto aos níveis estadual e federal; e mecanismos de administração e financeiro. Pelo fato de os professores funcionarem necessariamente como a parte interior de uma matriz criada por

esses elementos, usando-os e sendo por eles usados, eles (os professores) têm de conhecer o território e os mecanismos do ensino, pois estes englobam os recursos do trabalho e as condições contextuais que também vão facilitar ou inibir os esforços para a qualidade da educação.

Os saberes concernentes à educação formal constituem a terceira fonte e se referem ao corpo de desenvolvimento da literatura educacional dedicada à compreensão do processo da educação, do ensino e da aprendizagem. Essa fonte inclui as descobertas e os métodos da pesquisa empírica em áreas do ensino, da aprendizagem e do conhecimento humano, bem como os fundamentos normativos, filosóficos e éticos da educação.

A última fonte da base de conhecimentos é o conhecimento do professor sobre sua própria prática. Conseqüentemente, uma das mais importantes tarefas para a pesquisa comunitária, segundo Shulman (1987), é trabalhar com profissionais para desenvolver representações codificadas da compreensão da prática pedagógica dos professores competentes.

Tardif (2002, p. 36) também discute a questão dos saberes do professor. Esse autor define o saber docente "como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais". Para o autor, saber, em um sentido amplo, "engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser" (TARDIF, 2002, p. 60).

Os saberes da formação profissional são aqueles referentes às ciências humanas, da educação e da ideologia pedagógica – são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores. No âmbito das ciências humanas, o professor e o ensino são objetos do saber; e como tais ciências não estão limitadas à produção de conhecimentos, elas procuram associá-los à prática do professor, objetivando, por conseguinte, a prática científica. A articulação entre os conhecimentos daquelas ciências se estabelece na formação do professor, quer no processo inicial, quer no contínuo. Entretanto, segundo o autor, a prática

docente não é somente um objeto de saber das ciências da educação, porque ela envolve outros saberes que podem ser chamados pedagógicos. Estes abordam doutrinas e concepções oriundas de reflexão sobre a prática educativa, envolvendo inclusive referenciais ideológicos relacionados à prática. Os saberes pedagógicos, além disso, unem-se às ciências da educação visando a legitimar cientificamente suas concepções por meio da integração destas aos resultados de pesquisas.

Os saberes disciplinares também são adquiridos pelos professores no âmbito de sua formação – inicial ou continuada. Tais saberes se referem aos diversos campos do conhecimento (história, geografia, literatura, etc.) e são dispostos na forma de disciplinas em cursos distintos nas universidades.

Já os saberes curriculares estão relacionados aos programas escolares que devem ser efetivados pelos professores. Eles "correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita" (TARDIF, 2002, p. 38).

Por fim, os saberes experienciais ou práticos são os saberes específicos desenvolvidos pelos professores com base no trabalho cotidiano e no meio onde atuam. Esses saberes "brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser" (TARDIF, 2002, p. 39).

Além dessas considerações, ao estudar os elementos constitutivos do trabalho docente, o autor alerta ser preciso fugir do mentalismo e do sociologismo.

"O mentalismo consiste em reduzir o saber, exclusiva, ou principalmente, a processos mentais (representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas, etc.) cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos" (TARDIF, 2002, p. 11). Nesse caso, portanto, o contexto social que envolve os indivíduos não é levado em conta na constituição das significações, dos sentidos. Acerca disso, o autor observa serem sociais os

saberes dos professores, porque: (1) esse saber é partilhado por um grupo de agentes com formação comum, os quais trabalham em uma mesma organização (a escola), estando, portanto, sujeitos às mesmas regras; (2) a posse de tais saberes paira sobre um sistema que garante sua legitimidade (universidade, sindicatos, ministério da educação), ou seja, seu trabalho tem um reconhecimento social. Dessa forma, os saberes do professor são definidos sempre socialmente. "Nesse sentido, o que um professor deve saber ensinar não constitui, acima de tudo, um problema cognitivo ou epistemológico, mas sim uma questão social" (TARDIF, 2002, p. 13); (3) os principais sujeitos envolvidos no trabalho do professor – os alunos – são sociais, cabendo ao professor transformá-los, educá-los e instruí-los. O trabalho do professor, portanto, não é um trabalho solitário, mas interativo, que envolve outros sujeitos carregados de marcas sociais; (4) o que os professores ensinam e a forma como ensinam se alteram com o tempo e com as mudanças sociais, de acordo com aquilo que é reconhecido como relevante para um determinado contexto; (5) o saber dos professores é social porque é adquirido em um contexto de socialização profissional. Nessa perspectiva, seus saberes são incorporados, modificados, adaptados conforme os momentos da carreira desse profissional, ao longo de sua história, "o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho" (TARDIF, 2002, p. 14). Isso significa que os saberes do professor não são conteúdos cognitivos definidos de uma só vez, mas são construídos ao longo de sua vida.

Apesar dessas ponderações, o autor alerta sobre o perigo de se cair no sociologismo, pois este

tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo, produção essa independente dos contextos de trabalho dos professores e subordinada, antes de mais nada, a mecanismos sociais, a forças sociais quase sempre exteriores à escola, tais como as ideologias pedagógicas, as lutas profissionais, a imposição e a inculcação da cultura dominante, a reprodução da ordem simbólica, etc. (TARDIF, 2002, p. 14-15).

Em suma, nessa perspectiva, o sujeito é privado da capacidade de transformar sua situação, sua ação. Para o autor, portanto, embora os saberes dos professores sejam construídos socialmente, pela interação com o outro, sua subjetividade também deve ser considerada, já que, na sua atuação, eles adaptam seus saberes e os transformam de acordo com sua situação de trabalho. Logo "os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele" (TARDIF, 2002, p. 16). Por essa razão, ao se discutirem fatores concernentes ao ensino, é preciso considerar tanto o indivíduo quanto o contexto em que ele atua ou vive.

Com base nessas considerações, Tardif (2002) defende que o saber do professor deve situar-se na interface entre o social e o individual; deve ser entendido também como um todo unido pela trama de seis fios condutores.

1º fio condutor – "o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula" (TARDIF, 2002, p. 16). Esse fio condutor implica que os saberes do professor estão imbricados no seu contexto de trabalho. Para o autor, o saber estaria, então, a serviço do trabalho, porque

essa idéia possui duas funções contextuais: em primeiro lugar, visa a relacionar organicamente o saber à pessoa do trabalhador e ao seu trabalho, àquilo que ele é e faz, mas também ao que foi e fez [...]. Em segundo lugar, ela indica que o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho (TARDIF, 2002, p. 17).

Por conseguinte entendo esses saberes como a própria realização do trabalho do professor. Aliás, o próprio autor, ao discutir esse fio condutor, pondera que, para um grande número de ofícios e profissões, a distinção entre saber e trabalho não é tão clara; e entre essas profissões se insere a docente.

2º fio condutor – diversidade do saber. Segundo Tardif (2002), quando questionados sobre seus saberes, os professores abordam conhecimentos e um saber-fazer pessoais – saberes curriculares, dos programas, dos livros didáticos. Mencionam também os conhecimentos disciplinares que ensinam, sua experiência e elementos de sua formação profissional. Dessa forma, seus saberes são plurais e heterogêneos, pois envolvem trabalho, conhecimentos e um saber-fazer específico de sua profissão. O autor alerta para o fato de essa diversidade evidenciar o caráter social dos saberes do professor, porque o seu saber-fazer não é produzido por ele mesmo, nem se originam somente do seu trabalho. Esse saber-fazer envolve conhecimentos oriundos de fontes diferentes: família, universidade, colegas de trabalho, cursos de reciclagem, etc. Na profissão docente,

a relação cognitiva com o trabalho é acompanhada de uma relação social: os professores não usam o "saber em si", mas sim saberes produzidos por esse ou por aquele grupo, oriundos dessa ou daquela instituição, incorporados ao trabalho por meio desse ou daquele mecanismo social (formação, currículos, instrumentos de trabalho, etc.) (TARDIF, 2002, p. 19).

3º fio condutor – a temporalidade do saber. O caráter temporal dos saberes do professor, para Tardif (2002), está fundamentado no fato de eles serem adquiridos ao longo da vida desse profissional (experiências familiares e escolares – inclusive a etapa em que ele era aluno, ou seja, antes de sua formação inicial, já que nesse tempo ele criou representações, crenças e certezas sobre o que é ser professor e sobre o que é ser aluno). A temporalidade, todavia, não se limita a essas experiências. Ela envolve também a carreira profissional do professor, a qual está envolvida em um processo temporal de construção dos saberes necessários para a realização do seu trabalho. Vale lembrar que a carreira docente envolve várias etapas e características: socialização, consolidação da experiência, fases de continuidade, de ruptura ou de transformação referentes às concepções sobre seu trabalho, mudanças ambientais de trabalhos (classe, bairro, nível de ensino), além, é claro, da "questão da identidade e subjetividade dos

professores, que se tornam o que são de tanto fazer o que fazem" (TARDIF, 2002, p. 20-21).

4º fio condutor – a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber. Esse fio condutor diz respeito a como os professores amalgamam os saberes que caracterizam o seu trabalho, uma vez que eles vêm de fontes diversas e são construídos através do tempo. O autor questiona como essa fusão ocorre, se há hierarquização entre os saberes (se há, a partir de que critérios ela é estabelecida?), se todos os saberes são usados pelo professor e se tais saberes lhe causam contradições e dilemas. Ao observar professores, Tardif (2002, p. 21) constatou que eles não atribuem o mesmo "valor" a todos os saberes; ao contrário, hierarquizam-nos conforme sua utilidade para o ensino: "quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter". Dessa forma, os professores vão mobilizando seus saberes com a finalidade de produzir sua prática profissional.

5º fio condutor – saberes humanos a respeito de seres humanos. O trabalho docente é fundamentalmente interativo. Portanto, em seu desenvolvimento, é preciso conhecer o outro – aquele(s) com quem se trabalha –, conhecer seus papéis no processo de interação concreta. Esse *conhecer* deve envolver os poderes e as regras concernentes ao contexto de trabalho, aos valores, à ética, etc.

6º fio condutor – saberes e formação de professores. Para Tardif (2002), considerando os saberes do professor e as realidades específicas do seu trabalho, é necessário repensar a formação para o magistério. Essa necessidade

expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores *em suas práticas cotidianas* (TARDIF, 2002, p. 23).

Anseia-se por essa articulação porque a formação de professores, pautada na aplicação de conhecimentos disciplinares, sem conexão com o contexto de atuação profissional, não tem feito sentido no contexto educacional. Isso aponta para o fato de ser

preciso envolver outros fatores no processo de formação; fatores que ultrapassem a aquisição de teorias e sua aplicação por meio de estágios.

Fundamentado nas teorias de Marx e de Dubar, Tardif (2002, p. 56) conclui que "o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo". Por considerar a formação de professores uma forma de trabalho, entendo que esse processo vai deixando, com o passar do tempo, marcas nos alunos-professores, e isso vai formando e transformando sua identidade profissional – aos seus olhos e aos olhos dos outros, eles vão tornando-se professores "com sua cultura, seus *ethos*, suas idéias, suas funções, seus interesses, etc." (TARDIF, 2002, p. 57).

Segundo Tardif (2002), a identidade do professor também está ligada ao tempo destinado ao aprendizado do seu trabalho, ao domínio progressivo dos saberes necessários à realização da prática docente. É pelo tempo que a construção de conhecimentos teóricos e técnicos que preparam o profissional para o desempenho de suas necessidades se torna possível. Porém, para o autor, teoria e técnicas não são suficientes para formar um profissional, pois isso requer uma formação prática que possibilite ao aprendiz familiarizar-se com o ambiente e com os saberes necessários à efetivação de suas funções. Por essa razão, o autor defende uma formação para o magistério que aproxime o aprendiz do trabalhador experiente. Nessa perspectiva, a relação de companheirismo não deve se limitar à troca de informações sobre a profissão docente, mas permitir o desencadeamento de um processo, realizado em um período relativamente longo, no qual o aprendiz possa experimentar rotinas e práticas do trabalho, a fim de relacionar sua formação às regras e aos valores dos estabelecimentos escolares e ao significado desse contexto para as pessoas que praticam o mesmo ofício que ele deseja desempenhar (TARDIF, 2002).

Isso significa que determinados saberes da profissão docente só podem ser adquiridos e construídos em situações reais, não se limitam, portanto, a conteúdos

circunscritos em cursos de formação institucionalizados. Aliás, isso foi confirmado por Tardif (2002), ao investigar professores, a fim de conhecer que saberes eles concebem como parte do seu trabalho. Naquela investigação, o autor constatou que muitos objetos, questões e problemas relacionados à função docente

não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área de Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber ensinar (TARDIF, 2002, p. 61).

Dentre os fatores abordados pelos professores em questão, encontram-se aspectos como: sua personalidade, a vivacidade, o entusiasmo, o amor aos alunos. Os professores lembraram ainda os conhecimentos sociais partilhados com os alunos, além de sua (dos professores) integração com o contexto escolar (conhecimento partilhado entre os pares, respeito dos pais e dos alunos, atividades pedagógicas, material didático, programas de ensino, entre outros).

As informações daqueles professores levaram Tardif (2002, p. 61) a concluir que os saberes profissionais do magistério "parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas". Tais fontes, supõe o autor, também podem ser de naturezas diferentes.

Procurando associar a questão da natureza e da diversidade dos saberes dos professores às suas fontes, o autor propõe um modelo de análise fundamentado na origem social da trajetória feita por eles na efetivação do seu trabalho. De forma bastante didática, o autor apresenta um quadro (Quadro 1) para identificar e classificar os saberes dos professores. Esse quadro

tenta dar conta do pluralismo do saber profissional, relacionando-o com os lugares nos quais os próprios professores atuam, com as organizações que o formam e/ou nas quais trabalham, com seus instrumen

Quadro 1 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não-especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

(TARDIF, 2002, p. 63)

Os saberes mostrados no quadro 1, conforme Tardif (2002), podem ser caracterizados pelo que se chama de sincretismo, porque a constituição do conjunto desses saberes não provém de uma unidade teórica.

Noutros termos, um professor não possui habitualmente uma só e única "concepção" de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações. Se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica: assim como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, pois o artesão que os adotou ou adaptou pode precisar deles em seu trabalho. A associação existente entre todas as ferramentas e a relação do artesão com todas as suas ferramentas não é teórica ou conceitual, mas pragmática: elas estão todas lá porque podem servir para alguma coisa ou ser solicitadas no processo de trabalho. Ocorre o mesmo com os saberes que fundamentam o trabalho dos professores de profissão (TARDIF, 2002, p. 65).

Outro motivo que leva o autor a caracterizar os saberes docentes como sincréticos se refere ao fato de a relação desses saberes e do trabalho dos professores não funcionar

conforme o modelo de aplicação da racionalidade técnica (SCHÖN, 2000), porque o trabalho docente é permeado, freqüentemente, por situações únicas e instáveis, fator que inviabiliza a aplicação de técnicas predeterminadas.

Segundo Tardif (2002), um terceiro motivo justifica o sincretismo do trabalho do magistério. Esse motivo respeita ao fato de o professor precisar mobilizar, no exercício de suas atividades, diferentes tipos de raciocínio – um "polimorfismo do raciocínio".

Esse polimorfismo do raciocínio revela o fato de que, durante a ação, os saberes do professor são, a um só tempo, construídos e utilizados em função de diferentes tipos de raciocínio (indução, dedução, abdução, analogia, etc.) que expressam a flexibilidade da atividade docente diante de fenômenos (normas, regras, afetos, comportamentos, objetivos, papéis sociais) irreduzíveis a uma racionalidade única (TARDIF, 2002, p. 66).

Quanto à questão do raciocínio do professor, Shulman (1987) observa que a meta da formação desse profissional não é doutriná-lo ou treiná-lo a se comportar de modos prescritos, mas educá-lo para pensar profundamente sobre o seu ensino, bem como desempenhá-lo de forma consciente. Esse raciocínio requer tanto um processo de pensar no que o professor faz quanto uma base adequada de fatos, princípios e experiências que lhes fundamente. O professor deve, então, usar sua base de conhecimentos para prover suas escolhas e ações. Sua formação, portanto, tem de trabalhar com as convicções que guiam as ações do professor, com os princípios e as evidências que estão sob suas escolhas. Tais escolhas podem ser predominantemente arbitrárias ou idiossincráticas, ou podem fundamentar-se em princípios éticos, empíricos, teóricos ou práticos que tenham apoio significativo entre membros da comunidade docente.

Quando se examina o ato de ensinar, é comum, segundo o autor, enfatizar as características do raciocínio dos professores, as quais podem explicar suas decisões para a ação. Porém o autor alerta ser preciso cautela para não colocar ênfase imprópria nesses profissionais, pois as decisões deles são selecionadas conforme os fins que pretendem

alcançar. Ensinar, conclui o autor, é um ato efetivo e normativo – está relacionado a meios e fins – e os processos de raciocínio estão sob ambos. Por isso, a base de conhecimentos tem de tratar, conseqüentemente, dos propósitos da educação como também dos métodos e das estratégias da educação.

As observações de Shulman (1987) desencadeiam o que ele chama de *processo do raciocínio e da ação pedagógicos*. Esse processo envolve um ciclo de atividades de: *compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão*.

Compreensão. Shulman (1987) observa que ensinar é primeiro entender. Por isso, antes de ensinar, o professor precisa compreender criticamente o que vai ensinar, ou seja, espera-se que ele entenda o que ensina e, se possível, que entenda de modos diversos: por exemplo, tem de saber como determinado assunto se relaciona com outros dentro de uma mesma área e como tais relações ocorrem. Compreender os propósitos da educação também é fundamental no processo de raciocínio e da ação pedagógicos. Isso envolve os resultados da aprendizagem dos alunos, suas ações na sociedade, criação de oportunidades para alunos vindos de contextos culturais diferentes, etc. O processo de raciocínio e ação pedagógicos toma, conseqüentemente, o rumo da transformação que os professores realizam pelo desempenho do seu trabalho.

Transformação. Os conteúdos a serem ensinados devem ser transformados de alguma maneira, a fim de motivar o aprendizado dos alunos. As transformações requerem uma combinação dos seguintes passos: (1) *preparação do material, interpretado de forma crítica para o uso*. Essa preparação envolve a interpretação e o exame críticos dos materiais de instrução em termos do entender do professor sobre o assunto, ou seja, ele examina o material pedagógico, levando em conta a própria compreensão, e pergunta se é adequado para o ensino; (2) *representação das idéias na forma de analogias e metáforas*. A representação envolve pensamento sobre as idéias fundamentais do conteúdo da lição, identificando nelas os

modos alternativos de representar os alunos. Na representação, encontram-se analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, simulações e o que pode ajudar a construir uma ponte entre a compreensão do professor e o que ele deseja ensinar aos alunos; (3) *seleções instrutivas a partir de métodos e modelos de ensino*. As seleções instrutivas acontecem quando o professor tiver de mover ou reformular o conteúdo para efetivar a instrução ou desenvolver uma metodologia. Nesse caso, o professor utiliza um repertório instrutivo de aproximações de estratégias para ensinar. Esse repertório pode incluir não só as alternativas mais convencionais – exposição, demonstração, recitação –, mas também uma variedade de formas de aprendizagem cooperativa – ensino dialógico, aprendizagem por meio de descobertas, métodos de projeto e ainda aprendizagem fora da sala de aula; (4) *adaptação da representação para as características gerais de alunos específicos e de contextos específicos*. A adaptação é o processo de ajustar o material às características dos alunos: especificidades que podem afetar suas respostas – gênero, idioma, cultura, motivações, conhecimento prévio, diferentes formas de representação. Além disso, é preciso atentar para as concepções, as expectativas, os motivos, as dificuldades ou as estratégias que poderiam influenciar os modos como os alunos interpretam o conteúdo. Para o autor, os passos da transformação, os aspectos do processo em que a pessoa move a compreensão pessoal, a fim de alcançar a compreensão de outros, são a essência do raciocínio pedagógico, ou seja, desempenhar o ensino pensando, planejando – explícita ou implicitamente.

Instrução. Essa atividade envolve o desempenho observável da variedade do ato de ensinar. Inclui muitos dos aspectos cruciais à pedagogia: organização e administração da sala de aula; discussão; explicações claras, apresentando descrições vividas, nomeando e conferindo trabalhos, interagindo efetivamente com os alunos, por meio de perguntas e sondagens das respostas, das reações, dos elogios e das críticas.

Avaliação. Esse processo se refere à verificação da compreensão dos alunos no

processo pedagógico. A avaliação também é dirigida ao próprio ensino do professor, às lições e aos materiais empregados em suas atividades. Neste sentido, ela conduz diretamente à reflexão e, portanto, requer todas as formas de compreensão e transformação já abordadas.

Reflexão. Para Shulman (1987), o professor reflete quando "olha" para o ensino e observa como ele aconteceu, reconstruindo reordenando e/ou recapturando os eventos, as emoções e as realizações. É como se fosse um processo pelo qual um profissional aprende pela experiência. A reflexão pode ser feita individualmente ou em grupo, com a ajuda de dispositivos como gravadores, ou somente por meio da memória. A reflexão não é somente uma questão de disposição ou um jogo de estratégias: é também o uso de tipos particulares de conhecimentos analíticos que afetam o trabalho do professor. Assim, o cerne desse processo deve estar em consonância com os fins almejados.

Compreensão nova. A conclusão do ciclo do processo de raciocínio e da ação pedagógicos leva o professor a uma compreensão aperfeiçoada. Dessa forma, ele alcança uma compreensão nova sobre os propósitos e assuntos relativos ao ensino, aos alunos e até a sua ação pedagógica. A compreensão nova não acontece automaticamente, mesmo depois da avaliação e da reflexão; ela também leva o professor sempre ao ponto de partida, formando um círculo.

Embora tenha apresentado os processos do modelo do raciocínio e da ação pedagógicos em seqüência, Shulman (1987) observa que eles podem acontecer em uma ordem diferente. Alguns podem até mesmo não acontecer durante algumas situações de ensino. Uns podem ser confusos; outros, elaborados. Porém os professores devem ser hábeis em lidar com esses processos, a fim de dominar sua prática e proporcionar a aprendizagem dos alunos.

Pelo exposto, tanto Shulman (1987) quanto Tardif (2002) concebem o currículo de formação apenas como parte do conjunto dos saberes necessários à efetivação da prática docente e, por conseguinte, da sua identidade. Um e outro buscaram o conjunto de conhecimentos e de saberes junto aos professores atuantes para elaborarem suas teorias

quanto ao trabalho desses profissionais.

Com base nisso, creio que para conhecer a identidade do professor de LP em um curso de formação inicial, bem como a relação dessa identidade com os saberes necessários ao desempenho da docência, um bom caminho a trilhar é dar voz a esses sujeitos, para eles apresentarem suas concepções sobre o currículo que lhes é proposto (ou imposto) e sobre os saberes que julgam ser essenciais para atuar no magistério. Isso, como já foi observado, pode não só inseri-los nos debates sobre políticas de formação, mas pode também apontar caminhos para possíveis avanços no campo da formação docente.

1.5. Princípios e procedimentos de análise: contribuições da Análise do Discurso

Como já foi afirmado, este trabalho visa a investigar que identidade e que saberes se apresentam em um curso de formação de professores de LP em um contexto específico. Uma vez que os dados selecionados para esta pesquisa estão materializados no discurso por meio da linguagem, e que esse discurso está imerso em questões históricas, ideológicas e socioeconômicas, vejo em alguns princípios da Análise do Discurso (AD) de linha francesa contribuições para alcançar tal objetivo.

Nesta pesquisa, entretanto, meu propósito com a AD se limita a tomar alguns de seus princípios e procedimentos como dispositivos para interpretar os dados constituintes do *corpus* de forma menos ingênua. Não vou, portanto, historicizar nem problematizar questões teóricas da AD; deter-me-ei, pois, na abordagem de conceitos que serão mobilizados para descrever e analisar os dados, tais como: formações discursivas, formações imaginárias, silêncio (relação dito/não-dito), interdiscurso e heterogeneidades enunciativas. Assim, procurarei apresentar algumas noções básicas que compõem o arcabouço teórico daquela

disciplina para, a partir de um quadro teórico de referência, tentar compreender que saberes e que identidade estão presentes em um curso de formação de professores de LP, tendo em vista a rede discursiva em que está envolvido não somente o discurso dos sujeitos participantes da pesquisa – professores formadores e em formação – mas também o discurso oficial do currículo de um curso específico e das políticas de formação de professores: Diretrizes de Letras³ (BRASIL, 2001) e Diretrizes das Licenciaturas⁴ (BRASIL, 2002a). Para tanto, tomarei como referência: Althusser, (1974), Pêcheux (1993), Pêcheux e Fuchs (1993), Foucault (1997, 2004), Authier-Revuz (1990), Brandão (1998) e Orlandi (1995; 2000).

Neste estudo, tomarei como princípio duas definições de discurso, com base em Pêcheux (1993) e em Foucault (1997).

Na concepção de Pêcheux (1993, p. 82), o termo discurso remete aos "efeitos de sentido entre os ponto A e B", sendo A e B "algo diferente da presença física de organismos humanos individuais. [...] A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social". Por essa definição, é possível inferir que o discurso permite reconhecer os sujeitos a partir do seu contexto sócio-histórico, pois os lugares por eles ocupados, como observa o autor, derivam do quadro social.

Nessa concepção de discurso, os sujeitos ocupam lugares sociais preestabelecidos a partir de traços característicos. No contexto desta pesquisa, por exemplo, pode-se afirmar que os sujeitos participantes construíram imagens do que seja, supostamente, um professor de LP, um aluno de Letras, um professor-formador, e de como deve ser o comportamento de cada um deles no contexto social em que estão inseridos. Assim, "o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro"

³ Parecer CNE/CES 492/2001 – *Diretrizes curriculares para os cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.*

⁴ 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.*

(PÊCHEUX, 1993, p. 82). Conseqüentemente, segundo o autor, as formações imaginárias estão na base da existência de todo processo discursivo, pois elas intervêm no processo de condições de produção por designarem: 1) *a imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A* ("Quem sou eu para lhe falar assim?"); 2) *a imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A* ("Quem é ele para que eu lhe fale assim?"); 3) *a imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B* ("Quem sou eu para que ele me fale assim?"); 4) *a imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B* ("Quem é ele para que me fale assim?").

Da mesma maneira, um referente – o contexto, a situação – em que ocorre o discurso a respeito de um objeto imaginário e o ponto de vista do sujeito também fazem parte das condições de produção. Assim, as formações imaginárias também determinam: 5) *o ponto de vista de A sobre R* ("De que lhe falo assim?"); e 6) *o ponto de vista de B sobre R* ("De que ele me fala assim?").

Essas formações imaginárias se fundamentam a partir das instâncias ideológicas dominantes na estrutura de uma determinada formação social. De acordo com Pêcheux e Fuchs (1993, p. 166), isso faz "que cada sujeito seja *conduzido*, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a *ocupar o seu lugar*" em uma determinada classe social. Portanto "se deve conceber o discursivo como um dos aspectos materiais do que chamamos de materialidade ideológica" (PÊCHEUX; FUCHS, 1993, p. 166). Isso significa, segundo os autores, que as formações ideológicas compreendem uma ou várias formações discursivas que determinam o que pode e o que deve ser dito, tendo em vista uma posição específica do sujeito em uma conjuntura específica, ou seja, a constituição da ideologia se efetiva sempre por meio da complexidade das formações ideológicas e se materializa pela intervenção das formações discursivas. "Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. Tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos" (ORLANDI, 2000, p. 43). Conseqüentemente, discurso e ideologia estão imbricados.

As formações imaginárias abordadas por Pêcheux (1993) se ancoram na tese de Althusser (1974, p. 93): "a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos". Essa tese emerge de duas afirmações: "1 – Só existe prática através e sob uma ideologia; 2 – Só existe ideologia através do sujeito e para sujeitos" (ALTHUSSER, 1974, p. 91). Nessa perspectiva, a ideologia desempenha uma função importante na vida dos indivíduos, porque figura como condição para a constituição deles em sujeitos, porque age neles e por eles.

Por conceber a ideologia como algo eterno – porque sempre existiu e sempre existirá – para Althusser (1974, p. 102), ela "sempre-já interpelou os indivíduos como sujeitos, o que nos leva a precisar que os indivíduos são sempre-já interpelados pela ideologia como sujeitos". Aliás, para o autor, é uma realidade "que um indivíduo seja sempre-já sujeito, mesmo antes de nascer". Para elucidar suas afirmações, o autor se vale do "ritual ideológico" que envolve a expectativa do nascimento de uma criança, descrito por Freud. Nesse ritual, inserem-se as formas de ideologia familiar (sentimentos paternal, maternal, conjugal, fraternal), o fato de que o nascituro terá o nome do pai – o que lhe conferirá uma identidade insubstituível. Tais formas, portanto, assinalam sua existência como sempre-já sujeito.

Logo, do ponto de vista althusseriano, uma vez que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, cabe a ele aceitar livremente seu assujeitamento, limitando-se a reproduzir a estrutura social, uma vez que não haveria possibilidade de ele agir, por si só, ou intervir nessa estrutura.

Sob a ótica de Foucault (1997; 2004), também há condições que controlam o funcionamento do discurso, as quais impõem aos sujeitos um certo número de regras e de restrições que fundamentam um ritual para o discurso:

o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou

imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção (FOUCAULT, 2004, p. 39).

O autor não admite o assujeitamento do sujeito ideológico, pois o concebe a partir de sua dispersão, como uma posição, como um lugar "que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes" (FOUCAULT, 1997, p. 109). Esse lugar, segundo o autor, não está definido absolutamente, podendo manter-se idêntico, bem como modificar-se e, conseqüentemente, redimensionar o curso da estrutura social.

Na perspectiva de Foucault (1997, p. 135), o discurso é um "conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva [...] para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência". Assim como em Pêcheux, é possível observar em Foucault a influência da exterioridade na constituição do discurso, já que seus enunciados se sustentariam em uma formação discursiva regida por condições de existência.

Uma formação discursiva, segundo Foucault (1997, p. 82), "coloca o princípio da articulação entre uma série de acontecimentos discursivos e outras séries de acontecimentos, transformações, mutações e processos"; pode ser definida, portanto, como "um feixe complexo de relações que funcionam como regra", e esse feixe determina como um objeto pode ser abordado no discurso, pois

sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala" (FOUCAULT, 2004, p. 9).

Ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências, ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo (FOUCAULT, 2004, p. 37).

Orlandi (2000, p. 43), ao definir formação discursiva, sintetiza bem a influência de fatores extralingüísticos, abordados por Pêcheux e Foucault, na produção do discurso. Para a autora, "a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada –

ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito." Essa definição, de certa forma, mostra que o jogo de imagens (Pêcheux,1993) está relacionado à satisfação das exigências para se entrar na ordem do discurso (Foucault, 2004), porque "o imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não 'brota' do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder" (ORLANDI, 2000, p. 42).

Os fatores extralingüísticos que envolvem os sujeitos e a situação no processo de produção do discurso dizem respeito às condições de produção. Estas, se consideradas em sentido estrito, referem-se ao contexto imediato, às circunstâncias da enunciação; se consideradas em sentido amplo, abrangem também o contexto sócio-histórico-ideológico.

No âmbito desta pesquisa, o contexto imediato é o *campus* onde o curso de Letras é ministrado, os sujeitos que integram esse curso (professores, alunos, funcionários), o momento em que se discutem mudanças curriculares. Já o contexto amplo é o que traz para a discussão elementos institucionais mais abrangentes da sociedade brasileira, os quais estabelecem posições de mando (conselheiros) e obediência (alunos, professores, funcionários), o MEC, que estabelece as diretrizes de formação, a própria Instituição Universitária, com sua estrutura hierárquica. Também envolve a pesquisa, a história que integra os significados concernentes ao que seja um aluno de Letras, um professor de LP, um professor-formador, um processo de formação; ou seja, significados que afetam os sujeitos em suas posições.

Da mesma maneira que as formações imaginárias, a memória também é um fator essencial nas condições de produção quando relacionadas ao discurso.

E, nessa perspectiva, ela ((a memória)) é tratada como interdiscurso. E este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso

disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (ORLANDI, 2000, p. 31).

Isso ocorre, segundo (ORLANDI, 2000, p. 32), porque o dizer não é propriedade particular de ninguém, porque as palavras não têm donos específicos. "Elas significam pela história e pela língua". Assim, o que é dito por um sujeito, em um determinado lugar, significa nas palavras de outro sujeito, em outro lugar. "O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele".

Conforme a autora, como o já-dito torna possível todo dizer, sua relação com os sujeitos e com a ideologia é essencial para a compreensão do funcionamento do discurso, porque examinar o interdiscurso permite referir o dizer "a toda a uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos" (ORLANDI, 2000, p. 32). Isso se dá, conforme a autora, pela relação do sujeito com a língua e com a história, pela sua experiência simbólica e de mundo, por meio da ideologia.

No interdiscurso, a memória é afetada pelo esquecimento. Consoante Pêcheux e Fuchs (1993), é possível distinguir duas formas de esquecimento no discurso, as quais propiciam a constituição de uma realidade discursiva ilusória.

O esquecimento número 1 respeita à influência inconsciente de elementos ideológicos que afetam o sujeito. Por esse esquecimento, o sujeito tem a ilusão de ser a fonte do seu dizer, quando o que há é uma retomada de sentidos preexistentes, porque

o ponto da exterioridade relativa de uma formação ideológica em relação a uma formação discursiva se traduz no próprio interior desta formação discursiva: ela designa o efeito necessário de elementos ideológicos não-discursivos (representações, imagens ligadas a práticas etc.) numa determinada formação discursiva. Ou melhor, no próprio interior do discurso

inevitavelmente inerente à prática subjetiva ligada à linguagem. Mas, simultaneamente, e isto constitui uma outra forma deste mesmo esquecimento, o processo pelo qual uma seqüência discursiva concreta é produzida, ou reconhecida como sendo um sentido para um sujeito, se apaga, ele próprio, aos olhos do sujeito" (PÊCHEUX; FUCHS, 1993, p. 168-169).

Esse esquecimento mostra que os sentidos não têm sua origem no sujeito, mas se realizam no e pelo sujeito. Conforme Pêcheux e Fuchs (1993, p. 170), "esta aparente contradição remete na realidade à própria questão da constituição do sujeito e ao que chamamos seu assujeitamento". Isso ocorre, segundo Orlandi (2000), porque os discursos já estão em andamento quando um sujeito nasce e entra no processo discursivo:

Essa é uma determinação necessária para que haja sentidos e sujeitos. Por isso é que dizemos que o esquecimento é estruturante. Ele é parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos. As ilusões não são "defeitos", são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos. Os sujeitos "esquecem" que já foi dito – e este não é um esquecimento voluntário – para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeitos (ORLANDI, 2000, p. 36).

O esquecimento número 2 se refere à "fonte da impressão de realidade do pensamento para o sujeito" (PÊCHEUX; FUCHS, 1993, p. 175-76). Tal impressão cria a ilusão de relação direta entre pensamento e linguagem, como se o que se diz só pudesse ser dito com palavras determinadas e não por outras. Esse esquecimento remete, pois, à ordem da enunciação.

Os processos de enunciação consistem em uma série de determinações sucessivas pelas quais o enunciado se constitui pouco a pouco e que têm por característica colocar o "dito" e em consequência rejeitar o "não-dito". A enunciação equivale pois a colocar fronteiras entre o que é "selecionado" e tornado preciso aos poucos (através do que se constitui o "universo do discurso"), e o que é rejeitado (PÊCHEUX; FUCHS, 1993, p. 175-76).

De certo modo isso remeta à conclusão de Orlandi (2000, p. 82) de que sempre há relação entre o dizer e o não-dizer, assim, "ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam". Na análise de discurso, segundo a autora, há noções que encampam o não-dizer: a noção de interdiscurso, a de ideologia e a de formação discursiva.

Logo, para cada dito, há sempre um não-dito que o antecede; para cada formação discursiva, há o pressuposto de outra. Além disso, o já-dito – o interdiscurso – atualiza-se na formulação do intradiscurso.

Afora o exposto acima, a autora aponta também o silêncio como um modo para caracterizar o não-dito. O silêncio, consoante a autora,

pode ser pensado como a respiração da significação, lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. É o silêncio como horizonte, como iminência de sentido. Esta é uma das formas de silêncio, a que chamamos silêncio fundador: silêncio que indica que o sentido pode sempre ser outro (ORLANDI, 2000, p. 83).

Além do silêncio fundador, Orlandi (2000, p. 83) observa haver ainda o funcionamento do *silenciamento* ou *política do silêncio*, que se divide em: *silêncio constitutivo*, "pois uma palavra apaga outras palavras" – é preciso dizer para não-dizer, para apagar outros sentidos possíveis e/ou indesejáveis –; e o *silêncio local*, "que é a censura, aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura".

A autora alerta, porém, que, embora haja relação entre o dito e o não-dito, na análise de discurso, "partimos do dizer, de suas condições e da relação com a memória, com o saber discursivo para delinear as margens do não-dito que faz os contornos do dito significativamente. Não é tudo que não foi dito, é só o não-dito relevante para aquela situação significativa" (ORLANDI, 2000, p. 83). O silêncio, conforme a Orlandi (1995, p. 23), não é, pois, "o lugar do sentido absoluto". Não há nele

um sentido independente, auto-suficiente, preexistente. [...] Ele é, sim, a possibilidade para o sujeito de trabalhar sua contradição constitutiva, a que o situa na relação do "um" com o "múltiplo", a que aceita a reduplicação e o deslocamento que nos deixam ver que todo discurso sempre se remete a outro discurso que lhe dá realidade significativa (ORLANDI, 1995, p. 23).

O silêncio, portanto, está também imbuído no interdiscurso. Aliás, retomando a

questão do interdiscurso como elemento constitutivo do sujeito e dos sentidos, abordada por Pêcheux e Fuchs (1993), também Foucault (1997, p. 32) admite existir uma articulação dialética entre a singularidade (a ruptura) e a repetição "remanescente no campo de uma memória". O enunciado – unidade elementar do discurso – segundo o autor,

é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, a reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a conseqüências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem (FOUCAULT, 1997, p. 32).

Em conseqüência de sua singularidade, Foucault (1997, p. 28) observa ser necessário considerar os enunciados em sua dispersão temporal e na instância de cada um, ou seja, em sua irrupção de acontecimentos, porque são essas condições que constituem o fator que permite a cada momento do discurso "ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, bem longe de todos os olhares". Logo

trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui (FOUCAULT, 1997, p. 31).

Pela proposta foucaultiana, portanto, ao analisar um discurso, não se pode admitir a manifestação de *um* sujeito, mas sim o lugar da dispersão desse sujeito, porque outros dizem por meio dele, já que existe uma relação entre o seu enunciado e o de outros. Assim,

descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer); mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito (FOUCAULT, 1997, p. 109).

Se o sujeito é disperso e não uno, ele não é, portanto, a origem do seu discurso, mas "um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos

diferentes" (FOUCAULT, 1997, p. 109). Dessa forma, é possível afirmar que a dispersão do sujeito está diretamente relacionada à heterogeneidade discursiva, porque, segundo Foucault (1997, p. 61-62), o discurso deve ser entendido como "um campo de regularidade para diversas posições de subjetividade", ou seja, "um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos", porque margeado por discursos reveladores dessa rede de lugares, já que

Não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. [...] Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis (FOUCAULT, 1997, p. 114).

Daí a explicação para os deslizos da linguagem, manifestados em contradições, diferenças, apagamentos ou esquecimentos, presentes no discurso de um mesmo sujeito. Portanto, ao observar que o discurso emerge de uma rede de lugares distintos, Foucault (1997) afirma a ação do interdiscurso, que tenta dar ao sujeito um caráter de complementaridade, uma vez que este é marcado por uma incompletude evidenciada na dispersão do sujeito. A esse respeito, são relevantes as observações de Authier-Revuz (1990) quanto aos conceitos de heterogeneidades enunciativas – heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada.

Ao propor o que chama de heterogeneidade constitutiva do sujeito e do seu discurso, essa autora se apóia no dialogismo bakhtiniano (que toma o discurso como produto de interdiscursos) e na abordagem psicanalítica do sujeito (na relação existente entre o sujeito e a linguagem) a partir dos preceitos de Freud e de sua releitura por Lacan. Em ambos casos, a autora se coloca em um plano exterior à lingüística.

Com base naqueles trabalhos, Authier-Revuz (1990, p. 26) questiona o conceito

homogeneizador da discursividade – o qual concebe o sujeito como origem autônoma do seu discurso – e defende "que toda fala é determinada fora da vontade do sujeito". Esse "de fora", conforme a autora, "está no exterior ao sujeito, no discurso, como condição constitutiva de existência".

O princípio bakhtiniano concebe a imagem de um interlocutor como condição necessária no processo de interação verbal entre os sujeitos. Quanto a esse processo, Bakhtin (1986) adverte:

toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. [...] Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor (BAKHTIN, 1986, p. 113).

Assim, o autor afirma o caráter dialógico da língua, porque ela existe no espaço de interação entre sujeitos. Porém Authier-Revuz (1990, p. 26) observa que esse dialogismo não se restringe ao diálogo face a face, mas constitui "uma teoria da dialogização interna do discurso", isto é, a produção do sentido e do discurso se estabelece com base no já-dito, a partir do qual "se tece, inevitavelmente, a trama mesma do discurso" (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 27), porque

a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua-orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar (BAKHTIN, 1998, p. 88).

Dessa forma, as palavras sempre são "palavras dos outros", haja vista ser

impossível imaginar o homem fora das relações sociais. Daí a razão de o autor conceber o outro como fundamental para a constituição do sujeito:

Não tomo consciência de mim mesmo senão através dos outros, é deles que eu recebo as palavras, as formas, a tonalidade que formam a primeira imagem de mim mesmo.

Só me torno consciente de mim mesmo, revelando-me para o outro, através do outro e com a ajuda do outro (*apud* Todorov, *apud* BRANDÃO, 1998, p. 51).

É preciso considerar que o sujeito em questão é histórico e, portanto, ideologicamente constituído, de forma que seu discurso espelha representações de um tempo e de um espaço social determinados, o que ratifica a idéia de que o sujeito elabora seu discurso com base no discurso do outro. Contudo esse outro não se limita ao interlocutor imediato, mas se estende ao outro dos discursos historicamente já construídos, "colocados como constitutivos do tecido de todo discurso" (BRANDÃO, 1998, p. 53). Assim, do dialogismo bakhtiniano e do conceito de heterogeneidade constitutiva de Authier-Revuz, não há como caracterizar o sujeito como fonte autônoma de sua fala, porque atravessado pela sua relação com outros discursos com que interage para constituir seu discurso e, portanto, descentrado.

Sob a ótica da psicanálise, a partir da leitura lacaniana de Freud, Authier-Revuz (1990, p. 28) aborda "a dupla concepção de uma fala fundamentalmente heterogênea e de um sujeito dividido". Nessa perspectiva, segundo a autora, o sujeito resulta "de uma estrutura complexa, efeito da linguagem", e por isso é descentrado, dividido entre o consciente e o inconsciente.

Conforme Brandão (1998, p. 55), "para a psicanálise, o inconsciente é uma cadeia de significantes que se repete e se insiste em interferir nas fissuras que lhe oferece o discurso efetivo". Por essa razão, o analista tem de estar atento aos diversos discursos presentes no desenvolvimento de uma cadeia verbal, porque subjacente à linearidade do material lingüístico emitido por um sujeito ecoam vozes oriundas do discurso do outro – da família, da igreja, da escola – de maneira inconsciente para o sujeito, de forma que este, iludido, vê-se

como autônomo em sua fala e fonte do seu dizer. Daí a conclusão freudiana de que "não há centro para o sujeito fora da ilusão e do fantasmagórico" (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 28). Todavia, segundo a autora, para Freud, essa ilusão é necessária porque é a "função do desconhecimento do eu que, no imaginário do sujeito dividido, reconstrói a imagem do sujeito autônomo, apagando a divisão" (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 28); conseqüentemente, ele tem a ilusão de poder produzir um discurso homogêneo.

Vale lembrar que a heterogeneidade constitutiva do sujeito só pode ser apreendida a partir das noções de interdiscurso e do inconsciente, haja vista estar presente de maneira diluída na trama discursiva. Por outro lado, a heterogeneidade mostrada permite recuperar outras vozes naquela trama, já que por meio de suas formas "se altera a unicidade aparente da cadeia discursiva, pois elas aí inscrevem o outro" (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 29).

De acordo com Authier-Revuz (1990), a heterogeneidade mostrada pode ser configurada de duas formas: marcada e não-marcada.

A forma marcada pode caracterizar-se por autonomia simples, ou seja, em meio aos elementos lingüísticos de que o sujeito faz uso, a heterogeneidade mostrada que constitui um fragmento mencionado é acompanhada de uma ruptura sintática. Um exemplo disso é o discurso relatado (discursos direto e indireto), situação em que o sujeito delimita – ou tenta delimitar – o que é seu e o que é do outro, o que é de sua responsabilidade e o que não o é. A forma marcada pode realizar-se também por conotação autonímica. Neste caso, "o fragmento mencionado é ao mesmo tempo um fragmento do qual se faz uso" (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 29). Inserem-se nesta circunstância as marcas lingüísticas aspeadas, glosadas e em itálico. Porém, de maneira divergente das marcas por autonomia, as marcas por conotação autonímica se integram à teia discursiva "sem ruptura sintática: de estatuto complexo, o elemento mencionado é inscrito na continuidade sintática do discurso ao mesmo tempo que, pelas marcas, que neste caso não são redundantes, é remetido ao exterior do discurso" (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 29-30).

Já as formas de heterogeneidade mostrada não-marcadas se estabelecem pelo

pelas formas da heterogeneidade mostrada, pelas quais o sujeito "se delimita na pluralidade dos outros e, ao mesmo tempo, afirma a figura dum enunciador exterior ao seu discurso".

A solidariedade e a articulação entre as duas formas de heterogeneidades enunciativas estariam, pois, no fato de ambas serem constitutivas do sujeito e do discurso, porque a presença do outro aparece no discurso justamente quando o sujeito quer negá-lo:

o que caracteriza as formas marcadas da heterogeneidade mostrada como formas do desconhecimento da heterogeneidade constitutiva é que elas operam sobre o modo da denegação. [...] Elas manifestam a realidade desta onipresença precisamente nos lugares que tentam encobri-la (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 33).

Dessa dispersão também se constitui a identidade das posições ocupadas pelos sujeitos em relação a outras. Os sujeitos participantes desta pesquisa, por exemplo, podem falar da posição de professor, da posição de aluno, da posição de formador, etc.

Meu trabalho nesta pesquisa, portanto, será constituir unidades a partir da dispersão dos sujeitos que a integram – professores formadores e em formação – os quais imprimem sua identidade na dispersão dos discursos que produzem. Vale lembrar que tal identidade advém do entrecruzamento dos discursos que os atravessam como sujeitos, bem como das representações e das imagens que se fazem sobre esses sujeitos, estando os discursos, as representações e as imagens inseridos em um contexto envolvido por referências históricas e ideológicas.

A metodologia de como realizei esta pesquisa será abordada no próximo capítulo.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA PESQUISA

Na verdade, eu acredito que é muito mais pródigo viver em um mundo com muitos paradigmas e procedimentos diferentes do que em um mundo com uma única versão oficial da verdade e de como encontrá-la (EISNER, 1991, p. 48).

2.1. Paradigmas de investigação: destaque para a pesquisa qualitativo-interpretativa

De acordo com Lüdke e André (1986), as discussões que embasaram a abordagem de pesquisa qualitativa se iniciaram no final do século XIX, quando cientistas sociais começaram a questionar se o método de investigação

contrapor ao método quantitativo de pesquisa (estudo mensurável e isolado da realidade) e por defender uma interpretação holística dos fenômenos pesquisados, considerando todos os componentes do seu contexto.

Bogdan e Biklen (1994) apontam cinco características da investigação qualitativa.

1) "Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47). Conseqüentemente, por se preocuparem com o contexto e por entenderem que as ações humanas são mais bem compreendidas quando observadas no seu contexto natural, os pesquisadores qualitativos freqüentam os locais de estudo.

2) "A investigação qualitativa é descritiva" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48), por isso, a palavra escrita é fundamental tanto no registro quanto na disseminação dos dados. Os resultados da pesquisa se valem dos dados para ilustrar e sustentar a apresentação. Os dados podem ser dos mais variados tipos: "transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeo, documentos pessoais e outros registros oficiais".

3) "Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Assim, o que interessa aos pesquisadores é a história natural do que pretendem estudar, como, por exemplo, a maneira como se forma o "senso comum", ou as definições que os sujeitos envolvidos no estudo têm de si próprios e dos outros.

4) "Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Isso significa que nesse tipo de pesquisa os estudiosos não visam a confirmar hipóteses pré-determinadas. Em vez disso, as abstrações vão se concretizando a partir do agrupamento dos dados. Por essa razão, os autores observam que a direção de um estudo qualitativo só se define depois da coleta de dados e da convivência com os sujeitos envolvidos.

5) "O significado é de importância vital na abordagem qualitativa" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Isso quer dizer, portanto, que os investigadores desse tipo de abordagem se interessam pelas perspectivas dos participantes, ou seja, como diferentes pessoas concebem ou dão sentido a um mesmo objeto, processo ou circunstância.

Considerando tais características, os autores observam que "a maioria dos investigadores qualitativos identificam-se, de uma ou de outra forma, com a perspectiva *fenomenológica*". Nos estudos qualitativos fundamentados nessa perspectiva, os pesquisadores visam a compreender "o significado que os acontecimentos têm para pessoas vulgares em situações particulares" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 53) e os efeitos das interações humanas sobre a constituição de um significado. Os estudiosos com esses objetivos não presumem conhecer os diferentes significados que as diferentes coisas têm para os sujeitos a serem investigados. Por isso, eles tentam entrar no universo conceitual das pessoas com o fito de compreender como os significados dos acontecimentos cotidianos se constroem para elas e como isso reflete na construção social da realidade. Por essa razão, para os autores, "ainda que existam diversas formas de investigação qualitativa, todas partilham, até certo ponto, o objectivo de compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 54).

Conforme os autores, à perspectiva fenomenológica se aproximam o interacionismo simbólico e a etnometodologia.

Sob o aspecto do interacionismo simbólico,

a experiência humana é mediada pela interpretação. Nem os objetos, nem as pessoas, situações ou acontecimentos são dotados de significado próprio; ao invés, o significado é-lhe atribuído. [...] O significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 55).

Por essa razão, para compreender o comportamento das pessoas, é preciso entender também suas definições e o processo subjacente a essas definições.

Para os autores, os homens criam seu mundo ativamente, mas não agem fundamentados em respostas predeterminadas, e sim por meio de interpretações e definições. Por isso, seu comportamento só será entendido pelos investigadores se estes se introduzirem no processo de construção de definições. As pessoas constroem as interpretações, lembram os autores, com o auxílio umas das outras, contudo esse processo não se realiza deliberadamente, mas por meio das interações – isso explica porque definições comuns são freqüentemente desenvolvidas. Entretanto os autores alertam que definições comuns não são sinônimos de verdade, porque um significado pode ser influenciado pelas pessoas que vêem as coisas de maneira diferente. Além disso, as pessoas mudam suas definições conforme os acontecimentos de suas vidas. Por isso, "o objecto da investigação é o modo como estas definições se desenvolvem" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 56).

Quanto ao aspecto da etnometodologia, é fundamental, na realização das pesquisas, o conceito de cultura. "A tentativa de descrição da cultura ou de determinados aspectos dela designa-se por *etnografia*".

Para André (1995, p. 18), "a principal preocupação na etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados". Esses significados podem ser expressos diretamente pela linguagem ou indiretamente pelas ações. Eles compõem um complexo sistema dos significados formadores da cultura de um grupo. A etnografia, portanto, tenta descrever a cultura em que ocorrem determinados eventos sociais. "O etnógrafo encontra-se, assim, diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor" (ANDRÉ, 1995, p. 20).

No caso dos estudos concernentes à educação, conforme André (1995), nem todos os requisitos da etnografia necessitam ser cumpridos pelo pesquisador. Por essa razão, a autora conclui que há uma adaptação da etnografia à educação. Dessa forma, os estudos relacionados

a essa área são de cunho etnográfico, e não etnografia propriamente dita. Segundo a autora, uma pesquisa de cunho etnográfico se dá quando se usam técnicas referentes à etnografia, como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.

A etnometodologia, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 60), não se refere aos métodos de coleta de dados usados pelos pesquisadores em seus estudos. O termo concerne à matéria substantiva a ser investigada diz respeito a "como os indivíduos constroem e compreendem as suas vidas quotidianas – os seus métodos de realização da vida de todos os dias". Dessa maneira, importa aos etnometodologistas como as pessoas compreendem, percebem, explicam e descrevem o mundo onde vivem.

Moita Lopes (1994), ao discutir aspectos epistemológicos de investigação em Linguística Aplicada, usa a expressão "pesquisa interpretativista" para caracterizar a abordagem qualitativa. Na discussão, o autor destaca o papel da linguagem nesse tipo de pesquisa, pelo fato de os atores sociais atribuírem significados a si e a tudo que lhes circundam: "O que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e re-interpreta (*sic*) o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades" (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

Moita Lopes (1994, p. 331) observa que a construção do mundo social só se torna possível pela linguagem, sendo ela, dessa forma, "condição para que ele exista". Alicerçado em Aronowitz e Giroux 1991, o autor alerta ainda que o significado construído pelo homem não resulta da intenção individual, mas da inteligibilidade interindividual, isto é, ele (o significado) se constitui socialmente, sendo, portanto, intersubjetivo: "É justamente a intersubjetividade que possibilita chegarmos mais próximo da realidade que é constituída pelos atores sociais – ao contrapormos os significados construídos pelos participantes do mundo social" (MOITA LOPES, 1994, p. 332); donde a relevância da triangulação de dados para tentar compreender os significados possíveis para o objeto da pesquisa, produzidos por diferentes vozes.

Também Erickson (1988) emprega o termo "interpretativo", ao referir-se à abordagem qualitativa. O autor justifica o uso desse termo por considerá-lo mais abrangente e porque ele evita definir o enfoque qualitativo como essencialmente não-quantitativo (já que é possível o uso de dados quantitativos nas pesquisas qualitativas). O autor observa ainda, para justificar o uso daquele termo, o aspecto da semelhança entre os distintos enfoques que têm como centro de interesse da investigação "o significado humano na vida social e na sua elucidação e exposição por parte do investigador" (ERICKSON, 1988, p. 196).

Considerando o exposto, caracterizo esta pesquisa como qualitativo-interpretativa de cunho etnográfico, já que pretendo apresentar uma interpretação dos dados, considerando diversos componentes do contexto em que os participantes da pesquisa estão inseridos.

2.2. Considerações sobre o estudo de caso

Conforme Lüdke e André (1986), para realizar estudos em educação, o investigador pode valer-se de várias propostas metodológicas, tais como: a pesquisa participante, a pesquisa-ação, a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. Penso ser esta última a melhor alternativa para o desenvolvimento desta pesquisa, porque, segundo as autoras, o estudo de caso se distingue das outras metodologias pelo fato de sua preocupação central ser "a compreensão de uma instância singular" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21), e o interesse deste trabalho se ajusta a essa característica, pois pretende investigar que saberes e que identidade profissional se evidenciam em um curso de formação de professores de LP em um curso de Letras apenas.

Segundo as autoras, o estudo de caso *é o estudo de um caso*, quer simples e específico, quer complexo e abstrato. Nesse tipo de pesquisa, o caso deve ser bem delimitado, além de apresentar e definir claramente seus contornos no desenvolvimento do estudo. Embora

possa ser similar a outros, o caso é distinto, já que desperta interesse peculiar. Destaca-se por ser uma unidade dentro de um sistema mais amplo. "O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

O estudo de caso visa à descoberta. Ainda que haja pressupostos teóricos norteadores da investigação, o pesquisador procurará estar atento aos elementos que podem surgir no decorrer do estudo. Assim, os pressupostos teóricos iniciais servirão de base para as novidades encontradas, e novas teorias poderão ser acrescentadas conforme o andamento da pesquisa.

A interpretação dos dados, na pesquisa qualitativa, deve ocorrer em contexto. "Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19). Isso implica também a representação de pontos de vista diferentes e até mesmo conflitantes a respeito de um tópico específico. Na análise, o pesquisador deve evidenciar as divergências e incluir nelas também a sua opinião sobre o fator em questão. Poderá, a partir disso, chegar as suas conclusões; não poderá, porém, classificar as diferenças como mais ou menos verdadeiras, já que a realidade dos fatos pode ser vista sob diferentes perspectivas.

Essa característica dá suporte a uma outra – a de que esse tipo de pesquisa busca retratar a realidade de forma profunda. Daí a necessidade de se considerar todo o contexto da situação e a multiplicidade das dimensões nele presentes, além das inter-relações de seus componentes. O envolvimento do todo leva o pesquisador a recorrer a uma variedade de dados coletados em diferentes momentos, de diferentes formas e com diferentes informantes. "Com essa variedade de informações, oriunda de fontes variadas, ele poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19).

Esse tipo de proposta também revela as experiências do pesquisador, as quais são relatadas durante o estudo e permitem ao leitor da pesquisa fazer suas "sugestões naturalísticas", a partir de indagações remetidas ao estudo, cujas respostas podem servir para contextos semelhantes ao da pesquisa. Assim, de certa forma, esta pesquisa pode ser vista como uma parte de uma totalidade maior e representar, em alguma medida, essa totalidade.

2.3. Método de coleta de dados

Os dados coletados para esta pesquisa foram compostos pelos registros obtidos por meio da realização de duas sessões de entrevista de grupo focal – uma com alunos do curso de Letras (somente da Habilitação em LP) e outra com professores do mesmo curso – e por documentos referentes à formação do professor de LP.

2.3.1. Grupo focal

Segundo Larson et al. (2004), o grupo focal foi projetado originalmente como uma ferramenta de pesquisa de marketing; depois foi adaptado para pesquisas de outros campos, como a medicina, as ciências sociais e também para situações aplicadas como programas e avaliações, além do desenvolvimento de comunidades. Essa ferramenta pode ajudar a identificar problemas e a esclarecer o modo como as pessoas experimentam uma situação que está acontecendo no mundo delas. Por isso, essa metodologia de coleta de dados é reconhecida e abraçada por investigadores, pedagogos e organização de líderes de comunidades.

Kitzinger (1995) concebe o grupo focal como uma forma de entrevista em grupo que procura gerar dados na interação entre os participantes de uma pesquisa. Tal método consiste, portanto, em uma forma de investigação coletiva centrada na pluralidade das atitudes e das experiências de seus integrantes. Seu nome se justifica, segundo Miguélez (s/d), porque as discussões nesse tipo de entrevista focalizam sua atenção e seu interesse em um tema específico de estudo – no caso desta pesquisa, a identidade do professor de LP e os saberes necessários a esse profissional.

Os tópicos de discussão em um grupo focal, consoante Krueger (1994), são predeterminados cuidadosamente e seqüenciados com base na análise de uma situação. Essa análise inclui um estudo detalhado do evento, da experiência ou do tópico que se quer investigar, para descrever o contexto da pesquisa. Durante as sessões de grupo focal, um moderador apresenta perguntas abertas para gerar a discussão do grupo. Tais perguntas, segundo o autor, devem ser desenvolvidas cautelosamente, depois de reflexão considerável, mas precisam parecer espontâneas, quando forem apresentadas aos participantes. As questões devem desencadear a rota interrogativa da entrevista de forma lógica e natural.

Para Kitzinger (1995), a discussão em grupo também pode facilitar a abordagem de tabus, porque os sujeitos menos inibidos "quebram o gelo" para os mais tímidos. Os participantes podem ainda prover apoio mútuo, expressando sentimentos comuns ao grupo, mesmo que estes sejam diferentes da cultura dominante ou da cultura assumida pelo investigador.

Os grupos focais, conforme Krueger (1994), produzem dados qualitativos, desvendam atitudes, percepções e opiniões dos participantes. Esses dados, segundo o autor, resultam de perguntas abertas às quais os pesquisados podem escolher a maneira como querem responder; tais dados também se originam das observações dos respondentes durante a discussão do grupo. Os grupos focais proporcionam um ambiente mais natural do que o de uma entrevista individual, porque os participantes estão influenciando e sendo influenciados uns pelos outros – da mesma forma como ocorre na vida real.

Conforme Kitzinger (1995), embora as entrevistas de grupo sejam freqüentemente usadas simplesmente como um modo rápido e conveniente para coletar dados de várias pessoas simultaneamente, os grupos focais usam explicitamente a interação do grupo como parte do método. Isso significa que, em vez de o investigador pedir para cada indivíduo responder uma pergunta, as pessoas são encorajadas a falarem umas com as outras sobre um determinado tema: fazendo perguntas, trocando anedotas e fazendo comentários sobre as experiências e os pontos de vista dos envolvidos.

O método, segundo a autora, é particularmente útil para explorar o conhecimento e as experiências das pessoas e pode ser usado não só para examinar o que elas pensam, mas também para verificar como pensam e por que pensam daquele modo. Além disso, a idéia que está por trás do método de grupo focal é que a interação do grupo pode ajudar as pessoas a explorar e a esclarecer suas visões de modo mais acessível do que em entrevistas individuais. Por isso, a discussão em grupo é particularmente apropriada quando o investigador tiver uma série de perguntas e desejar estimular os participantes da pesquisa a explorarem assuntos importantes para eles, no vocabulário deles, gerando suas próprias perguntas e procurando suas próprias prioridades (KITZINGER, 1995; LARSON et al., 2004).

Grudens-Schuck et al. (2004) observam que os indivíduos que participam de sessões de grupo focal não ficam limitados pelo "A, B, C" das alternativas das questões fechadas. Geralmente, nas sessões, permite-se aos participantes dizer qualquer coisa que eles queiram. O grupo focal é considerado, por conseguinte, naturalista, porque por meio dele o investigador escuta o conteúdo das discussões do grupo e também observa as emoções, as ironias, as contradições e as tensões. Isso permite ao investigador ter acesso não só aos fatos, mas ainda ao significado do que está por trás dos fatos.

Na concepção de Kitzinger (1995), os grupos focais podem ser formados "naturalmente" pelas pessoas que convivem juntas, ou podem ser formados especificamente

para a pesquisa. O uso de grupos do primeiro caso permite observar momentos de interações que se aproximam a dados que acontecem naturalmente. Uma outra vantagem é que amigos e colegas podem comentar incidentes compartilhados na vida diária, ou apontar contradições uns dos outros, como entre o que eles professam e como eles na verdade se comportam.

Por outro lado, Krueger (1994) observa ser preciso precaução quando os grupos focais forem compostos de amigos íntimos, familiares ou colegas de trabalho, pois as pessoas que interagem muito, socialmente ou no trabalho, apresentam dificuldades especiais para discutir em grupo – a familiaridade, segundo o autor, tende a inibir revelações. Talvez essa questão apontada por Krueger (1994) seja mais um aspecto cultural do que uma característica própria dos grupos focais, porque, nas entrevistas realizadas para esta pesquisa, não constatei os problemas abordados pelo autor, embora os sujeitos fossem colegas de trabalho, no caso dos professores, e colegas de classe, no caso de alguns alunos. O que pude constatar foi a vantagem apontada por Kitzinger (1995), conforme o parágrafo anterior, pois houve compartilhamento de experiências comuns vividas pelos participantes.

Para Miguélez (s/d), Krueger (1994) e Kitzinger (1995), as sessões de grupo focal devem ser relaxadas. Por isso, realizar as discussões em ambientes confortáveis, oferecer sucos aos participantes e acomodá-los em círculo ajuda a promover uma atmosfera favorável à discussão. Visando a atingir esse objetivo, procurei organizar o ambiente das entrevistas de forma que os participantes pudessem servir-se de água, chá, café e biscoitos, o que lhes permitiu mais descontração e conforto durante a discussão do tema desta pesquisa. Também optei por realizar as entrevistas fora das dependências do Departamento de Letras, para garantir mais privacidade aos sujeitos e para evitar o entra-e-sai de pessoas, já que a única sala que comportaria o número de participantes seria a sala dos professores. As entrevistas foram realizadas na sala 1 do Bloco H-35, sala cedida pelo Departamento de Ciências Sociais. O ambiente não era muito grande, mas dispunha de uma mesa que comportava todos os participantes.

Quanto ao número ideal de participantes para a realização das sessões de grupo focal, esse fator diverge entre os autores: Kitzinger (1995) propõe de quatro a oito; Miguélez (s/d) entende que deve ser de dois a dez; já para Krueger (1994), os grupos focais devem ser compostos de seis a dez pessoas, mas esse tamanho pode variar tanto para menos – quatro pessoas – quanto para mais – doze pessoas. O tamanho do grupo precisa ser condicionado, de acordo com o autor, por dois fatores: deve ser pequeno o bastante para todos os membros terem oportunidade de apresentar suas opiniões, e grande o suficiente para prover diversidade de percepções. O autor alerta que quando o número de participantes ultrapassa doze, há uma tendência para o grupo se fragmentar, porque, nesse caso, as pessoas querem falar, mas são impedidas pela ausência de pausa na conversação. Por conseguinte os participantes tendem a compartilhar seus pontos de vista sussurrando-os às pessoas mais próximas. Por outro lado, grupos pequenos – de quatro ou cinco participantes – embora dêem oportunidade para todos compartilharem suas idéias, restringem a quantidade de idéias, devido ao seu tamanho.

Para compor o grupo de alunos, pensei em três pessoas de cada série; teria, assim, doze sujeitos de um total de aproximadamente 160, pois o Curso de Letras Habilitação Português tem duração de quatro anos e, portanto, quatro séries com aproximadamente quarenta alunos cada. Já o grupo de professores, em princípio, deveria contar com nove participantes. Porém, tanto neste quanto naquele grupo, houve um déficit de dois sujeitos, ficando, portanto, o grupo de alunos com dez participantes, e o dos professores com sete.

A duração das sessões também não é fixada rigorosamente pelos teóricos. Krueger (2003) calcula um tempo de uma hora a uma hora e meia para cada sessão. Para Kitzinger (1995), cada sessão pode durar de uma a duas horas, ou estender-se por uma tarde inteira ou por uma série de reuniões. Já Miguélez (s/d) prevê a duração de uma a duas horas para cada sessão, mas observa que, em alguns casos, cada reunião pode durar até quatro horas ou, excepcionalmente, pode requerer um fim de semana todo. O autor observa que o tempo destinado a cada encontro

dependerá da dinâmica particular de cada grupo e do tema abordado. Dessa forma, é o investigador quem decidirá quando um tema já foi discutido de maneira suficiente para o objetivo da pesquisa. No caso desta investigação, a entrevista com os alunos se estendeu por duas horas e quarenta minutos; e a dos professores, por duas horas e quinze minutos.

Sem dirigir propriamente a reunião, Miguélez (s/d) sugere que o investigador precisa repetir a pergunta fundamental da pesquisa por mais de uma vez e assegurar aos participantes de que não há respostas ou opiniões corretas ou equivocadas. Depois de iniciada a discussão, o grupo caminhará sozinho; por isso, o autor alerta que o investigador deve procurar manter-se "afastado" durante a conversa e não participar da produção de idéias. Sobretudo, ele não deve avaliar os conteúdos que surgirem – nem aprovando-os, nem desaprovando-os. Seu papel deve ser o de escutar enquanto observa, guiar a reunião, dar a palavra e, se for necessário, trazer de volta o tema em foco, se a temática em pauta sofrer digressões sérias.

Grudens-Schuck et al. (2004) alertam que, na técnica de grupo focal, como em todos os métodos qualitativos, é preciso tirar proveito de elementos espontâneos, inesperados. Por essa razão, se um participante levantar um tópico ou responder de uma forma que o investigador não esperava, este deve encorajar tais ocorrências. Ele precisa, portanto, observar como os participantes respondem e se a discussão contribui para a compreensão do tema em pauta. Ele pode até mesmo estimular mais discussão, e essa decisão pode incluir um novo ponto no roteiro de entrevista para sessões futuras.

Miguélez (s/d) alerta que as entrevistas de grupo focal oferecem muitos dados, mas sem integração. Integrá-los cabe ao investigador – ação que, de certo modo, pode-se dizer, já se constitui em análise de dados, pois a emergência dos dados principais, como observa o autor, dependerá da abertura e da receptividade do pesquisador.

Para isso requer-se, como condição indispensável, que se renuncie, pelo menos por certo tempo, à única ordem aparente, à única lógica sempre usada, à única racionalidade sempre aceita, e que se permita certa entrada ao

que a princípio pode apresentar-se como desconcertante "desordem", "caos" e "sem sentido", porque pode haver muito bem, nesse campo desconhecido e vivido pelos membros dos grupos, outro tipo de ordem, outro tipo de lógica e outra forma de racionalidade que não podem entrar completamente em nossos esquemas anteriores⁵ (MIGUÉLEZ, S/D).

Portanto é preciso que o pesquisador mergulhe nos dados recolhidos, porque "quanto mais completa e duradoura for essa imersão, quanto mais se estime e se valorize o campo objeto de nosso conhecimento, quanto mais aberto se esteja aos seus detalhes, suas matizes e sutilezas, mais fácil será a captura do novo conhecimento"⁶ (MIGUÉLEZ, S/D). Essa imersão nos dados sugerida pelo autor é que possibilitará ao investigador refletir sobre as informações e contrastá-las – disso surgirão as recorrências que mais bem descreverão as expressões usadas pelos membros do grupo. Por essa razão, o autor sugere que o pesquisador não seja precipitado, pois é preciso tempo para relacionar as idéias disponíveis no volume de informações coletadas.

Pude experimentar bem essa experiência de mergulhar nos dados: para adquirir certa intimidade com as informações, foram cerca de seis meses após a transcrição dos dados. Só depois desse tempo é que consegui agrupar categorias para proceder às análises.

Quanto aos aspectos positivos, a entrevista de grupo focal, de acordo com Krueger (1994), oferece várias vantagens. O fato de ser um procedimento de pesquisa socialmente orientado é uma delas, já que as pessoas são criaturas sociais que interagem entre si, são influenciadas pelos comentários de seus semelhantes e tomam decisões depois de escutar o conselho e a deliberação daqueles que estão ao seu redor. O que também contribui para o caráter social dos grupos focais é que eles procuram deixar as pessoas em situações naturais, parecidas às da vida real. Aliás, segundo o autor, em ambiente de interação mais natural, as

⁵ Para ello se requiere, como condición indispensable, que se renuncie, por lo menos temporalmente, al "único" orden aparente, a la "única" lógica siempre usada, a la "única" racionalidad siempre aceptada, y que se permita cierta entrada a lo que al principio puede presentarse como un desconcertante "desorden", "caos" y "sinsentido", porque muy bien puede haber, en ese campo desconocido y vivido por los miembros de los grupos, otro tipo de orden, otra clase de lógica y otra forma de racionalidad que no pueden entrar completamente en nuestros esquemas anteriores (MIGUÉLEZ, S/D).

⁶ Cuanto más completa y duradera sea esta inmersión, cuanto más se estime y aprecie el campo objeto de nuestro conocimiento, cuanto más abierto se esté a los detalles, matices y sutilezas del mismo, más fácil será la captación de un nuevo conocimiento (MIGUÉLEZ, S/D).

inibições são freqüentemente desfeitas, e a sinceridade dos respondentes aumenta. Outra vantagem de discussões de grupo focal é que seu formato permite ao moderador explorar comportamentos e percepções dos participantes de forma flexível, a partir de informações inesperadas que surgem das sucessões interrogativas mais estruturadas.

Por outro lado, ainda segundo Krueger (1994), as entrevistas de grupo focal, como todas as técnicas de coleta de informação, têm limitações. Consiste em uma dessas limitações o fato de o investigador ter menos controle na entrevista de grupo do que na entrevista individual, porque a entrevista de grupo focal permite aos participantes influenciar e interagir entre si. Conseqüentemente, os membros do grupo podem influenciar o curso da discussão, e isso pode acarretar algumas ineficiências ou desvios, devido ao aumento de abordagem de assuntos irrelevantes. Por essa razão, o entrevistador deve ter habilidade para manter o foco da discussão e evitar comentários fora do seu âmbito temático.

Além disso, conforme o autor, os dados de grupos focais são mais difíceis de analisar, porque a interação entre os membros provê um ambiente social, e, portanto, é necessário considerar e interpretar os comentários surgidos dentro daquele contexto. Também é preciso evitar conclusões prematuras, porque ocasionalmente os participantes poderão modificar ou até mesmo inverter suas posições depois de interagir com os outros membros do grupo. Por essa razão, a análise dos dados deve ser realizada por meio de um processo indutivo – o investigador indutivo tira suas conclusões com base na discussão, em vez de testar ou confirmar uma hipótese ou uma teoria preconcebida. Foi o que procurei fazer no desenvolvimento da análise dos dados, sempre relacionando as partes com o todo da discussão.

Outra dificuldade da metodologia em pauta é a formação dos grupos, pois esse tipo de entrevista requer que as pessoas disponham de tempo para ir a um lugar designado, em um momento preestabelecido, a fim de compartilhar suas percepções acerca de um assunto específico com outros sujeitos. Isso é bem diferente de uma entrevista individual, que pode ser

realizada em um local mais conveniente ao entrevistado. Pude experimentar tal dificuldade na composição do grupo de alunos, pois não foi fácil conseguir, dentre os 168 alunos do curso, doze que pudessem participar da pesquisa, porque, na sua maioria, eles trabalham e não dispõem de tempo. Outros não podiam participar por morar fora da cidade e por ter dificuldade com a questão do transporte. Apesar disso, consegui os voluntários para a pesquisa: Felipe, Léia e Poliana, do primeiro ano; Abigail, Celita e Elisa, do segundo; Aurélia, Lucas e Olívia, do terceiro; Coralina, Michele e Rute do quarto. Contudo, no dia da entrevista, duas alunas não puderam comparecer – Aurélia, do terceiro ano, e Michele, do quarto ano. Já com os professores foi mais fácil encontrar os que poderiam contribuir com a pesquisa. Mas houve também o inconveniente de conseguir um horário em que todos pudessem participar. Tive, por isso, o cuidado de sondar entre eles o dia da semana que lhes era mais conveniente e pedi a compreensão da chefia e da Coordenação do Colegiado do Curso para não marcarem reuniões no dia escolhido. Mesmo assim, dois professores não puderam comparecer devido ao fato de terem sido convocados para uma reunião em outra instância da Instituição. Participaram da entrevista sete professores: cinco da Área de Língua Portuguesa – Débora, Judite, Marta, Raquel e Sara; um da Área de Cultura Clássica – Jonas; e um da Literatura – Isabel⁷. Os professores que faltaram eram da Área de Lingüística e de Literatura.

As entrevistas foram registradas em vídeo. Para a filmagem, contei com a ajuda de assistente. Já a organização e a moderação das sessões ficaram sob minha responsabilidade. A transcrição total dos dados também foi realizada por mim.

⁷ Tanto os nomes dos alunos quanto os dos professores são fictícios.

2.3.2 Análise de documentos

A análise de documentos, segundo Lüdke e André (1986), consiste em uma técnica valiosa na abordagem de dados qualitativos, porque complementa informações coletadas por meio de outras técnicas e porque pode revelar novos aspectos do fenômeno em estudo. Além disso, eles se conservam ao longo do tempo, podendo ser resgatados quantas vezes forem necessárias para consultas e comparações.

Nesta pesquisa, serão analisados os seguintes documentos: o Parecer CNE/CES 492/2001 – Diretrizes Curriculares para o curso de Letras (BRASIL, 2001); a Resolução CNE/CP 1/2002 – Diretrizes para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2002a); o Currículo vigente de um Curso de Letras específico (habilitação em LP) e a nova proposta curricular para essa mesma habilitação.

A análise desses documentos tornará possível reconhecer que saberes são necessários ao professor de LP, segundo o discurso oficial, e como eles contribuem para constituir a identidade desse profissional. Essa análise possibilitará ainda um contraste entre a imagem do professor de LP, apresentada nos documentos, e as percepções dos sujeitos envolvidos no contexto desta investigação em relação aos saberes que eles julgam necessários à base de conhecimentos do professor de LP.

CAPÍTULO III – O DISCURSO OFICIAL

Este capítulo aborda o discurso oficial – diretrizes curriculares oficiais e currículo de um curso específico – quanto aos saberes necessários à base de conherr
Ele

Humanas, Letras e Artes – no qual se encontra o curso de Letras em estudo nesta pesquisa – e Centro de Ciências Tecnológicas. Dadas as suas características, esta Instituição é considerada um centro de formação superior de alto nível nas mais diversas áreas do conhecimento.

O curso de Letras em estudo nesta pesquisa foi fundado em 1967, antes mesmo da Instituição Universitária da qual faz parte. Naquela época, as aulas desse curso eram ministradas no antigo prédio de um colégio particular; posteriormente, foram transferidas para um colégio estadual. Só depois de 1970 suas aulas passaram a ser ministradas no campus da Instituição a que o curso está vinculado.

Ao longo dos seus 40 anos, esse curso de Letras formou mais de 2.400 graduados. Estes, na sua maioria, atuaram e/ou atuam como docentes nos ensinos Fundamental e Médio. Hoje, alguns deles são pesquisadores e professores do próprio curso.

O curso de Letras foi crescendo e realiza atividades de ensino, pesquisa e extensão. Durante esses anos, foram cerca de 123 projetos de pesquisa, 29 projetos de ensino, 229 projetos de extensão e 109 de iniciação científica.

O curso também é conhecido pelo seu tradicional evento, realizado anualmente, Semana de Letras – *Outras Palavras*, que, em 2004, chegou à sua 15^a edição, e como era significativa a participação acadêmica de outros estados nesse evento, ele foi substituído por um congresso de abrangência nacional.

Além disso, o curso ampliou sua atuação, criando, em 1997, o Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada, hoje Programa de Pós-graduação em Letras, com duas áreas de concentração: Estudos Lingüísticos e Estudos Literários. Criado há dez anos, o programa já formou mais de cem mestres.

Atualmente, esse curso de Letras recebe todos os anos 160 novos alunos. Para atender a essa demanda, conta com o trabalho de 69 professores efetivos, sendo: 40 doutores, 17 mestres, 2 especialistas. Do total, 5 mestres estão afastados para doutorado e 2 doutores estão afastados

para pós-doutorado. O departamento conta ainda com o trabalho de 10 professores temporários.

Na sua infra-estrutura, o curso ainda dispõe de um Laboratório Áudio-visual de Apoio Pedagógico e também de uma sala de informática destinada aos acadêmicos do curso envolvidos em projetos de ensino, pesquisa e extensão.

3.1.1. O Projeto Pedagógico do curso de Letras: o currículo vigente

O atual Projeto Pedagógico do Curso de Letras – doravante PPL – encontra seus registros no processo 150/91, volumes I e II, aberto pelas instâncias competentes da Instituição Universitária. Segundo o documento, o PPL se refere ao curso oferecido a partir de 1992, que ofertaria as seguintes habilitações: única, em Língua Portuguesa e Literaturas Correspondentes, com duração de quatro anos; dupla, em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira (Inglês ou Francês) e Literaturas Correspondentes, com duração de cinco anos.

Conforme o PPL, a matriz curricular anterior àquela que passou a vigorar em 1992 era basicamente a aprovada em 1979. Antes, pelo que consta no documento, havia uma outra estrutura cujas disciplinas estavam em constantes modificações⁸.

A matriz curricular de 1979 compunha-se das seguintes disciplinas para o curso de Letras Vernáculas: Língua Portuguesa, Língua Latina, Lingüística, Técnicas de Redação, Expressão Oral, Teoria da Literatura, Literatura Brasileira, Literatura Infantil, Literatura Universal, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento de 1º e 2º Graus, Didática, Metodologia, Prática de Português, Sociologia, Cultura Brasileira, Estudo dos Problemas Brasileiros e Prática Desportiva.

De acordo com o PPL, os documentos examinados, quando da elaboração dessa matriz curricular, não esclarecem que filosofia embasava o antigo currículo: "os documentos

⁸ No processo que documenta o PPL, não há referência à matriz curricular de 1967, ano de criação do curso.

compulsados omitem qualquer informação pela qual se possa, agora, inferir qualquer orientação política" (PPL, vol. 2, fls. 186).

Ao avaliar o currículo vigente desde 1979, o PPL (vol. 2, fls. 188) caracteriza como problemática a existência de dicotomias na disposição das disciplinas do curso. Tais dicotomias se referem à divisão das práticas de oralidade e de escrita, à falta de integração entre os conteúdos de Língua e de Literatura, o que caracterizaria o estudo da Língua e da Linguagem como "algo estanque e marcado pelo mecanicismo". Aquelas dicotomias se referem ainda às cisões apresentadas nos estudos culturais concernentes à Língua e à Literatura.

O PPL observa ainda a falta generalizada de interdisciplinaridade no currículo antigo. Essa constatação justifica a sugestão apontada no PPL (vol. 2, fls. 182) de que um novo regime/currículo deveria estabelecer "uma relação profissional e crítica de colaboração interdisciplinar". Contudo é preciso observar que a decisão pela adoção de um novo regime⁹ e a elaboração de um novo projeto pedagógico com reelaboração curricular partiram de decisão institucional direcionada a todos os cursos oferecidos pela Instituição a que o curso pertence, como se pode observar pelas ementas de duas resoluções publicadas por um dos conselhos da Instituição: "Aprova diretrizes para implantação do Regime Seriado"; e "Orienta a organização de Projetos Pedagógicos do Regime Seriado Anual para os cursos de graduação da Universidade¹⁰ e dá outras providências" (PPL, vol. 2, fls. 147 e 156). As mudanças, portanto, não foram frutos apenas da vontade do Departamento de Letras.

Terminadas essas considerações preliminares sobre o PPL, procurarei observar: 1) as percepções do PPL sobre o significado do curso de Letras; 2) os fundamentos conceituais da proposta curricular do PPL; 3) o perfil do profissional de Letras almejado pelo PPL.

⁹ Antes de 1991, na Instituição, o regime de matrícula era semestral.

¹⁰ No documento original, no lugar da palavra "Universidade", encontra-se a sigla da instituição, omitida por questões éticas.

3.1.1.1. Percepções do PPL sobre o significado do curso de Letras

Ao responder o que é o curso de Letras, o PPL caracteriza de mito conceber esse curso como exclusivo de formação de professores de 1º e 2º graus – como eram chamados os ensinos Fundamental e Médio na época em que aquele documento fora elaborado. Adverte ainda ser este prisma "reductor", "funcional" e "finalista", haja vista estar pautado nas expectativas do mercado de trabalho.

Entender como reductor o fato de um curso de Letras formar apenas professores para a Educação Básica parece demonstrar que, embora o curso de Letras em questão seja de licenciatura, e portanto de formação de professores de LP e de língua estrangeira (doravante LE), sobretudo para o ensino básico, o PPL põe essa formação em segundo plano, em vez de estabelecê-la como prioridade. Isso pode ser verificado quando o documento observa ser o compromisso do curso "o estudo da Língua e da Linguagem (Nacional/Estrangeira) em suas várias manifestações e objetivos/funções" (PPL, vol. 2, fls. 166), e também quando lista a ordem de prioridades de compromissos do curso, conforme mostra o seguinte excerto:

Reconhecer o curso de Letras como resultante de tal confluência de teorias lingüístico-literárias significa estabelecer um primeiro compromisso para com ele: aquele que diz respeito ao estudo analítico-crítico da substância básica que o sustenta, ou seja, a língua e suas várias manifestações. Obviamente, há um segundo compromisso do curso [...]. Somente, pois, neste segundo aspecto, o curso de Letras tem como função formar profissionais para satisfazer às necessidades do mercado de trabalho no que se refere, atualmente, à sua principal "fatia": a docência no 1º e no 2º graus. Outras variantes nas quais o profissional de Letras poderá atuar: revisão de textos, editoração, crítica, setores de comunicação, tradução-interpretação, serviços de catalogação, biblioteca, secretaria, etc... (PPL, vol. 2, fls. 166-167, grifos meus).

Além de colocar a formação para o magistério em segundo plano, o PPL apresenta uma série de atividades possíveis de serem exercidas pelo profissional de Letras. Entendo que tais atividades têm papel fundamental no contexto social, mas discordo de que elas possam ser

promovidas por um curso de licenciatura em Letras – como é o caso em discussão – tendo em vista as características delas, as quais parecem não encontrar espaço em uma licenciatura. Só a título de exemplo: se quem cursa Letras pode atuar em secretaria, uma das possibilidades de trabalho apontadas pelo PPL, há o pressuposto de que tal curso deveria ter características de um curso de Secretariado e conter em sua matriz curricular, no mínimo, conhecimentos em Administração, Matemática Financeira, Direito, Economia, Contabilidade, Informática, Marketing e Arquivística. Contudo uma rápida olhadela na matriz curricular do curso de Letras em discussão, conforme o anexo 1, mostra que tais conhecimentos são silenciados nas disciplinas que o integram, fazendo pressupor que eles não são oferecidos aos alunos desse curso.

Pelo fato de o PPL propor um leque de opções de trabalho em que o profissional de Letras pode atuar, seria de se esperar que os conteúdos distribuídos em sua matriz curricular habilitassem esse profissional para isso, já que o documento julga limitado conceber o curso apenas como formador de professores. Porém esse discurso de uma formação plural diverge das ementas e dos objetivos das disciplinas abordadas ao longo do curso, porque os conteúdos nelas arrolados não contemplam a formação de profissionais para as áreas citadas no PPL, de modo que o discurso desse documento se revela contraditório.

Se o PPL caracteriza como limitado o fato de o curso de Letras formar apenas professores, mas não oferece uma formação plena para que o profissional de Letras possa atuar em outras áreas, que profissional o currículo desse curso pretende formar? Aliás, vale ressaltar que, se observada a matriz curricular do curso (Anexo 1), pode-se constatar que ele está em condições de habilitar seus alunos apenas para o magistério.

Também é preciso destacar que, no manual do candidato ao vestibular da Instituição em que o curso é ofertado, há a informação de que o grau do curso de Letras dessa Instituição é de Licenciado, e isso, evidentemente, confirma que o objetivo primeiro desse curso deveria ser o de formação de professores.

Em suma, dadas as circunstâncias, embora o PPL (vol. 2, fls. 212) afirme seu compromisso "com a formação de profissionais bem qualificados para atuar em áreas de seu interesse ligadas às perspectivas profissionalizantes de Letras", esse curso, da maneira como está estabelecido, não tem como levar a efeito aquele compromisso.

Se o PPL considera ser o curso de Letras competente para formar um multi-profissional capaz de atuar em várias ocupações como tradução, editoração, catalogação, entre outras, isso deveria ser realizado em curso de bacharelado em Letras e não em um curso de licenciatura. Um curso de Letras pode, é claro, formar profissionais para trabalhar em outras frentes, todavia, quando esse curso é especificamente de licenciatura, não é um mito ser este exclusivamente um curso de formação de professores; pelo contrário, trata-se isso de algo óbvio. Entretanto o discurso apresentado pelo PPL demonstra considerar limitado o fato de o curso de Letras em pauta estar associado à demanda do mercado de trabalho por professores. Penso não estar aí a estreiteza, mas no fato de não haver um bacharelado para formar profissionais de Letras que não desejam ser professores.

3.1.1.2. Fundamentos conceituais do PPL: destaque para os saberes teóricos

Conforme o PPL (vol. 2, fls. 197), o currículo vigente foi estabelecido em matérias, disciplinas, ementários e programas. Suas disciplinas e ementas teriam o objetivo de "garantir ao aluno a percepção de uma globalidade integradora do conjunto de conhecimentos que ele desenvolve e elabora na Universidade". A base para a formação profissional, segundo o documento, estaria permeada pela interdisciplinaridade dentro de cada série. O documento prevê ainda uma abordagem interdisciplinar entre as disciplinas de caráter comum, as quais estariam distribuídas em três grupos: lingüística, literatura e pedagógicas. Porém, se

comparadas as disciplinas e ementas, dispostas nos anexos 2, 3, 4 e 5, pode-se observar que não há nelas (ementas e disciplinas) qualquer referência à interdisciplinaridade propagada no discurso do currículo ou a como perceber a globalidade integradora dos conhecimentos do curso, nem mesmo entre as disciplinas de caráter comum, divididas naqueles grupos. Isso sugere que a proposta curricular vigente não conseguiu estabelecer uma matriz interdisciplinar, apesar de a falta desta ter sido criticada pelo PPL, em relação à matriz anterior, como foi observado na seção 3.1.1.

A fim de atingir tal objetivo, o PPL prevê ser preciso atentar para algumas necessidades que garantiriam a efetivação do compromisso do curso com o básico-fundamental – ou seja, com questões basilares para a formação do profissional de Letras. Resumidamente, dentre tais necessidades estariam:

- a) o trabalho concentrado sobre o estudo da língua, partindo do seu aspecto normativo e envolvendo discussões críticas sobre outras características que a circundam. Esse trabalho se desenvolveria também entre as disciplinas relacionadas às literaturas, objetivando a realização e a promoção de leituras verticais de obras literárias;
- b) a formação de profissionais capazes de: 1) redigir crítica e coerentemente, empregando a norma culta da língua e o respeito mínimo aos cânones do trabalho científico; 2) ler de forma crítica os mais variados tipos de textos;
- c) o domínio de um conjunto mínimo de procedimentos didático-pedagógicos que torne possível aos futuros docentes o trabalho com o ensino-aprendizagem.

Além disso, com exceção da disciplina Lingüística Aplicada e das disciplinas rotuladas como pedagógicas (Didática L, Psicologia da Educação, Políticas Públicas e Gestão Educacional I), não há em nenhuma outra qualquer referência de apoio ao desenvolvimento do Estágio Final, ficando este sob responsabilidade da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa. Além disso, algo assaz preocupante para um curso de formação de professores se

refere à segunda opção apontada no PPL como alternativa para a realização do Estágio Final:

Finalmente, pretendemos citar, como segunda opção para a realização do Estágio Final de Conclusão de Curso, MINICURSOS de Língua, Literatura, Redação, etc... Estes minicursos terão a mesma carga horária do estágio realizado em escolas de primeiro e segundo graus, (sic) e serão planejados, programados e ministrados pelos alunos sob a supervisão do professor de Prática de Ensino, constituindo-se num modo de realização do estágio final. Esta opção constitui-se numa saída para a realização de estágios mais substanciais, livres da problemática já rotineira das constantes paralisações das atividades de ensino no 1º e 2º graus (PPL, vol. 2, fls. 291, grifos meus).

A escolha dessa alternativa pode descaracterizar muito o processo formativo, porque este deveria visar à formação do professor em condições reais, nas quais ele possa experimentar situações com que lidará no decorrer do seu trabalho efetivo, como observam Shulman (1987) e Tardif (2002), conforme abordagem da fundamentação teórica. Todavia a preocupação do PPL parece estar mais direcionada a neutralizar problemas que dificultariam o cumprimento da disciplina Prática de Ensino. Há, portanto, um cuidado em afastar fatores contextuais – como a greve – a fim de promover uma atmosfera mais amena para a realização do estágio. Entretanto as intempéries da profissão docente são coadjuvantes para a constituição da identidade do professor.

Vale destacar que a proposta curricular silencia a Literatura na Prática de Ensino. Esse silêncio faz ouvir o eco interdiscursivo da racionalidade técnica (SCHÖN, 2000) e dá margem ao pressuposto de que não há necessidade de abordagem metodológica para o trabalho com o texto literário em sala de aula, ou que apenas por ter estudado as teorias concernentes à literatura, o aluno de Letras seja capaz de promover o ensino-aprendizagem de conteúdos literários em situações reais.

Ao abordar os princípios básicos da linha metodológica do curso, o PPL aponta alguns compromissos, dentre os quais se destacam:

o compromisso com a definição clara e objetiva de metodologia adequada ao

ensino das várias disciplinas envolvidas com a formação profissional e pessoal do aluno, como discente e como cidadão;
[...] o compromisso com uma metodologia que, diversificada, permita ao acadêmico o exercício do conjunto de habilidades e conhecimentos teórico-práticos que deverá utilizar no exercício de sua profissão (PPL, vol. 2, fls. 200-201).

Quanto a esses compromissos, é preciso ressaltar que, apesar de o PPL abordar a formação profissional de Letras e prever várias possibilidades de trabalho para ela, como já foi observado anteriormente, o curso não oferece base para tanto. Além disso, mesmo sendo alicerce de um curso de licenciatura, o PPL não enfatiza o caráter docente dessa formação. A ênfase recai sobre aspectos concernentes ao conteúdo, enquanto a formação efetiva do professor fica delegada às disciplinas de cunho pedagógico, fato que, conforme Gimenez (2004, p. 5) "contribui para que o aluno de Letras tenha uma baixa identificação com a profissão e nenhuma vinculação com o caráter político dessa formação".

Parece haver, no discurso do PPL, a legitimação do conhecimento (distribuído nas disciplinas da matriz curricular) como algo desarticulado da profissão e da prática docentes, porque, como já foi observado, coaduna o interdiscurso da racionalidade técnica (SCHÖN, 2000), a qual privilegia a autoridade científica em detrimento da prática. Evidência disso é que, salvo a disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa, oferecida no quarto ano, as demais disciplinas oferecidas no curso não reservam carga horária para a abordagem de componentes práticos para a formação do professor, como se pode verificar na matriz curricular (Anexos 1, 2, 3, 4).

Duas características evidenciam tal legitimação. Em primeiro lugar estão os aspectos cartesianos e de bacharelado que permeiam o discurso do PPL; em segundo, está a

professores de LP (pelos especialistas em LA e pelos PCN, por exemplo). A formação do professor de LP, portanto, está relegada a um segundo plano no discurso do PPL.

3.1.1.3. Perfil do profissional de Letras almejado pelo PPL

Conforme o PPL (vol, 2, fls. 212), o perfil do profissional que o curso de Letras pretende formar deve ser guiado pelo compromisso "com a formação de profissionais bem qualificados para atuar em áreas de seu interesse ligadas às perspectivas profissionalizantes de LETRAS". Face a esse enunciado, é possível afirmar que o PPL parece manter seu discurso quanto à formação de profissionais capazes de atuar em várias áreas. Todavia esse discurso não se sustenta quando o documento traça o perfil do futuro profissional de Letras, como se pode observar no elenco de ações que integram tal perfil:

1. realizar competentemente uma leitura vertical de textos de natureza diversa (literários, científicos, informativos, teóricos, etc...), entendendo-se como tal, além da decodificação da superfície textual (o que diz o texto), a decodificação e a investigação das possibilidades expressivas e interpretativas do texto (o que ele quer dizer, e como nele são mobilizados recursos variados – visuais, sonoros, gráficos, etc... – para que tal ou qual fim sejam atingidos);
2. redigir textos diversos (científicos, formais, informativos e até literários) com competência formal, dominando a norma-padrão culta em vigência e, também, respeitando as demais variantes lingüísticas enquanto expressões múltiplas da cultura (válidas em sua devida função-situação, em seus limites);
3. pensar cientificamente a língua em suas diversas manifestações (oralidade, escrita, etc...);
4. integrar o conjunto de conhecimentos, fragmentado por questão de recursos didáticos, à disciplinarização curricular, desenvolvido no âmbito do currículo do curso num "registro" cultural amplo que os englobe, permitindo-lhe perceber as conexões e relações aí existentes;
5. desenvolver as seguintes operações com competência: análise, síntese, dedução, indução, interpretação, seja no trabalho realizado com a Língua, seja no trabalho realizado com a Literatura;
6. reconhecer a finalidade e os objetivos particulares de cada disciplina, valorizando-as a partir da percepção de que se integram num todo cujo

objetivo comum é a formação profissional competente integrada ao exercício consciente da cidadania;

7. redigir trabalhos de caráter científico dentro das normas-padrão estabelecidas pela comunidade científica;
8. dominar tanto os conhecimentos básicos específicos de sua formação (Língua Nacional e/ou Estrangeira, mais as respectivas Literaturas) como os conhecimentos didático-pedagógicos ligados à prática profissional específica, a docência, para um ingresso competente no mercado de trabalho;
9. participar da vida pública, integrado ao mercado de trabalho ligado às perspectivas do Curso de Letras, enquanto cidadão consciente de seus compromissos sócio-políticos (*sic*) e profissionais, comprometido com a valorização de sua categoria e com a erradicação dos males mais gritantes do atual quadro educacional brasileiro, a saber: o analfabetismo e a subalfabetização;
10. instalar, dentro de um processo democrático embasado no exercício saudável da autoridade de saber, um processo dinâmico, atraente e criativo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula. (PPL, vol. 2, fls. 212-213, grifos do original).

As ações dispostas nos itens 1, 2, 3, 5, e 7 apresentam afinidade com a responsabilidade assumida pelo curso – a de "reconhecer o seu compromisso com o estudo da Língua e da Linguagem (Nacional/Estrangeira) em suas várias manifestações e objetivos/funções" (PPL, vol. 2, fls. 166). Contudo aqueles itens não envolvem a abordagem de componentes que promovam habilidades para os futuros profissionais formados pelo curso terem condições de atuar em trabalhos de "revisão de textos, editoração, crítica, setores de comunicação, tradução-interpretação, serviços de catalogação, biblioteca, secretaria, etc..." (PPL, vol. 2, fls. 167). Aliás, vale ressaltar que a única área de atuação claramente disposta no perfil do profissional de Letras visado pelo PPL aparece somente no item 8, na referência a conhecimentos concernentes "à prática profissional específica, a docência". Assim, embora o discurso do PPL confira ao curso de Letras a capacidade de oferecer uma formação bastante eclética e heterogênea, assume somente a docência ao traçar o perfil do profissional que visa a formar. Evidência disso é que, no item 9, o documento alerta sobre a necessidade de o futuro profissional ser comprometido com sua categoria e com o quadro educacional brasileiro – quadro este que aponta, obviamente, para o magistério. Já no item 10, há referência às características do processo que o futuro professor deve instalar na sala de aula. Apesar disso, no

item 9, ao abordar a integração social do futuro profissional, o PPL se vale do enunciado "mercado de trabalho ligado às perspectivas do Curso de Letras", no qual o emprego do termo "perspectivas" remete ao intradiscurso de que o curso em discussão forme profissionais capazes de atuar em várias frentes de trabalho. Logo, da mesma forma como se pôde verificar anteriormente, ao delinear o perfil do profissional que o curso de Letras em pauta almeja formar, o discurso do PPL resiste a admitir que o profissional formado por esse curso seja somente o professor. Talvez esta recusa esteja relacionada à voz do interdiscurso que afirma ser a profissão docente desvalorizada em comparação a outras que o curso de Letras pode formar.

Já os itens 4 e 6 pressupõem que a formação em Letras habilite o futuro profissional a ver os conhecimentos oferecidos no curso como um todo, ao mesmo tempo em que reconheça as especificidades de cada disciplina. Para que isso ocorresse, seria necessário abordar tais conhecimentos de modo mais integrado no curso; entretanto, sob a égide de que o conjunto de conhecimentos no currículo seja "fragmentado por questões de recursos didáticos", o PPL não assume uma formação permeada pela integralização dos saberes necessários à base de conhecimentos dos professores. Há, portanto, a concepção de que apenas o oferecimento das disciplinas agrupadas sob o grande rótulo "Letras" seja suficiente para tornar os futuros profissionais capazes de estabelecer relações entre os conteúdos estudados no curso.

Em suma, por ser marcado pelo interdiscurso da racionalidade técnica – paradigma fundamentado na idéia de que a formação profissional deve estar alicerçada no conhecimento sistemático, sobretudo o científico, conforme Schön (2000, p. 19) – o discurso do PPL vigente contribui para a construção de uma identidade tecnicista para os professores que forma, porque parece deixar por conta dos alunos do curso a responsabilidade de associar os conhecimentos abordados na matriz curricular para se tornarem professores.

3.1.2. Diretrizes Curriculares de formação: Diretrizes de Letras e das Licenciaturas

Nesta pesquisa, é imprescindível verificar como as diretrizes curriculares oficiais referentes à formação dos professores de LP (Anexos 14 e 15) – Diretrizes Curriculares para o curso de Letras (BRASIL, 2001) e Diretrizes para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2002a) – contribuem para a constituição da identidade desses profissionais, pois são elas as orientadoras da elaboração da nova matriz curricular do curso de Letras.

Nesta seção, procurarei discutir tais contribuições paralelamente, pois entendo que, desta forma, tanto as semelhanças quanto os contrastes desses documentos poderão ser mais bem evidenciados.

Conforme as Diretrizes 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, 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. [...] O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários (BRASIL, 2001, p. 30).

Como se pode observar, ao apresentar o objetivo do curso de Letras, o documento não destaca a profissão docente como a mais ofertada pelos cursos de Letras. Indício disso é que o objeto de expressões formadas com o verbo *dever*, seguido de infinitivos – *deve ter domínio, deve ser capaz, deve fazer uso* – em cujo funcionamento se pode constatar a construção da identidade do profissional de Letras, almejada pelo documento, não há nada

que se refira ao magistério. Além disso, também no que concerne à identidade, em outro ponto do texto, essas diretrizes afirmam que

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 (BRASIL, 2001, p. 30).

Também nesse excerto há um silenciamento da identificação do profissional de Letras com a docência; o mesmo ocorre quando o documento aponta os conteúdos caracterizadores da identidade daquele profissional: "considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos

- 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;
- domínios dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2001, p. 30).

Com base no excerto acima, embora as Diretrizes de Letras versem sobre o domínio do uso da língua, a reflexão sobre a linguagem, a visão crítica das teorias que fundamentam a formação do profissional de Letras, bem como percepção contextual e domínio dos conteúdos, dos métodos e das técnicas para o ensino, tais diretrizes demonstram serem marcadas pelo discurso da racionalidade técnica (SCHÖN, 2000), porque priorizam um conjunto de saberes caracteristicamente teóricos, desvinculados da formação prática. Dessa forma, da maneira como se manifestam essas diretrizes, parece que o domínio de teorias – quer no âmbito da língua e da linguagem, quer das perspectivas da formação profissional pedagógica – seja suficiente para capacitar o futuro profissional a exercer as atividades de professor, pesquisador, intérprete e as demais profissões já mencionadas anteriormente.

Logo, ao arrolar tais competências e tais habilidades, o discurso das Diretrizes de Letras parece estar alinhado ao do PPL vigente. Aliás, vale lembrar que, assim como procede o PPL, essas diretrizes concebem ser possível o profissional de Letras ser capaz de atuar em várias frentes de trabalho (embora destaquem o ensino nos dois últimos itens do excerto acima).

Por outro lado, as Diretrizes das Licenciaturas, no Artigo 3º, também fazem referência aos conteúdos, mas os elegem como parte do processo para desenvolver as competências do futuro professor:

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:
[...]
- c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências (BRASIL, 2002a, p. 2).

Dessa forma, embora o referido artigo prescreva que os conteúdos devem servir como suporte para a constituição das competências, estas não podem ser limitadas ao saber os conteúdos, mas sim estarem relacionadas ao saber ensinar os conteúdos, já que também prescrevem "coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor". Por essa razão, é possível inferir que, para as Diretrizes das Licenciaturas, os cursos de formação devem não só promover a construção do conhecimento dos futuros professores, mas também promover o desenvolvimento de competências, a fim de que esses profissionais possam desempenhar sua profissão de forma crítica, racional, não restrita à transmissão de conhecimentos. Indício disso é que as Diretrizes das Licenciaturas, no Artigo 2º, ao definirem a organização curricular, listam uma diversidade maior de saberes que julgam necessários à base de conhecimentos do futuro professor:

- § 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 (BRASIL, 2002a, p. 3-4).

Essa base de conhecimentos recomendada pelas Diretrizes das Licenciaturas se aproxima mais dos preceitos de Shulman (1987) e Tardif (2002). Pelos conhecimentos e saberes apontados por esses autores, já discutidos na fundamentação teórica, e prescritos por

essas diretrizes, penso que estas estão à frente das Diretrizes de Letras por incentivarem o comprometimento do futuro professor com o "conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação". Ou seja, para as Diretrizes das Licenciaturas, apenas "percepção de diferentes contextos interculturais" e "domínios e técnicas pedagógicas" que tornem possível efetuar o ensino dos conhecimentos nos diferentes níveis, como querem as Diretrizes de Letras, parecem não ser suficientes para um profissional que deverá estar comprometido "com os valores inspiradores da sociedade democrática", como requerem as Diretrizes das Licenciaturas; donde a necessidade de envolver na formação do professor o "conhecimento advindo da experiência", algo tão necessário ao desenvolvimento do professor reflexivo (SCHÖN, 2000).

Há, portanto, no discurso das Diretrizes das Licenciaturas a voz do interdiscurso da epistemologia da prática (SCHÖN, 2000). Outro aspecto que revela esse eco está na prescrição dos critérios da organização da matriz curricular apontados por tais diretrizes:

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:

[...]

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 (BRASIL, 2002a, p. 5).

O caráter interdisciplinar apresentado pelas Diretrizes das Licenciaturas, o qual deve permear todo o curso de Letras, leva ao dispo

A imagem de um professor cujo trabalho se realize na forma ação-reflexão-ação implica "uma concepção própria das relações entre a teoria e a prática, entre a investigação e a ação" (GÓMEZ, 1992, p. 96). Essa concepção requer, portanto, um professor reflexivo, capaz de integrar conhecimento científico à prática docente. "Dito de outro modo: parte-se da análise das práticas dos professores, quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos" (GÓMEZ, 1992, p. 102).

Tendo em vista que uma prática, como já foi abordado na fundamentação teórica, consiste nas tradições de uma comunidade de profissionais que a exercem (SCHÖN, 2000), quando alguém aprende essa prática, "aprende suas convenções seus limites, suas linguagens e seus sistemas apreciativos, seu repertório de modelos, seu conhecimento sistemático e seus padrões para o processo de conhecer-na-ação" (SCHÖN, 2000, p. 39).

Assim, o trabalho do ensino prático se realiza por meio da combinação do aprendizado do estudante com sua interação com instrutores e colegas envolvidos no processo de aprendizagem. O trabalho interativo, portanto, deve fazer parte do trabalho do professor e, por conseguinte, de sua identidade. Quanto a esse aspecto, as Diretrizes das Licenciaturas, no Artigo 7º, inciso IV, propõem que o futuro professor se engaje no meio escolar para desenvolver tal habilidade, pois observam que "as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados" (BRASIL, 2002a, p. 4).

Ainda quanto à dimensão prática, as Diretrizes das Licenciaturas prevêm, no Artigo 12, parágrafos 1º ao 3º, que, na matriz curricular dos cursos de formação, a prática não poderá ficar restrita ao estágio, mas estar articulada com todo o curso e presente desde o seu início, ou seja, deve permeá-lo em sua totalidade. No Artigo 13 do mesmo documento, essa prescrição não só é reforçada, como também é mais complexa, pois recomenda que "em

tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas" (BRASIL, 2002a, p. 6). Essas observações são bastante pertinentes para a constituição da identidade profissional do professor em formação, porque desde o início desta ele poderá experimentar situações específicas da profissão que exercerá.

Outro fator que influencia a constituição identitária do professor diz respeito à relação teoria e prática durante a formação inicial. Por ser praticamente lugar comum o discurso que proclama ser a formação de professores desenvolvida por disciplinas isoladas, a articulação teoria e prática parece representar o calcanhar-de-aquiles quando se fala em formação de professores. Entretanto, mesmo as Diretrizes das Licenciaturas não especificando como tal integração poderia acontecer, os três parágrafos integrantes do artigo em questão dão indícios de como isso pode ser desenvolvido por meio da observação e da reflexão de situações contextualizadas e também pela realização do estágio supervisionado a partir do início da segunda metade do curso:

§ 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 (BRASIL, 2002a, p. 6).

Em tais parágrafos, vale observar ainda os efeitos discursivos das expressões "será desenvolvida", "poderá ser enriquecida" e "deve ser desenvolvido", as quais remetem à formação prática e também contribuem para a constituição da identidade profissional: no primeiro e no último casos, há uma prescrição autoritária para a observação, a reflexão e o

desenvolvimento do estágio; já no segundo, o discurso aparece modalizado. Talvez isso se dê porque a observação, a reflexão e o estágio podem se realizar sem o uso das tecnologias da informação, as quais nem sempre estão disponíveis no processo de formação; por outro lado, o enriquecimento da prática com tais tecnologias não tem condições de se realizar sem elas.

Quanto ao aspecto reflexivo, tais considerações estão em conformidade com Gómez (1992), ao abordar a epistemologia da prática. Para esse autor, se as concepções epistemológicas da prática docente forem entendidas como um processo de reflexão, é necessário pensar a relação teoria/prática de maneira mais integrada, porque formar professores em contextos cujo "mundo da investigação e o mundo da prática parecem formar círculos independentes, que rodam sobre si mesmos, sem se encontrarem" (GÓMEZ, 1992, p. 107), inviabiliza o desenvolvimento das competências necessárias à realização de uma intervenção pedagógica reflexiva.

Como se pôde observar no decorrer desta discussão, embora as Diretrizes de Letras prescrevam ser necessário desenvolver, nos alunos dos Cursos de Letras, tanto domínio dos conteúdos a serem ensinados na escola básica quanto dos métodos e das técnicas pedagógicas que possibilitem a realização do processo de ensino aprendizagem, tais diretrizes dão mais ênfase aos conteúdos teóricos como balizadores para o desenvolvimento de competências e habilidades que promovam a capacitação do profissional de Letras. Por outro lado, as Diretrizes das Licenciaturas focalizam mais a maneira como essa formação deve ser realizada. Em outras palavras, as Diretrizes de Letras enfatizam mais os saberes conteúdos, enquanto as Diretrizes das Licenciaturas enfatizam outros saberes tão importantes quanto os conteúdos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Dessa forma, obviamente, no que tange à questão da identidade profissional do professor de LP, as Diretrizes das Licenciaturas enfocam mais as características docentes, e, portanto, reforçam a constituição da identidade dos professores em formação inicial como

membros de uma comunidade de professores. Já as Diretrizes de Letras pouco contribuem para a afirmação dessa identidade, já que apresentam outras possibilidades profissionais oferecidas pelos cursos de Letras e priorizam os conteúdos na formação profissional.

Como observa Perrenoud (2000, p. 26), "conhecer os conteúdos a serem ensinados é a menor das coisas quando se pretende instruir alguém. Porém a verdadeira competência pedagógica não está aí; ela consiste, de um lado, em relacionar os conteúdos a objetivos e, de outro, a situações de aprendizagem". É claro que as Diretrizes de Letras observam a necessidade do domínio de métodos e de técnicas pedagógicas para o desempenho do ensino, como já foi observado; contudo esse fator pedagógico é bem mais salientado nas Diretrizes das Licenciaturas. Talvez essa diferença se justifique porque a área de Letras projeta outras identidades profissionais além da docente. Apesar disso, essa é uma questão preocupante, já que grande parte dos cursos de Letras espalhados pelo Brasil visam, aparentemente, mais à licenciatura do que ao bacharelado, de forma que as questões concernentes ao ensino deveriam ser mais destacadas nas Diretrizes de Letras.

É certo que, no bojo de suas discussões, as Diretrizes de Letras observam que os cursos de licenciatura "deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior" (BRASIL, 2001, p. 31) e que em tais cursos "deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam". Todavia vale observar que, no dito das expressões "deverão ser incluídos os conteúdos" e "deverão ser orientados também", da forma como aparecem no discurso das Diretrizes de Letras, encontra-se um não-dito, sugerindo que a Licenciatura em Letras pode ser entendida como um curso de bacharelado em que se inserem as discussões para a formação de professores.

Por essa razão, entendo que as Diretrizes de Letras contribuem para estimular uma crise de identidade no professor de LP, porque, do modo como se apresentam essas diretrizes,

parece persistir o antigo caráter de formação 3 + 1, no qual as questões pedagógicas e didáticas apenas eram agregadas a um curso de bacharelado. Além disso, se se deve promover a formação de professores envolvidos com o ensino desde o início da graduação, como prevêm as Diretrizes das Licenciaturas, como ficarão as "práticas pedagógicas" relacionadas aos "pesquisadores, críticos literários, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, assessores culturais, entre outras atividades" (BRASIL, 2001, p. 30), já que as Diretrizes de Letras sugerem que, para serem elaborados os currículos de Letras, basta incluir as prescrições das Diretrizes das Licenciaturas nas Diretrizes de Letras?

Felizmente, as Diretrizes de Letras pregam 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" (BRASIL, 2001, p. 29). Cabe, portanto, às instituições de formação ficarem alerta quanto à identidade profissional que ajudarão a constituir.

Penso, com base nessa discussão e no disposto do Artigo 7º, inciso I, das Diretrizes das Licenciaturas, cuja prescrição é de que "a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria" (BRASIL, 2002a, p. 4), que as Diretrizes de Letras deveriam estar separadas em Diretrizes de Licenciatura e Diretrizes de Bacharelado, a fim de garantir ao professor de LP uma identidade profissional independente de qualquer outra carreira que possa ser proporcionada pelo Curso de Letras.

3.1.3. Novo projeto pedagógico, novo currículo: perspectivas de mudanças?

O novo PPL da Instituição em estudo nesta tese é fruto das recomendações do MEC para a reestruturação dos cursos, conforme as Diretrizes Curriculares para o curso de

Letras (BRASIL, 2001) e as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2002a), discutidas na seção anterior.

Antes de apresentar sua nova matriz curricular, o novo PPL, também documentado no processo 150/91, agora no volume III, resgata a intenção da antiga proposta quanto a formar outros profissionais da linguagem além de professores – como já foi abordado na seção 3.1.1; observa também as limitações enfrentadas pelo Curso para levar a efeito aquele objetivo; aborda ainda a dificuldade de formar professores, desencadeada pela restrita carga horária destinada a esse fim e pelo distanciamento entre teoria e prática no processo de formação. Segundo o documento, essa problemática já havia sido evidenciada por trabalhos acadêmicos, por uma pesquisa promovida pelo CODEM¹¹ e por uma assembléia com os alunos de Letras, realizada pelo Colegiado de Curso no ano 2003. Por essa razão, o novo PPL observa a necessidade de adequar o novo currículo às diretrizes governamentais – discutidas na seção anterior –, uma vez que as recomendações destas poderiam mudar o panorama do curso, por requererem uma formação profissional mais comprometida não só com a integração teoria/prática, mas também com o aspecto social da profissão docente.

Ao abordar os documentos oficiais a serem seguidos, o novo PPL cita a LDBEN 9394/1996, o Parecer CNE/CES 492/2001¹², que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras (Diretrizes de Letras, conforme a seção 3.1.2 desta pesquisa) e a Resolução CNE/CP 2/2002, que *institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*, como integrantes da legislação referente ao curso. Ocorre que, como já foi observado naquela seção, o Parecer CNE/CES 492/2001 – Diretrizes de Letras – apresenta um

¹¹ CODEM – Conselho de Desenvolvimento Econômico de Maringá. *Avaliação da adequação dos cursos de graduação frente às necessidades do mercado de Maringá*. Elaboração: IPESE – Instituto de Pesquisas e Estudos Socioeconômicos. Maringá, dezembro de 2001.

¹² Esse Parecer estabelece também as diretrizes dos cursos de *Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação social, Ciências Sociais, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*.

caráter conteudístico para os cursos de Letras e, portanto, somente esse documento, mesmo junto à LDBEN 9394/1996, não daria conta da elaboração de um projeto pedagógico de licenciatura, como é o caso do curso de Letras em questão. Há, dessa forma, uma lacuna na observação legal do novo PPL, uma vez que o documento silencia a Resolução CNE/CP 1/2002, que *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena* (Diretrizes das Licenciaturas, conforme a seção 3.1.2 desta pesquisa), a qual, segundo as Diretrizes de Letras, deveria permear a configuração curricular de todos os cursos de formação de professores para da educação básica.

Ante esse silenciamento das Diretrizes das Licenciaturas, vale lembrar a noção de silêncio, abordada por Orlandi (2000, p. 83). O silêncio, segundo a autora, indica que "o sentido pode sempre ser outro". Assim, no caso do novo PPL, o silenciamento das Diretrizes das Licenciaturas pode significar um resquício da identidade da antiga proposta, sugerindo que apenas os documentos oficiais específicos para Letras sejam suficientes para formar profissionais da área de linguagem – sejam eles professores ou não.

Apesar disso, a leitura do novo PPL permite identificar o discurso das Diretrizes das Licenciaturas e de outros documentos oficiais na elaboração de toda a nova proposta. Entretanto o discurso do PPL não torna possível a identificação de um sujeito discursivo específico do curso de Letras em pauta, uma vez que toda a sua estrutura (justificativa para a reformulação do currículo; princípios norteadores do projeto pedagógico do curso; perfil do egresso almejado; competências e habilidades que devem retratar tal perfil) se constitui de excertos da antiga proposta e de documentos expedidos pelo Conselho Nacional de Educação, não direcionados apenas aos cursos de Letras, tais como: Parecer CNE/CP 009/2001 – *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*; Resolução CNE/CP 1/2002 – *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a*

Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Parecer CNE 67/2003 – Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais: DCN dos Cursos de Graduação. Esse fator dá indícios de que o novo PPL parece ter abdicado de apresentar um projeto com aspectos sociais, políticos, ideológicos e filosóficos específicos para o seu contexto de atuação, a fim de atender às diretrizes governamentais, uma vez que não apresenta fundamentos conceituais próprios para embasar a nova proposta. Isso talvez seja reflexo do fato de o curso ter efetuado sua reestruturação com base em ordenamentos institucionais superiores – as diretrizes baixadas pelo MEC –, ou seja, não partiu do contexto imediato do curso o desejo de proceder a essa reestruturação, tornar o curso mais próximo do que seja uma licenciatura, desvencilhá-lo das características de bacharelado que ele nutria, etc. Conseqüentemente, o discurso do novo PPL, em seus fundamentos conceituais, projeta a imagem de si como um sujeito descentrado, frágil, por abdicar de proporcionar ao curso uma identidade própria, ainda que alicerçado naquelas Diretrizes, uma vez que havia a liberdade para o exercício da autonomia universitária, segundo as Diretrizes de Letras, como já foi abordado na seção anterior.

3.1.3.1. Perfil do profissional almejado pelo novo projeto pedagógico

Não obstante o que foi observado no final da seção anterior, é mister apresentar as características eleitas pelo novo PPL para compor o perfil do profissional que o curso deseja formar¹³. Conforme o documento, o egresso do curso deve:

1. Desenvolver uma prática pedagógica calcada na estimulação da curiosidade, do espírito de pesquisa, da capacidade analítico-interpretativa e reflexivas.

¹³ As características deste perfil compunham, na atual proposta, o perfil do profissional necessário para atuar no curso como professor-formador, conforme fls. 213 e 214 do PPL, perfil este não abordado nesta pesquisa por não integrar seus objetivos.

2. Estar em permanente processo investigativo, seja no que se refere aos seus conhecimentos, seja no que se refere aos conhecimentos mais abrangentes ligados ao processo ensino/aprendizagem, ou, ainda e principalmente, no que se refere à constante renovação de metodologia e prática didático-pedagógica dentro e fora da sala de aula.
3. Ter um compromisso sério com a alteração do atual quadro da educação brasileira, no sentido de contribuir – com as suas aulas, pesquisas, cursos, atividades, auto-desenvolvimento intelectual e profissional, etc.
4. Comprometer-se com sua carreira docente, no sentido de especializar-se (em área de seu interesse ligada às perspectivas do curso de Letras) em nível de pós-graduação "stricto sensu": mestrado e doutorado.
5. Participar de eventos ligados à área – congressos, simpósios, seminários, etc. para a renovação de seus conhecimentos e perspectivas profissionais e, também, para troca permanente de informações com outros profissionais da área (PPL, vol. 3, fls. 530 – nova proposta).

Os itens acima sugerem que o discurso do novo PPL demonstra ter assumido ser o professor o profissional formado por um curso de licenciatura, pois o ensino, a aprendizagem, a sala de aula e o contexto educacional delineiam o perfil almejado pelo curso em análise. Cabe, porém, observações em relação às prescrições dos itens 4 e 5.

O preceito do item 4 silencia os cursos *lato sensu* (especializações) como fatores de comprometimento dos futuros professores com a carreira. Esse silenciamento, bem como o destaque aos cursos *stricto sensu*, pode estar relacionado ao fato de as características do perfil do futuro profissional almejado pelo novo PPL serem constituintes do perfil do formador necessário ao curso no PPL vigente.

Outra observação se refere ao aspecto semântico dos verbos "comprometer" e "participar", presentes nos itens 4 e 5, respectivamente. Naqueles enunciados, parece haver uma hierarquia entre as várias maneiras de formação continuada, estando no topo os cursos *stricto sensu*, cuja realização caracteriza o comprometimento do futuro professor com sua carreira, uma vez que comprometer-se, segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999, p. 516), na sua forma pronominal, significa "assumir compromisso, responsabilidade, obrigar-se". Já o verbo participar tem o sentido de "fazer saber, informar, anunciar, comunicar; ter ou tomar parte" (FERREIRA, 1999, p. 1505), ou seja, parece ter um valor semântico mais ameno

do que comprometer-se, deixando subentendido que o envolvimento em eventos não teria o mesmo peso na formação continuada quanto a conclusão de cursos *stricto sensu*. Vale observar também que a forma verbal "comprometer-se" pode ser relacionada com a expressão "compromisso sério", empregada no item 3, na qual o adjetivo sério estabelece uma outra hierarquização, já que pressupõe a existência de compromissos não-sérios ou a falta de comprometimento com o processo formativo.

Salvo tais questões, o perfil traçado pelo novo PPL demonstra uma tendência voltada para a formação do professor como um profissional mais envolvido com as questões educacionais e com a formação continuada do que o perfil da proposta vigente.

3.1.3.2. Saberes contemplados na nova matriz curricular: perspectivas para uma nova identidade

Conforme o artigo 6º das Diretrizes das Licenciaturas,

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 (BRASIL, 2002a, p. 3).

Pelas observações acima, pode-se afirmar que as Diretrizes das Licenciaturas consideram necessário um conjunto de saberes ao professor, a fim de que ele possa desenvolver aquelas competências. Logo é possível constatar consonância do discurso das Licenciaturas com

as considerações de Shulman (1987) e de Tardif (2002) e com a epistemologia da prática (SCHÖN, 2000), como já foi abordado na seção 3.1.2. Cabe observar agora que saberes o novo PPL contempla, porque os conteúdos dispostos na matriz curricular de um curso de formação de docentes contribuem para integrar a identidade do professor que se pretende formar.

No novo PPL, a matriz curricular da Habilitação única em LP e Literaturas correspondentes é composta por trinta disciplinas, como se pode constatar nos anexos 9, 10, 11, 12 e 13. Pelas disciplinas arroladas naqueles anexos, é possível observar que a nova matriz curricular oferece disciplinas que podem levar o futuro professor a desenvolver as competências abordadas no Artigo 6º das Diretrizes das Licenciaturas – o que lhe confere um caráter mais voltado para a epistemologia da prática (SCHÖN, 2000), já que estas e o novo PPL demonstram comungar da mesma formação discursiva.

Na nova proposta curricular, a Habilitação em LP, no quarto ano, apresenta duas opções de ênfase para o futuro professor de LP: em Linguagem e em Literatura.

Na ênfase em Linguagem, das trinta disciplinas oferecidas, oito integram os componentes curriculares de formação (Anexo 7). Destas, três – *Gêneros do Discurso e Ensino, Políticas Públicas e Gestão Educacional e Psicologia da Educação A* – não destinam qualquer carga horária para a abordagem prática dos conteúdos integrantes daqueles componentes. Já na ênfase em Literatura, seis disciplinas integram os componentes curriculares de formação (Anexo 8), e duas delas – *Políticas Públicas e Gestão Educacional e Psicologia da Educação A* – também silenciam a questão prática. Portanto é possível constatar que o novo PPL não atende ao disposto do Parágrafo 3º das Diretrizes das Licenciaturas, o qual prescreve: "no interior das áreas ou das disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática" (BRASIL, 2002a, p. 6, grifo meu). Dessa forma, o novo PPL fere o princípio da epistemologia da prática.

Mais problemático do que isso é o fato de a ênfase em Literatura conferir, de certo modo, um caráter de bacharelado ao novo PPL, porque, como se pode verificar no anexo 13, tal opção contempla questões concernentes ao ensino somente na disciplina *Literatura e Ensino*. Além disso, nessa mesma opção, ficam de fora 204 horas de *Estágio Supervisionado III*, embora esta carga horária conste como parte dessa opção no anexo 8. Conseqüentemente, se na opção pela ênfase em Literatura só há o Estágio Supervisionado I, com 60 horas, e o II, com 136 horas, nesta ênfase o novo PPL fere o inciso II do Artigo 1º da Resolução CNE/CP 2 – *Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior* –, a qual determina "400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado" (BRASIL, 2002b, p. 1). Embora pareça redundante, é preciso lembrar que, ao suprimir carga horária destinada à prática, a nova proposta curricular fere, mais uma vez, a epistemologia da prática.

Além disso, pela leitura das ementas e dos objetivos daquelas disciplinas, é possível constatar que o novo PPL silencia os conhecimentos abordados no inciso II, do parágrafo 3º daquele mesmo artigo: "conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas" (BRASIL, 2002a, p. 3). Por conseguinte, de certa forma, ficam excluídos do processo de formação de professores de LP em questão os sujeitos apontados naquele inciso.

Apesar das lacunas, o novo PPL foi aprovado em reunião departamental e pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Instituição em que o curso é ofertado. Isso sugere que o teor das Diretrizes das Licenciaturas talvez não tenha sido plenamente aceito pelo contexto em que o PPL foi implantado. Algo paradoxal, haja vista o fato de a nova proposta projetar um ethos¹⁴ frágil e descentrado, por ser constituída *ipsis verbis* de excertos

¹⁴ Conforme o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999, p. 848; 850), o termo ethos vem do grego [eθos] e significa característica. Segundo Maingueneau (1997, p. 45), a retórica antiga "entendia por *ethé* as propriedades que os oradores se conferiam implicitamente, através de sua maneira de dizer: não o que diziam a propósito deles mesmos, mas o que revelavam pelo próprio modo de se expressarem".

dos documentos oficiais que regem as mudanças dos currículos de formação, como já foi abordado na seção 3.1.3. Por essa razão, considero necessária uma revisão do novo PPL, porque as lacunas dessa nova proposta podem desestabilizar o processo de formação de professores de LP, bem como a constituição da identidade almejada pelo próprio PPL para esses sujeitos.

CAPÍTULO IV

O OLHAR DOS FORMADORES E DOS ALUNOS-PROFESSORES

Este capítulo apresenta as percepções dos sujeitos envolvidos em um curso de Letras – professores-formadores e alunos-professores – oferecido por uma Instituição de Ensino Superior, localizada na região Noroeste do Paraná. Nele, buscarei averiguar que saberes são entendidos como necessários à base de conhecimentos do professor de LP, no imaginário dos sujeitos participantes, e como o discurso destes contribui para a constituição da identidade desse profissional.

O capítulo está dividido em três seções. Na primeira, serão apresentadas as imagens que os sujeitos desta pesquisa têm do professor de LP. Na segunda, serão discutidos os saberes que eles concebem como necessários à base de conhecimentos do professor de LP. Na terceira, abordar-se-á de que maneira o curso de Letras, de modo geral – currículo, professores-formadores e alunos-professores –, está representado no imaginário dos participantes.

Para facilitar a referência aos enunciados, numerei cada excerto (E) usado na análise.

4.1. Ser professor de LP: o que isso significa?

O que significa ser professor de LP? Essa indagação iniciou a discussão do grupo focal, tanto com os professores-formadores quanto com os alunos-professores. Meu propósito com essa questão foi verificar como o professor de LP é caracterizado no imaginário dos sujeitos desta pesquisa, pois isso poderia indicar pistas da identidade do professor de LP construída pelo curso de Letras em estudo nesta tese.

Nas respostas atribuídas àquela pergunta foi possível identificar duas formações discursivas abordando o sujeito professor de LP: na primeira, ele é concebido como uma peça essencial no contexto escolar; já na segunda, ele visto como um sujeito envolto em conflitos.

4.1.1. A contemplação: "O professor de LP, ele tem uma função muito especial"

Ao responder o que é ser professor de LP, Débora salientou aspectos que considera positivos sobre tal sujeito:

E.1: Ser professor de LP é você prover o aluno, orientar para que ele veja a língua, o aprendizado da LP como o caminho pelo qual ele vai crescer em termos de raciocínio de capacitação, de aquisição de competências comunicativas, lingüísticas, pragmáticas, epistêmicas, no sentido de fazer grandes relações entre todos os campos do saber, para que ele entenda que ele aprende, dentro da própria língua, outros campos do saber, outros conhecimentos, nos diversos contextos de vida [...] Então, eu acho que a responsabilidade da gente, mais do que o ensino em si, o aspecto pedagógico, é a formação. [...] Então, eu acho que o professor de LP, ele tem uma função muito especial, por ter privilégio de lidar com a linguagem, lidar com ela não só metalingüisticamente, mas linguagem enquanto vida, enquanto caminho para os desvendamentos dos saberes, nos vários campos de conhecimento no processo de construção de cultura do aluno. (professora Débora)

Tais aspectos podem ser observados pela caracterização do professor de LP como alguém que "orienta" o aluno, conduzindo-o por um "caminho" que proporciona crescimento. Débora também classifica o trabalho com a LP como "muito especial", além do fato de qualificar o professor dessa língua como um profissional privilegiado por lidar com a linguagem. Esse privilégio, marcado pela expressão "linguagem enquanto vida, enquanto caminho para os desvendamentos dos saberes", com destaque aos termos lingüísticos "vida" e "caminho", estaria relacionado a algo bom a ser proporcionado ao aluno. Daí a interpretação de Débora quanto à "grande responsabilidade" do professor de LP, haja vista que ele, segundo

essa formadora, deve "orientar" o aluno, para ele crescer por meio do aprendizado construído pela língua. Desse modo, a imagem do professor de LP e desta língua é construída no discurso de Débora pela heterogeneidade constitutiva abordada por Authier-Revuz (1990), já que resgata do interdiscurso pedagógico o caráter dialógico e interativo, segundo o qual é possível se construir cultura e conhecimento.

Vale destacar a ênfase de Débora sobre o aspecto formativo que permeia o papel do professor, com o emprego do par correlato "não só... mas também", quanto ao fato de o trabalho do professor de LP não poder se restringir à abordagem da metalinguagem, pois deve visar à ampla formação do aluno. Dessa observação, é possível constatar que o discurso de Débora apresenta ecos do interdiscurso que privilegia não apenas os saberes conteudistas, mas um conjunto de saberes que confere ao professor de LP competências para envolver-se com responsabilidade no papel social da educação, como observam Shulman (1987) e Tardif (2002).

O professor Jonas também destaca o papel da LP como indispensável para a realização do raciocínio de outros saberes. Com base nisso, esse professor destaca a função do professor de LP nas situações de ensino, em um país em que esta é a língua materna. Em princípio, Jonas constrói um discurso autoritário, ao usar expressões como "ela tem que ser" e "ele é peça fundamental", para destacar a LP e o professor de LP, diferentemente de Débora, que apresenta um discurso modalizado, marcado pela expressão "eu acho". Depois o discurso desse professor é modalizado com o emprego da expressão para mim:

E.2: Não colocando as outras matérias, as outras disciplinas em segundo plano, mas a LP, ela tem que ser vista num primeiro plano em relação às outras ciências todas, num país que fala a LP, como o Brasil, e o professor de LP também, ele é peça fundamental, indispensável, porque como que você vai fazer qualquer raciocínio na Matemática, na Física, na Psicologia, na Filosofia, na Geografia, na História, sem conhecimento da língua, num país que fala LP, né? Então, para mim, isso é fundamental. (professor Jonas)

Talvez tal modalização possa ser compreendida pelo fato de esse professor, por meio da heterogeneidade mostrada (AUTHIER-REVUZ, 1990), trazer para seu discurso, ao proferir o enunciado "não colocando as outras matérias, as outras disciplinas em segundo plano", uma voz que talvez o contestasse ou o julgasse presunçoso por colocar a LP, objeto de seu trabalho, como uma disciplina superior às outras. É possível ainda identificar traços da heterogeneidade constitutiva no discurso de Jonas quanto ao fato de ele priorizar a LP em relação a outras disciplinas, por julgá-la necessária ao aprendizado destas. Tais traços se referem à voz dos PCN (BRASIL, 1998b, p. 17), já que estes responsabilizam o fracasso escolar pela falta de domínio da escrita e da leitura pelos alunos e por isso colocam o ensino da LP como "o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino do país".

Tanto Débora quanto Jonas demonstram conceber que a prática do professor de LP não deve se restringir a questões conteudísticas, mas extrapolá-las, pois ela está relacionada à formação geral do indivíduo. Esses formadores parecem ter uma imagem positiva do papel desse profissional, haja vista os enunciados "ele tem uma função muito especial" e "privilegio de lidar com a linguagem", no discurso de Débora, e "peça fundamental, indispensável", no de Jonas.

A imagem do professor de LP como ocupante de uma função especial também apareceu no discurso da aluna-professora Olívia. À semelhança do professor Jonas, ela relaciona a necessidade da LP no aprendizado de outras disciplinas, haja vista o destaque para o fato de que estas, para serem levadas a efeito, necessitam de que os alunos saibam escrever e interpretar; donde a relevância da LP, caracterizada pelos adjetivos "alta" e "grande", empregados em seu discurso:

E.3: O professor de LP, ele exerce um cargo muito alto na escola, porque todas as disciplinas cobram do professor de LP. E o que é que elas cobram do professor? É a escrita, é a interpretação. [...] Nesse aspecto, ser professor de Português é você ter uma incumbência muito alta, é exercer um cargo muito grande perante a nossa sociedade. (Olívia – 3º ano)

Poliana, da mesma forma que Olívia, procura abordar a grande cobrança que há sobre o professor de LP na escola, sobretudo no que concerne à interpretação. Há, portanto, no seu ponto de vista, a noção de que ser professor de LP é ensinar a interpretar, e essa habilidade de interpretar estaria em um lugar de destaque, pois sem ela ficaria difícil para o aluno resolver qualquer problema – independentemente se for ou não referente aos conteúdos de LP. Sua concepção, de certa maneira, também se aproxima ao discurso do professor Jonas, pelo fato de destacar a relevância da língua para a compreensão de outros conhecimentos.

E.4: Uma coisa que eu percebo é que há uma cobrança maior do professor de LP. Quantas vezes eu ouvi professores de Matemática, Física, falando: "Você não fez essa questão por questão de interpretação. Você tem que interpretar a questão". Então, muitas vezes, acaba ficando tudo pra cima de Português. Tem que saber interpretar. [...] Se você não souber interpretar, você não vai conseguir desenvolver seu raciocínio. Então acaba sendo um peso, uma responsabilidade maior sobre o professor de LP. (Poliana – 1º ano)

Essa importância destinada ao interpretar e ao ensinar a interpretar caracterizaria o professor de LP como o responsável pelo desenvolvimento do raciocínio dos alunos em quaisquer disciplinas, e isso, na concepção de Poliana, sobrecarregaria o professor de LP. A imagem que essa aluna-professora tem desse profissional, portanto, é a de um sujeito designado a responder por problemas relacionados à linguagem – mesmo que o assunto que se realiza por meio dela não seja do seu domínio. Tal imagem parece não agradar Poliana, haja vista o emprego da expressão "acaba ficando tudo pra cima de Português" e do termo "peso". Seu desagrado remete ao interdiscurso referente ao descaso docente quanto ao compromisso com as atividades de leitura, que envolvem, conseqüentemente, compreensão e interpretação, porque

todo professor por adotar um livro ou mesmo por produzir ou selecionar seus textos, transforma-se, necessariamente, num co-responsável pelo ensino e encaminhamento da leitura. Em outras palavras, a leitura é uma "exigência" que está presente nas disciplinas acadêmicas oferecidas pela escola e, por isso mesmo, os respectivos professores são, implícita ou explicitamente, orientadores de leitura. Ressalte-se que textos de natureza diversa

(Literatura, Ciências, Matemática, etc...) vão exigir abordagens diferentes de leitura para se chegar ao seu significado (SILVA, 1996, p. 33).

Apesar disso, uma postura de comprometimento com a leitura parece não ter sido assumida ainda pela maioria dos professores de outras disciplinas e, segundo o autor, há uma explicação para isso: "são raras as faculdades e universidades brasileiras que oferecem cursos na área de Psicologia e/ou Metodologia da Leitura", por conseguinte "não são todos os professores que sabem orientar adequadamente a leitura" (SILVA, 1996, p. 36). Assim, quando problemas referentes à leitura são evidenciados, a culpa não é atribuída a todos os professores de uma escola, mas somente aos alfabetizadores e aos professores de LP. Daí uma possível interpretação para o peso a que Poliana se refere. É certo que, como observou a professora-formadora Débora, o aluno "aprende, dentro da própria língua, outros campos do saber, outros conhecimentos", mas isso não isenta todo o corpo docente que integra o contexto escolar de suas responsabilidades com as atividades de leitura que permeiam toda e qualquer disciplina.

4.1.2. O conflito: "Ser professor de LP é um desafio para mim"

Na discussão sobre o que é ser professor de LP, surgiram também imagens conflituosas caracterizando esse profissional, como se pode observar no discurso de Raquel:

E.5: Ser professor de LP é um desafio pra mim. Na minha opinião né, um desafio, porque ser professor de LP tá transcendendo, eu acho, tá requerendo muitos (+) conhecimentos teóricos, conhecimentos práticos e até mesmo a questão da valorização desse profissional, que não existe. Então, hoje, eu acho que é um desafio. Os nosso alunos que estão saindo para o mercado de trabalho, eles estão assustados com aquilo que eles estão vendo nas escolas, quando eles estão né, nesse momento, estagiando, estão no estágio de observação. Então, eles trazem essas, essa preocupação: "Nossa, professora, as coisas estão muito complicadas". Entram questões de indisciplina, entram questões de metodologia do próprio professor também, do conhecimento teórico,

a fatalidade da formação desse profissional. [...] Veja bem, participando lá de alguns cursos, onde você conversa com o professor que tá atuando, né, muitos professores estão trazendo, assim, uma visão sobre as aulas, (+) que eles percebem que, sentem assim que hoje a aula de LP foi banalizada, não tem conteúdo mais de / eles não sabem que que é, "o que eu vou ensinar". Então, eles não sabem estar diferenciando gramática, norma, variação lingüística. Complicou para eles. Parece que foi tirado, eles colocam isso: "Ah, professora, tiraram o nosso tapete e até agora não colocaram nada." É diferente do professor de Matemática, é diferente do professor de História, que têm conteúdo, que sabem o que vão dar. (professora Raquel)

Essa professora-formadora considera ser professor de LP como um desafio, pelo fato de haver muita cobrança de conhecimentos desse profissional, ao mesmo tempo em que não há uma valorização que corresponda às exigências que lhe são feitas. Ela procura reforçar seu ponto de vista resgatando, pelo discurso direto – heterogeneidade mostrada (AUTHIER-REVUZ, 1990) – a voz dos professores em formação, que também têm percebido, nos estágios de observação, a dificuldade de atuar como professores de LP, tanto em relação à indisciplina dos alunos quanto a questões teórico-metodológicas que o professor precisa conhecer para bem desempenhar o seu trabalho, ou seja, não é só ela quem concebe ser um desafio ser professor de LP, os professores em formação também têm esse ponto de vista. Assim, o discurso de Raquel é construído no lugar do conflito, pois ela não assume explicitamente seu ponto de vista. Ela fala pela voz do outro: "eles percebem", "eles sentem".

A fala de Raquel é atravessada ainda pelo discurso da falta: ao sujeito-professor de LP falta competência tanto no trato com os alunos quanto na abordagem do conteúdo, algo que evoca também o discurso da crise do processo de formação de professores. Esta, segundo a Introdução aos PCN, "feita em nível superior nos cursos de licenciatura, em geral não tem dado conta de uma formação profissional adequada" (BRASIL, 1998a, p. 35).

Em relação à falta de competência quanto ao conteúdo de LP, Raquel adverte que os professores de LP não sabem diferenciar questões concernentes à língua que ensinam e se vale do discurso direto para observar que essa falta não é um ponto de vista só seu em relação ao desafio

()870e95t(p)d0.7p62(8709.951k(p)1987106263ps.pnt

bem sedimentadas na cabeça dos nossos alunos; quem sabe até na cabeça dos próprios professores que ministram as aulas no curso. Então ele não sabe muito bem quais as possibilidades pra explorar a língua, né. [...] Você também tem um grande desafio em relação à questão da norma padrão: que norma você vai indicar como padrão, né? Bom, é uma questão mesmo de identidade para o professor. E se ele não tem identidade, né, em relação àquilo que ele vai ensinar, o que ele vai ensinar de fato, né, se tudo é válido? Você pode pôr tudo numa aula de Língua. O que é prioritário? O letramento? O letramento e a escrita? A gramática? Que gramática ensinar na escola? [...] Então, é uma questão, volto a dizer, que é uma questão de identidade. Você tem várias possibilidades, e não tá sabendo muito bem como lidar com elas. (professora Judite)

A identificação apontada por Judite parece relacionar-se à familiaridade daquele profissional com a LP, ou seja, para essa professora-formadora, se ele a conhecesse, soubesse para que servem os conceitos sobre aquela língua, como seriam úteis para a formação de seus alunos, ele saberia como ensiná-la. Sua concepção quanto a ser professor de LP, portanto, também se constrói pelo discurso da falta.

De certa forma, assim como Raquel, Judite aborda o desafio a ser enfrentado pelo professor em relação ao conteúdo a ser ministrado, quando afirma "Você tem um grande desafio em relação à questão da norma padrão". Portanto, para essa formadora, a falta de identidade do professor de LP quanto ao seu trabalho estaria vinculada à falta de clareza desse profissional no que tange aos saberes concernentes à LP. A fala de Judite, quando afirma "o que ele vai ensinar de fato, né, se tudo é válido, você pode pôr tudo numa aula de Língua", também ecoa o discurso dos professores da escola básica aos quais Raquel fez referência. Além disso, a fala de Judite demonstra que essa crise de identidade também está presente no curso de Letras, tanto em relação aos alunos quanto aos professores – "você tem muito de informações que não estão bem sedimentadas na cabeça dos nossos alunos; quem sabe até na cabeça dos próprios professores que ministram as aulas no curso". Portanto a crise de identidade manifestada por Judite parece estar em todos os níveis: entre os professores pré e em serviço e também entre os professores-formadores. Essa crise generalizada, apontada por Judite, ratifica a perspectiva de Machado (1997) de que a falta de teorizações em conjunto no

campo da linguagem, direcionadas ao quadro do ensino, representa dificuldades na didática de línguas. Assim, mesmo que os professores tenham conhecimento da variedade de correntes teóricas acerca da linguagem, a falta de solidarização entre estas os impede de desenvolver metodologias para o ensino de LP de um modo diferente do tradicional.

O eco discursivo quanto à dificuldade de se lidar com variedade de assuntos nos estudos da linguagem também pôde ser ouvido no discurso da professora-formadora Marta:

E.7: Eu também concordo com o que a Raquel falou. Acho que, em relação específica à nossa Língua, a gente percebe que existe quase que uma desorientação mesmo em relação a essas MÚLTIPLAS LINGUAGENS, e como é que a gente vai lidar, então, com essas múltiplas linguagens. [...] Mas eu acho que, no caso específico dos alunos da Prática, a gente tem visto muito isso, é que eles, eles não querem ser professores. Eu acho que aí vem essa questão de identidade. É aí que eu concordo com o que a Judite falou. (professora Marta)

Marta aparenta conceber o professor de LP como um sujeito desorientado em relação ao seu objeto de ensino. Ela também se coloca no lugar desse sujeito, pelo emprego da expressão "a gente", ao indagar indiretamente como ele lidaria com tal objeto. O uso daquela expressão também traz à cena enunciativa o discurso de Judite quanto ao fato de até mesmo os professores do curso terem dificuldades em relação aos conteúdos que ministram.

O discurso de Marta é visivelmente heterogêneo – já que se constitui a partir de fios discursivos das falas de Raquel e de Judite, como se pode notar pelos enunciados "concordo com o que a Raquel falou" e "concordo com o que a Judite falou". Assim, a adesão de Marta às posições das colegas formadoras parece tentar explicar a relação entre o desafio abordado por uma, e a crise de identidade apontada pela outra. Porém a falta de identidade a que Marta se refere não está relacionada somente à desorientação dos professores de LP em relação no desempenho do seu trabalho com a linguagem, mas também ao querer ou não ser professor de LP. Há ainda no discurso de Marta, portanto, indícios do discurso da falta, pois aos alunos do curso de Letras faltaria o desejo de atuarem no magistério. Essa questão será

preparado para exercer seu trabalho com base na nova perspectiva para o ensino de LP.

A frustração de Rute pode ser vista como consequência de os programas de formação de professores terem como característica preparar os futuros profissionais com conteúdos e teorias por um tempo relativamente longo e, só depois, em um tempo bastante curto, oferecer-lhes a instrução prática. Do modo como são realizados esses cursos, tem-se a impressão de que formar professores seja uma tarefa simples: basta ministrar os conteúdos e depois exemplificar com algumas horas de prática. Assim, as questões práticas ficam no plano ideal – "isso deve ser trabalhado assim" – mas os professores em formação não têm experimentado, na prática, se esse "assim" realmente surte resultados. Dessa maneira, como afirma Nigris (1988, p. 14), "eles provavelmente sentirão que é muito difícil aplicar as teorias idealistas que aprenderam nas aulas de formação do professor"¹⁵.

De acordo com a autora, essa característica da formação talvez explique por que muitos professores, ao se deparar com a realidade escolar, optem por desenvolver um trabalho tradicional, pois a experiência com a tradição, pelo tempo que foram alunos dessas escolas, é muito maior do que a experiência experimentada nos cursos de formação, porque

eles não são ajudados a abandonar a orientação adquirida no passado. [...] Sendo isolados em suas próprias escolas e salas de aula, os alunos-professores tendem a ser influenciados mais pelo clima social do sistema do que pelo que foi ensinado no campus da universidade (NIGRIS, 1998, p. 14).¹⁶

Isso pode ser constatado no discurso de Rute, pois ela observa que, durante toda a sua vida escolar e durante todo o curso de Letras, ela estudou muito da gramática normativa; o que lhe deu suporte para pensar que sua função na escola fosse ser professora de gramática. Todavia, com a disciplina Prática de Ensino, ela constatou que a realidade não era bem essa.

¹⁵ "they will probably feel that is very difficult to apply the idealistic theories they learned in teacher education classes". (NIGRIS, 1998, p. 14)

¹⁶ "they are not helped to abandon the orientation absorbed in the past. [...] Being isolated in their own schools an classrooms, student teachers tend to be influenced more by the social climate of the system than by what was taught on the university campus" (NIGRIS, 1998, p. 14).

É preciso destacar que Rute não demonstra estar incomodada com o fato de ter de inovar sua prática, mas com o fato de não saber como fazer isso – tanto que ela emprega três vezes o advérbio "infelizmente", ao comentar que o curso não está formando professores inovadores, mas sim, segundo ela, professores de gramática normativa. Aliás, o próprio curso, pela disciplina Prática de Ensino, parece conceber isso como algo problemático, já que nela Rute fora alertada de que ensinar LP não se restringe a "vomitar" a gramática normativa. Vale ressaltar o termo "vomitar", que remete a algo desagradável – uma vez que o organismo vomita aquilo que não aceita ou que não lhe faz bem –, de forma que o ensino da gramática por si só também soa como algo indigesto na voz dos professores de Prática de Ensino.

Comparando os discursos dos professores-formadores e dos alunos-professores, quanto ao significado de ser professor de LP, é possível observar que tanto em um grupo quanto no outro, esse profissional aparece como um sujeito fundamental no contexto socioescolar – como evidenciaram as falas de Débora (E.1), Jonas (E.2), Olívia (E.3) e Poliana (E.4). Esse sujeito também se mostra envolvido em situações difíceis – conforme as falas de Raquel, Judite, Marta e Rute –, pois nelas foram abordadas questões de dificuldade quanto ao desempenho do professor de LP no trato com os saberes da língua e com o aspecto prático da profissão docente. A imagem do professor de LP, construída pelo discurso da falta, nas vozes de Raquel (E.5), Judite (E.6), Marta (E.7) e Rute (E.8), parece ser reflexo do processo formativo desse profissional, pois em algumas daquelas vozes há indícios de incoerência em tal processo: se por um lado se espera uma atuação inovadora do professor de LP, como observaram Raquel e Rute, por outro, oferece-se a ele uma formação tradicional.

4.2. Base de conhecimentos do professor de LP: Que saberes? Que identidade?

Esta seção aborda as respostas atribuídas à seguinte questão: *Que saberes vocês julgam necessários à base de conhecimentos do professor de LP, ou seja, que saberes ele precisa ter para ser considerado um professor de LP?*

As respostas dadas àquela pergunta foram divididas em duas formações discursivas: na primeira, tanto alunos-professores quanto professores-formadores concebem a base de conhecimentos do professor de LP como uma integração de saberes. Já na segunda, alunos-professores privilegiam os saberes da língua, não por preterirem outros tipos de conhecimentos, mas sobretudo por entenderem que o professor de LP deva restringir seu trabalho ao ensino dessa língua. Há entre tais sujeitos, portanto, uma resistência ao discurso que caracteriza o professor de LP como um formador de indivíduos em sentido amplo, em questões que vão além do ensino dos conhecimentos da língua.

4.2.1. Integração de Saberes: "Na verdade, é um conjunto, né, e a formação desse professor precisa de, exatamente, dessa heterogeneidade de saberes"

A base de conhecimentos do professor de LP se apresenta, no discurso da professora-formadora Débora, como resultado de uma integração de saberes. Em sua fala, ecoam fios discursivos que remetem ao interdiscurso que concebe o ensino de língua – neste caso a LP – que considere língua e linguagem em sentido amplo:

E.9: A linguagem é um SISTEMA, então, ele precisa conhecer o sistema da língua, todos os componentes do sistema que tradicionalmente se usa dizer gramática. [...] Então, eu vou definir a minha concepção de gramática pra essa fala específica. Entendemos gramática como todo

construto responsável pelo conhecimento de língua, incluindo todos os componentes, começando com a gramática, tal como ela é tradicionalmente pensada: ela é constituída de um componente MORFOLÓGICO, um componente SINTÁTICO, um componente SEMÂNTICO, né. E nós podemos pensar a gramática também como um construto mais amplo no interior do qual possamos instituir tudo o que se refere à língua padrão, né. Então, aí nós estaremos abarcando também as questões, inclusive questões extralingüísticas que a gramática enquanto sistema não consegue materializar, tá. Então, o professor de LP, ele tem que ter uma noção MUITO CLARA dessa gramática, dessa AMPLITUDE. Então, é claro que não podemos nos esquecer de que a linguagem ela é DINÂMICA, ela é uma entidade HISTÓRICA, ela vai se adaptando, ela é PLÁSTICA, ela é HETEROGÊNEA [...], ela tem um sistema subjacente que é estável e que permite coreografias semânticas, de sentido, de significados, de efeitos de sentidos, dos mais diversos. [...] Então, o professor de Português precisa ter conhecimento disso. Mas o que eu já falei e repito: o professor de Português, ele tem que ser POLÍTICO, ele tem que ter uma noção clara da relação entre a linguagem e a aquisição de conhecimento no sentido amplo da cultura. [...] Ele não é só um professor de ensino de língua: ele é um formador. (professora Débora)

Para Débora, a língua deve ser trabalhada não apenas no nível sistêmico, mas também envolver o aspecto social que se pode realizar por meio dela. As observações dessa formadora trazem do interdiscurso preceitos como os de Geraldi (1997b, p. 4-5), para quem é necessário pensar o ensino da LP à luz da linguagem, pois esta "é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem [...], condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir". Daí a observação de Débora quanto a ser preciso o professor de LP assumir uma postura política quanto à "relação da linguagem e a aquisição do conhecimento", porque, a partir da maneira como esse profissional vê essa relação, ele será capaz de não limitar o ensino da LP à metalinguagem, mas tomá-lo como um trabalho social e histórico no qual os sujeitos se constituem na e pela linguagem.

Sob a perspectiva de Débora, portanto, o saber do professor de LP quanto à língua – seu objeto de ensino – não deve ser concebido como conteúdo de ensino pronto, acabado, fechado, mas como uma forma de compreender o mundo por meio de "uma sistematização aberta de recursos expressivos cuja concretude significativa se dá na singularidade dos acontecimentos interativos" (GERALDI, 1997b, p. 18). Por conseguinte, por meio daquela

sistematização e daqueles acontecimentos, as pessoas partilhariam suas representações sobre o mundo, construiriam sua cultura, manifestariam, defenderiam ou refutariam pontos de vista; em suma, fariam o mundo funcionar.

Já o ponto de vista de Judite, embora ela não saliente tanto os saberes da língua em si, como o fez Débora, é bastante próximo da percepção desta quanto ao aspecto social de formação humana que deve integrar a base de conhecimentos do professor de LP:

E.10: O professor de Português, ele precisa ter visão humanística de todas as ciências que estão trabalhando com ele diretamente: História, Geografia, Política. O professor precisa ler, não é? Precisa resgatar aquele SABOR de leitura que muitas vezes não tem, QUE NÓS NÃO TEMOS AQUI [...], por questões de tempo mesmo, dessa corrida. [...] Isso também é um problema que nos atinge, não é um problema que está distante da gente, LÁ, é um problema que nos atinge. Nós não temos essa visão HUMANÍSTICA. Infelizmente, nos falta essa visão humanística. [...] Essa questão humanística, que não é só uma questão de saber ciências humanas, né, as ciências paralelas, mas é essa questão formativa, social, de cidadania, de preocupação com o outro, de olhar o outro. Afinal, eu tô lidando com SERES HUMANOS. (professora Judite)

No discurso de Judite, ecoam as vozes constituintes da Introdução aos PCN (BRASIL, 1998a) e dos PCN de LP (BRASIL, 1998b), vozes estas que propagam o papel essencial da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades. Isso pode ser evidenciado no porquê de essa formadora conceber ser preciso o professor de LP ter conhecimentos de ciências humanas, pois estes poderiam conferir ao professor de LP a possibilidade de compreender a complexidade da condição humana e a condição do mundo humano e, por conseguinte, a possibilidade de saber lidar com a complexidade dos acontecimentos e das situações sociais que envolvem a educação. Tais conhecimentos, de um ou de outro modo, estão relacionados à compreensão da linguagem e de seu papel na formação do indivíduo em relação a seus semelhantes: ele deve se preocupar com o outro. Assim, para Judite, os saberes necessários ao professor de LP precisam extrapolar a abordagem de conteúdos, ir além. Esse ir além – se se associar os argumentos de Judite aos de

Débora – realizar-se-ia pela língua e pela linguagem, pois é por meio destas que se efetivam as interações interlocutivas e se pode, como observa a Introdução aos PCN:

"aprender a viver com os outros, que consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, na realização de projetos comuns, preparando-se para gerir conflitos, fortalecendo sua identidade e respeitando a dos outros, respeitando valores de pluralismo, de compreensão e de busca da paz" (BRASIL, 1998a, p. 17).

Vale observar que, na fala de Judite, há o pressuposto de que a visão humanística necessária ao professor de LP seja fruto de leitura. Porém o sabor da leitura, ou seja, a leitura por gosto, por prazer, no ponto de vista dessa professora-formadora, é algo que precisa ser resgatado ou que não faz parte da vida dos professores da educação básica, nem da dos formadores. Não se trata de afirmar ser o professor um sujeito não-leitor; trata-se, isto sim, do fato de ele não se envolver com leituras outras senão aquelas referentes ao conteúdo por ele ministrado, como também observa Judite, pela influência de fatores contextuais, como a falta de tempo. Portanto, assim como se evidenciou na seção 4.1, problemas concernentes aos saberes docentes enfrentados pelos professores da educação básica parecem fazer parte também do contexto de atuação dos formadores.

A partir das falas de suas colegas, Marta observa que os saberes necessários ao professor de LP formam um conjunto em que se reúnem saberes da língua, saberes humanistas e saberes pedagógicos:

E.11: A Débora falou dos saberes sistêmicos [...]. A Judite falou dos saberes humanísticos. [...] Tem também os saberes pedagógicos. / Então, a gente percebe que (++) , na verdade, é um conjunto, né, e a formação desse professor precisa de, exatamente, dessa HETEROGENEIDADE de saberes pra chegar nesse professor formador. (professora Marta)

Ao amarrar os enunciados de Débora e de Judite ao seu ponto de vista, Marta traz ao seu discurso fios discursivos das Diretrizes das Licenciaturas, que apregoam a necessidade

de a matriz curricular dos cursos de licenciatura estabelecer um "eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa" (BRASIL, 2002a, p. 5). O discurso de Marta também vai ao encontro dos preceitos de Shulman (1987) e de Tardif (2002), que concebem ser preciso um conjunto de saberes para dar suporte à prática docente.

O formador Jonas também concebe uma integração de saberes como condição para compor a base de conhecimentos do professor de LP, ao destacar ser preciso conhecimento lingüístico, leitura e capacidade de interagir como saberes necessários para levar a efeito o ensino-aprendizagem:

E.12: Eu vejo assim, na questão da língua, ele tem que ter um conhecimento lingüístico pra poder dar aula, ele tem que dominar a língua, no meu ponto de vista ele tem que dominar a língua, a norma culta e as outras variantes da língua. Mas, em primeiro lugar, tem que ter hábito de leitura, senão não vai ter jeito. Esse conhecimento gramatical ele é inócuo se não tiver o hábito da leitura. [...] E essa questão que / a gente tem as Diretrizes aí, né, que preconizam mais um tipo de formação, onde, para se fazer conhecimento, tem que haver primeiro interatividade entre professor e aluno. (professor Jonas)

O discurso de Jonas é bastante heterogêneo. Há nele fios discursivos que concebem o sujeito professor como sujeito controlador do conteúdo que ministra, pois ele deve ser capaz de dominar a língua. Além disso, pelo emprego da expressão "dominar a língua", esta fica representada como algo oponente ao professor, já que ele precisa dominá-la. Como Jonas observa ser necessário ao professor de LP desenvolver um ensino de LP alicerçado na interação entre os sujeitos, há também, no discurso desse formador, lampejos da concepção de linguagem como forma de interação. Assim, há em suas percepções, além do interdiscurso oriundo das Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, vozes defensoras de uma postura interacionista no processo de ensino-aprendizagem por parte do docente. Dentre tais vozes, estariam aquelas propagadoras das teorias de Bakhtin e de Vygotsky, estudiosos que concebem a linguagem como um fenômeno social, porque constituído pela

interação dos sujeitos nele envolvidos. A base de conhecimentos para o professor de LP, portanto, no ponto de vista de Jonas, seria uma integração entre saber os conteúdos de LP e saber ministrá-los pedagogicamente de forma interativa.

A aluna-professora Coralina também citou a integração dos conteúdos da LP e a abordagem interativa como saberes necessários à base de conhecimentos do professor de LP. Embora ela não tenha explicitado, a exemplo do professor-formador Jonas, os conteúdos de LP para a constituição da base de conhecimentos do professor dessa língua, eles estão implícitos nas expressões "não basta" e "além disso", afora o termo "conteúdo", conforme o enunciado abaixo:

E.13: Pra ser professor, não basta você entrar na sala de aula e dar, jogar o conteúdo. Hoje, além disso, você tem que saber interagir com o seu aluno, porque, como nós estamos na Prática, você vê bem isso. A professora chega lá "Vamos estudar análise sintática." Os alunos já odeiam análise sintática. Então ela chegou lá e jogou. Aí eu assisti outra aula, com outra professora, ela chega, ela interage, ela brinca: "Eu vou oferecer um prêmio pra vocês". Ela oferece UMA BALA pro aluno. Mas olha, eles interagem, não conversam na sala, prestam atenção. [...] Você tem que ser não só um profissional, você tem que ser um AMIGO também, porque os alunos do ensino fundamental, que nós estamos vendo na Prática, eles são muito carentes, eles necessitam dessa interação. (Coralina – 4º ano)

Não obstante seja pertinente a concepção de Coralina quanto a ser preciso uma integração de saberes para a constituição da base de conhecimentos do professor de LP, seus conceitos quanto ao significado da interação no desenvolvimento do aprendizado apresentam uma conotação behaviorista – estímulo-resposta: os alunos são condicionados a prestarem atenção e a participarem da aula pelo fato de a professora oferecer-lhes um prêmio.

Embora Coralina tenha afirmado, no exemplo por ela lembrado, que os alunos interagiram e prestaram atenção, ela silencia se eles aprenderam ou não o conteúdo, ou se este fez ou não sentido para eles. Além disso, pela sua fala, parece ser possível haver interação somente entre professor e aluno, e não entre os alunos, já que eles "não conversam na sala". Na cena narrada por Coralina, portanto, há a confortável sensação de que essa aula seja

exemplo de uma boa metodologia, pois o professor tem domínio sobre a turma e assim pode ministrar o conteúdo. Porém o sentido do conteúdo para o aluno, em uma circunstância como essa, pode ficar limitado ao prêmio e não aos efeitos que o aprendizado desse conteúdo lhe proporcionaria. Dessa forma, o papel da interação no processo ensino-aprendizagem ficaria anulado, já que estaria caracterizado pelos momentos de descontração e pelas demonstrações de amizade entre o professor e seus alunos.

A concepção de interação apresentada por Coralina destoa do sociointeracionismo – teoria da aprendizagem de cunho vygotskyano e bakhtiniano que tem o foco na interação. Na perspectiva dessa teoria, a aprendizagem deve ocorrer entre sujeitos (que no âmbito escolar pode ser entre professor e aluno, ou entre os alunos), em situações permeadas por fatores históricos, sociais e culturais. Nesses contextos, a construção de conhecimentos científicos se realizaria a partir dos conhecimentos cotidianos, ou seja, no processo ensino-aprendizagem, parte-se do conhecimento real do aluno para o conhecimento potencial. Por conseguinte, o professor não é detentor do conhecimento, mas um mediador na construção do conhecimento do aluno; e "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2000, p. 52).

Logo o conceito de interação dessa teoria diz respeito a uma maneira de tornar possível a aprendizagem, e não a uma forma de suprir carências afetivas dos alunos, porque eles são carentes ou porque é preciso ser amigo, além de ser professor. Não se deve, obviamente, negar as relações afetivas que se estabelecem na escola, pois elas ocorrem em qualquer contexto em que existam relações humanas, mas a não-compreensão dos conceitos sobre interação pode ser bastante prejudicial ao processo ensino-aprendizagem; por isso, os cursos de formação de professores deveriam lançar mão de formas para diagnosticar como conceitos relativos à educação estão sendo construídos pelos futuros professores. Tais formas poderiam ser efetuadas por meio de situações reais em que os alunos-professores pudessem

agir para levar a efeito os conhecimentos adquiridos no curso de formação. Em tais circunstâncias, eles poderiam experimentar metodologias alicerçadas nos princípios da ação-reflexão-ação (BRASIL, 2002a; GOMEZ, 1992) e, junto com o professor-formador, compreender as conseqüências de suas atitudes ou de suas interpretações do que é ensinar, aprender, interagir, etc.; por conseguinte, eles reforçariam ou refutariam conceitos, desfariam dúvidas, reinterpretariam teorias, em suma, construiriam sua identidade como professores.

4.2.2. O discurso da resistência: "Tem que ter conhecimento da gramática, da literatura, e eu acho que tinha que ser só isso"

O conhecimento concernente ao saber como lidar com a indisciplina em sala de aula, abordado pela aluna-professora Abigail, foi o que contribuiu para o início de uma discussão em que se evidenciou a resistência dos alunos-professores ao discurso de que as responsabilidades do professor de LP devam extrapolar o ensino da língua em si:

E.14: Eu acredito que é saber de passar amor pela língua, pela literatura, a leitura de livros, passar a conscientização da escrita. Eles, os alunos, têm que saber usar a língua, na hora da escrita, na hora de falar, de procurar um emprego. Eu acho que é isso que a gente tem que ensinar pros nossos alunos. / E (++) ele deve fazer Psicologia / e depois voltar pro governo que colocou a história de não poder reprovar, não poder chamar a atenção, não poder mandar aluno pra fora da sala de aula, não poder expulsar aluno de colégios estaduais, porque ele tem direitos, direitos e direitos, e os professores não têm direitos alguns. Eu acho isso aí um absurdo. [...] Hoje em dia, com a educação que está na escola / Na minha infância, os alunos tinham o respeito pelos professores. Eles achavam que os professores sabiam tudo. Hoje em dia, os alunos acham que os professores não sabem nada, que eles é que sabem tudo. [...] Os colégios particulares ainda têm um melhor nível (+), de passar no vestibular; ainda conseguem mandar o aluno embora, se ele tiver fazendo bagunça no colégio, porque têm normas. Agora, dentro dos estaduais, tá esse alvoroço que dá essa confusão que a gente não sabe como lidar. Então, primeiro, a gente tem que saber como lidar com isso. (Abigail – 2º ano)

Ao citar os saberes da língua e também ser preciso fazer Psicologia como componentes necessários à base de conhecimentos do professor de LP, Abigail aparenta conceber ser preciso uma integração de saberes para a composição daquela base. Contudo, ao destacar que "primeiro" é preciso saber como lidar com fatores contextuais como a indisciplina, ela demonstra que os saberes de Psicologia não fariam parte daquela base para ajudar o professor de LP no trabalho com o ensino da LP, mas sim para ele saber como fazer os alunos se comportarem durante as aulas. O ponto de vista de Abigail, de certa forma, permite inferir que, para essa aluna-professora, os saberes conteudísticos ficam em segundo plano, pois primeiro os professores precisam saber como controlar os alunos, para depois poder ensinar-lhes os conteúdos. Conseqüentemente, haveria uma sobreposição de saberes na base de conhecimentos por ela concebida, e não uma integração deles.

No discurso de Abigail, também se revela o desejo de inserir o sujeito professor nas discussões governamentais concernentes à educação. Porém, no seu imaginário, o professor aparece como um sujeito carente de suporte científico para questionar decisões governamentais concernentes à indisciplina e ao desempenho dos alunos, já que ela afirma ser necessário ao professor fazer Psicologia para depois procurar o governo e verificar o porquê de não poder reprovar mais, de não poder mandar o aluno sair da sala ou expulsá-lo da escola. Pela fala dessa aluna-professora, se o professor não detiver conhecimento sobre o assunto, e este assunto estaria no âmbito da Psicologia, ele não pode questionar o governo. Fios discursivos socioideológicos quanto à concepção de que conhecer é poder contribuem para que Abigail tenha essa imagem do professor, já que as experiências do cotidiano por ele vivenciadas com seus alunos não são consideradas suficientes para ele ter condições de questionar decisões tomadas por autoridades. O conhecimento de tal ciência, portanto, seria a única forma de enfrentar quem tem o poder de prescrever as regras do contexto escolar e, conseqüentemente, inserir-se nos debates de assuntos educacionais.

Na concepção dessa aluna-professora, também se evidencia a questão ideológica referente ao dinheiro representar poder nas relações escolares, porque, segundo ela, as escolas particulares conseguem mandar o aluno embora se ele não se adequar às normas estabelecidas pela instituição. Há, portanto, a percepção de que a escola pública e seus professores, por serem submissos aos seus superiores, não têm autoridade em relação à indisciplina dos alunos. Por outro lado, essa submissão inexistiria no contexto particular, porque, para se manterem nele, os alunos devem obedecer as regras estabelecidas e não se pautarem apenas nos seus direitos.

No discurso de Abigail, há uma volta ao passado com o sintagma "na minha infância" – tempo em que a profissão docente ocuparia um lugar de prestígio, em que o professor seria até mesmo reverenciado, haja vista a expressão "eles achavam que os professores sabiam tudo". Tal fator, de certa maneira, representa o lugar do desejo de Abigail, o lugar do professor respeitado, reverenciado; o lugar que ela gostaria de ocupar. Mas o lugar que ela consegue visualizar reflete a imagem do professor como um sujeito desrespeitado, o que, de certa forma, faz Abigail sentir-se desrespeitada também, ao mencionar: "Eu acho isso um absurdo". Assim, se em princípio ela entende que o professor deve saber "passar amor" pelos conteúdos da língua, o que traz à cena enunciativa o professor representado pela figura do sacerdote, em um segundo momento, no quesito indisciplina, nem o amor, nem o sacerdócio parecem suficientes para lidar com o mau comportamento dos alunos, o que parece ser um dilema para Abigail.

Ao abordar questões semelhantes à apresentada por Abigail, Nigris (1988) observa que o ensino é marcado por dilemas. Um dilema citado pela autora é o fato de uma só pessoa – o professor – ter de controlar muitos alunos com experiências, motivações, interesses, comportamentos e habilidades diferentes. A autora também lembra o fato de os pais e os administradores da escola (e eu inseriria ainda os responsáveis pela elaboração de políticas educacionais) nem sempre estarem a par dos problemas enfrentados pelos professores, mas

mesmo assim pretenderem ser peritos nesses assuntos. Todos concordam, segundo a autora, que é preciso haver controle na sala de aula para os alunos poderem trabalhar e produzir, "mas somente os professores sabem como é difícil distinguir e equilibrar 'controle' e 'dominação'" (NIGRIS, 1988, p. 10).¹⁷ A dificuldade dessa distinção justifica a angústia de Abigail de não saber como lidar com o "alvoroço" que ela apresenta como justificativa para que os saberes de Psicologia integrem a base de conhecimentos do professor de LP.

Lucas apresenta uma concepção diferente da apresentada por Abigail. Segundo ele, para compor base de conhecimentos do professor de LP, em primeiro lugar estariam os saberes relacionados aos conteúdos a serem ministrados em LP e a metodologia para o ensino dessa língua. Para ele, os conhecimentos de Psicologia são importantes para o professor de LP, mas não no sentido de assumir compromissos que não lhe dizem respeito, porque, no seu ponto de vista, cada profissional deve ater-se a sua área:

E.15: Eu acho que, em primeiro lugar, é a questão da disciplina LP, nós termos conhecimentos básicos: é sabermos gramática, sabermos as outras gramáticas possíveis, porque não tem só a gramática normativa, existem outras gramáticas; literatura; tudo o que é interpretar, interpretação de texto; sabermos escrever e depois saber passar essas teorias em práticas. [...] Acho que esse é o saber, o saber necessário pra ser um professor de Português, de LP. Agora, talvez o que é bom pra qualquer disciplina é você ter outros conhecimentos, que nem você falou: Psicologia. Mas eu acho que você não deve fazer Psicologia pra ser professor de LP, porque existe um profissional preparado para ser um psicólogo. [...] Você ter responsabilidades psicológicas, aí você deixa de ser um professor de Português. (Lucas 3º ano)

Na discussão, Lucas tem o apoio de Olívia. Ela entende que o professor deve ter conhecimentos de Psicologia para diagnosticar um possível problema e encaminhar o aluno para um profissional que o resolva. Ela também, à semelhança de seu colega, enfatiza ser a função primeira do professor ensinar os conteúdos da LP. Quanto ao papel de disciplinar, na sua opinião, isso deve ficar a cargo da família, e não do professor:

¹⁷ "but, only teachers know how difficult it is to distinguish and balance 'control' and 'domination'" (NIGRIS, 1998, p. 10).

E.16: Eu concordo com tudo o que o Lucas falou. Pra ser professor de LP, precisa, além dos seus conhecimentos necessários – língua, gramática, literatura, interpretação, escrita –, que você tem que ter pra dar aula, você tem que ter conhecimento sobre política, sobre psicologia, mas não no sentido de educar as crianças, porque o que está acontecendo é que, em casa, devido à mãe hoje ter uma outra postura / a criança ficava com a mãe até os sete anos, então a mãe educava. [...] Agora passou essa responsabilidade para o professor. Então, a mãe fala "Meu filho vai pra escola. Lá o professor educa." (++) Então, eu acho que os conhecimentos psicológicos são necessários SIM, mas para fazer a identificação e encaminhá-los, porque, na sala, hoje, SUPERLOTADA, como você vai educar? (+) Todo mundo fala "Mas o professor não educou direito." (+) Mas a minha função não é educar, mas sim ensinar. Então, eu acho, é colocar, é se POSICIONAR. Então, nesse sentido, que você precisa ter um conhecimento amplo a respeito do que é uma criança, de que época nós estamos vivendo, do que é uma escola, do que é um livro didático, fora os conhecimentos básicos. (Olívia 3º ano)

outros saberes igualmente importantes aos professores, como por exemplo o conhecimento dos alunos e de suas características culturais e familiares (SHULMAN, 1987, p. 8). Não estou afirmando que esses alunos-professores neguem a relevância de tais saberes; eles parecem resistir, isto sim, às responsabilidades do professor de LP em relação àqueles saberes, como se fosse possível o professor entrar em sala de aula, ministrar o conteúdo de sua disciplina em um ambiente neutro, livre das influências externas à vida de seus alunos; como se fosse possível a estes entrar na sala de aula e deixar do lado de fora tudo o que ocorre em suas famílias, em suas casas e focar sua atenção somente nos conteúdos ensinados.

Pela posição desses alunos-professores quanto ao fato de ser ou não obrigação do professor educar os alunos, além de ensinar-lhes conteúdos específicos, há indícios de que o curso de Letras em questão talvez não promova uma abordagem efetiva de saberes referentes a esse assunto.

O artigo 27, inciso I, da LDBEN 9.396/96, afirma ser dever da educação básica envolver conteúdos que observem "a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres do cidadão, de respeito ao bem comum e à ordem democrática" (BRASIL, 1996, p. 37). Já os PCN, para atender aos dispositivos daquela lei, sugerem a abordagem de Temas Transversais, cujos objetivos seriam promover

um tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais no âmbito da escola, pois os valores que se quer transmitir, os experimentados na vivência escolar e a coerência entre eles devem ser claros para desenvolver a capacidade dos alunos de intervir na realidade e transformá-la, tendo essa capacidade relação direta com o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade (BRASIL, 1998a, p. 65).

Um dos temas transversais propostos pelos PCN diz respeito à ética. Na abordagem desse tema, seriam discutidos: valores sociais, conflitos nas relações humanas, moral, conduta, entre outros assuntos. "Na escola, o tema ética se encontra nas relações entre os agentes que constituem essa instituição, alunos, professores e pais, e também nos

currículos, uma vez que o conhecimento não é neutro nem impermeável a valores de todo tipo" (BRASIL, 1998a, p. 66).

Com base nisso, é possível afirmar ser responsabilidade da escola, e por extensão dos professores, entre eles o de LP, levar a efeito, junto aos seus alunos, a construção de valores concernentes à dignidade humana e ao direito de todos à cidadania – lembrando que isso implica direitos e deveres. Por conseguinte, os cursos de formação inicial precisam orientar os futuros professores quanto ao seu papel.

É compreensível a indignação dos alunos-professores frente à indisciplina – que não só afeta o andamento das aulas, mas também põe em xeque a autoridade e a competência do professor – e ao fato de a sociedade atribuir a esse profissional uma responsabilidade que não é somente sua, pois muitos pais terceirizam a educação dos filhos por julgarem ser dever dos outros o cumprimento de suas obrigações. Tais justificativas, contudo, não podem eximir os professores de, juntamente com toda a estrutura escolar, desenvolver meios que contribuam para a formação integral do indivíduo.

4.3. Imagens do contexto de formação de professores de LP

Depois que os sujeitos da pesquisa manifestaram seus pontos de vista quanto aos saberes necessários à base de conhecimentos do professor de LP, procurei investigar as imagens que eles têm do contexto do curso de Letras em estudo. Para tanto, dirigi aos participantes a indagação: *Tendo em vista os saberes que vocês apontaram como necessários à base de conhecimentos do professor de LP e o significado de ser professor de LP, como vocês concebem o contexto do curso de Letras desta Instituição?*

Das respostas atribuídas à questão acima, foi possível identificar duas formações

discursivas: na primeira, os professores-formadores apontaram a falta de identificação dos alunos-professores com o magistério. Para verificar se tal discurso se apresentaria também entre os alunos-professores, dirigi-lhes duas outras questões: 1) *Por que vocês escolheram o curso de Letras com habilitação única em LP?* 2) *Vocês se sentem professores de LP?* As respostas dadas a estas duas perguntas ajudaram compreender as imagens reveladas pelos professores-formadores quanto à resistência dos alunos do curso em relação à docência.

Na segunda formação discursiva, o foco foi o currículo do curso. Nela, tanto alunos-professores quanto professores-formadores criticam o excesso de teoria e a falta de prática pedagógica no curso de Letras em estudo. Este fator também contribuiu para a compreensão da crise de identidade dos alunos do curso em relação ao magistério, anunciada no parágrafo anterior, como se verá adiante.

4.3.1. Querer ou não querer ser professor

A professora-formadora Marta foi quem desencadeou a discussão quanto à crise de identidade dos alunos do curso de Letras em relação à docência:

E.19: Os alunos, eles chegam armados na Prática de Ensino. Quando a gente chega, na primeira aula, a gente já ouve de vários "Não, não queremos ser professores. Nós não." [...] Então, a gente vai tentando tirar esse escudo. Às vezes a gente consegue. (professora Marta)

Com o emprego do termo armados, a imagem dos professores em formação, na

procurando desarmá-los, "tentando tirar esse escudo". Assim, os sujeitos envolvidos nesse processo de formação, em vez de aliados, parecem adversários em um combate aparentemente vencido pelo escudo da resistência ao magistério, já que, segundo Marta, somente "às vezes" se consegue tirar tal escudo.

A imagem dos alunos-professores construída por Marta é endossada pela formadora Sara. Porém ela observa que os alunos-professores se mostram resistentes à docência já no primeiro ano:

E.20: Eu também já dei aula na Prática de Ensino. Também já sofri essa impotência de a gente não poder ajudar o aluno, ou talvez não conhecer algumas ferramentas que poderiam até ajudar esse aluno. / Mas, então, a gente faz de tudo um pouquinho: tenta uma teoria, outra, ou a gente também fica sem saber o que enfatizar para que esse aluno saia melhor. [...] Há uma sensação de impotência. Em relação aos alunos da Prática de Ensino, é o que a Marta disse, eles já chegam armados. [...] O grande discurso, o discurso deles é que eles não gostariam de ser professor. A grande maioria não quer ser professor. [...] O discurso, tanto na prática quanto no primeiro ano, é de que não querem ser professor. (professora Sara)

Como se pode observar pela fala de Sara, essa formadora, do mesmo modo que os professores lembrados por Raquel (E.5), na seção 4.1.2, também não tem clareza quanto ao que fazer para desempenhar melhor o seu trabalho na formação dos seus alunos. Isso, de certa maneira, confirma a hipótese de Judite (E.6), apresentada naquela mesma seção, de que talvez as informações veiculadas no curso não estariam bem claras até mesmo para os professores-formadores.

Com base nisso, pode-se afirmar que uma das possíveis causas da desorientação dos professores da educação básica – abordada por Marta (E.7), também naquela seção –, quanto aos conteúdos a serem ministrados nas aulas de LP, talvez esteja no processo de formação, inclusive na dos próprios formadores. Tal processo pode não estar propiciando aos professores o como ensinar a LP, porque até mesmo os formadores parecem demonstrar dificuldades na abordagem dos conteúdos.

Do mesmo modo que as colegas, a professora-formadora Judite também se mostra incomodada por atuar em um curso de licenciatura em que os alunos não querem lecionar. Porém, em seu discurso, há a imagem de um sujeito que, embora não se identifique com o magistério, tem anseios por trabalhar na área de Letras:

E.21: Às vezes, vem um aluno e diz assim: "Eu não quero ser professor, eu quero ser PESQUISADOR". [...] "Não, porque eu gosto muito de Lingüística, eu gostei muito da sua matéria, então eu vou aproveitar pra fazer um texto, porque vai ter um congresso daqui a pouco. A senhora acha que eu posso escrever alguma coisa sobre isso? E (+) decididamente eu não nasci pra ser professor." Ele nem pisou na sala de aula! Ele mal fez um estágio! É muito triste isso! É muito triste! Então ele quer ser pesquisador com a perspectiva de que se ele for pesquisador ele consegue entrar como professor universitário. (professora Judite)

Na perspectiva dessa formadora, o motivo de o aluno revelar sua intenção em ser pesquisador está relacionado ao fato de ele querer, por alguma razão, ser professor universitário. Entretanto a voz desse aluno, resgatada por Judite, por duas vezes afirma não querer dedicar-se ao magistério, e nessa recusa não há menção a que grau ele se refere. Dessa forma, não se pode descartar a hipótese de esse aluno querer mesmo seguir um caminho diferente do magistério no âmbito das Letras, porque ele demonstra identificar-se com os conteúdos abordados no curso: "Eu gosto muito de Lingüística, eu gostei muito da sua matéria". Talvez, nesse caso, a questão esteja relacionada ao fato de o curso ser de licenciatura, e o aluno ter um perfil para o bacharelado; e como a Instituição em estudo não oferece essa modalidade, só lhe restou a opção Letras-licenciatura. Aliás, esse foi o ponto de vista da professora-formadora Débora quanto à falta de identidade dos alunos-professores em relação ao magistério:

E.22: Então, mas aí, sabe o que eu gostaria de dizer em relação a essa questão de o aluno não querer ser professor, (++) se nós tivéssemos um bacharelado, o aluno que não quer ser professor, ele poderia ir para o bacharelado. Hoje, a sociedade exige ter um curso superior, e o fato de o aluno fazer um curso, principalmente na área de humanas, não significa necessariamente que ele está fazendo para exercer a profissão que aquele curso oferece. [...] Então, eu acho que esse tipo de

vetorzinho aí não pode ser menosprezado; ele tem que ser considerado. [...] Eu acho que muitas pessoas procuram Letras porque acham um curso interessante, um curso culto, no sentido formativo do termo, mas elas não querem ser professores realmente. (professora Débora)

Além da fala de Débora, que ratifica meu argumento quanto ao fato de que os alunos não interessados no magistério, mas interessados em Letras, poderiam cursar um bacharelado, há os dados sobre o curso de Letras, disponíveis no Site da Instituição em estudo, os quais reforçam a hipótese de que o problema de os alunos não quererem o magistério não se trata apenas de falta de identidade com a docência, mas parece, isto sim, ser consequência do fato de a Instituição não oferecer um curso de bacharelado e, apesar disso, afirmar que um curso de licenciatura lhe dará condições de exercer atividades características de uma formação de bacharel:

O profissional de Letras atua, geralmente, como professor de ensino: fundamental e médio. Pode, entretanto, desenvolver uma atuação profissional como tradutor-intérprete, como revisor de textos, como editor [...]. Poderá também empregar-se como pesquisador em institutos, empresas e bibliotecas voltados à cultura e às artes. A redação de livros técnicos e as atividades de crítica literária são outras das possíveis opções do profissional de Letras (grifo meu)¹⁸.

Como se pode observar, pelo enunciado acima, a própria Instituição prevê que o profissional de Letras formado pelo curso que oferece pode atuar como pesquisador. Aliás, ela coloca outras oportunidades de trabalho para os optantes por Letras como mais relevantes do que a docência, já que, conforme Koch (1997), os operadores argumentativos similares ao "mas" (operador argumentativo por excelência, segundo Ducrot, 1976), como é o caso do "entretanto", introduz o argumento decisivo para uma conclusão. Assim, embora a falta de identificação de um aluno de licenciatura com o magistério seja algo no mínimo intrigante, parece que o conflito entre o objetivo do aluno (querer ser pesquisador) e o da professora Judite (formar professores) está relacionado às contradições apresentadas nos registros

¹⁸ Por questões éticas, omiti o endereço do Site da Instituição.

institucionais referentes ao curso, os quais não esclarecem aos interessados em Letras que se o curso é de licenciatura, ele forma professores. Evidência disso é que, embora a Instituição ofereça apenas a modalidade licenciatura, aquele mesmo Site, ao qualificar a opção pelo curso de Letras, não faz qualquer referência ao interesse pelo ensino de LP para caracterizar a escolha por Letras, já que afirma: "A opção por Letras pressupõe afinidade com o estudo da língua e das literaturas, o interesse pela arte e pela cultura, o gosto pela escrita e pela leitura".

Entre os professores, surgiu outro ponto de vista para justificar a desmotivação dos alunos de Letras em relação à docência. Para o professor Jonas, a falta de interesse pelo magistério seria uma questão sociocultural que extrapola os limites da Instituição formadora:

E.23: Esse negócio de ser professor é SOCIOCULTURAL. Eles não querem falar que querem ser professor: *sócio* porque, porque socialmente, professor, hoje, no Brasil, ele está por baixo na camada social, né, e, como isso já vem há muito tempo, virou uma questão cultural refutar o magistério. (professor Jonas)

Para Dubar (1997, p. 14) – conforme já visto na fundamentação teórica –, a escolha de uma profissão e a obtenção de um diploma estão imbricadas na construção da identidade dos sujeitos, "põem em jogo a imagem do eu, a apreciação das suas capacidades, a realização dos seus desejos". Logo, pela concepção de Jonas, é possível inferir que se os alunos de Letras aceitassem explicitamente a profissão docente, de certo modo, isso "arranharia" a imagem desses sujeitos, porque a conclusão do curso de Letras talvez não mude significativamente a posição deles na pirâmide social, haja vista os salários pouco atrativos dos professores, além, é claro, das suas precárias condições de trabalho – fatores que causam mal-estar a qualquer profissional, formado ou em formação.

Considerando a imagem dos professores-formadores quanto aos alunos do curso de Letras quererem ou não ser professores, resolvi contrastar tal imagem às respostas dos alunos-professores atribuídas às questões: 1) *Por que vocês escolheram o curso de Letras com habilitação única em LP?* e 2) *Vocês se sentem professores de LP?* Com isso, meu intuito era

verificar se a rejeição dos alunos de Letras em relação ao magistério, apontada pelos formadores, seria confirmada pelas percepções dos alunos-professores.

Quanto às respostas dadas à primeira pergunta, resgatando o dispositivo teórico da Análise do Discurso, de que há relações entre o dizer e o não-dizer (ORLANDI, 2000), é possível pressupor que o interesse pela LP ou pelo ensino desta não foi o fator decisivo para os alunos-professores terem escolhido o curso de Letras com habilitação única em LP. No caso de Lucas, Léia, Coralina e Celita, pelo que revelam os enunciados abaixo, pode-se inferir que, se esses sujeitos tivessem conhecimento ou afinidade com uma LE, talvez eles não teriam escolhido a habilitação única em LP, pois a dificuldade com LEs parece ter sido determinante para a escolha dessa habilitação:

- E.24: Porque eu sempre tive dificuldades com as outras línguas [...] e porque eu gosto muito do Português. Então, se eu pegasse também uma outra língua, se fosse uma dupla, eu teria, assim, mais dificuldade ainda em aprender só o Português. (Lucas – 3º ano)
- E.25: Eu escolhi a única pelo fato de eu não ter conhecimento de Espanhol e Inglês. / E eu achei que eu fosse ter dificuldade durante o curso. E também por causa da Literatura. (Léia – 1º ano)
- E.26: Eu não tinha conhecimento de uma língua estrangeira, e, na faculdade, eles ((os professores)) esperam muito dos alunos, (+) então eu teria que cursar o Inglês fora. [...] Então eu preferi a única. (Coralina – 4º ano)
- E.27: Eu queria fazer Português e Espanhol, (+) não tinha, e eu optei pela única por falta de conhecimento no Inglês, porque, como a Coralina falou, eu acho que seria complicado entrar sem curso, e eu não fiz curso, então eu acabei optando pela única. (Celita – 2º ano)
- E.28: Eu prestei pra única, mas eu tenho a intenção também de puxar¹⁹ o Inglês para o próximo ano. Eu optei por fazer a única por ter um maior conhecimento de Português. (Felipe – 1º ano)

Os enunciados acima sugerem que a escolha pela habilitação única em LP parece não ter sido uma opção, porque o verbo optar, de acordo com o dicionário Aurélio, pode significar: "1. Decidir-se por uma coisa (entre duas ou mais). [...] 2. Exercer o direito da

¹⁹ A Instituição permite aos acadêmicos cursarem disciplinas de outros cursos, desde que haja vagas.

opção. [...] 3. Decidir-se por; preferir, escolher" (FERREIRA, 1999, p. 1451). Assim, optar deveria envolver uma escolha, uma preferência, uma tomada de decisão. Contudo, ao reconstruir o percurso do porquê de esses sujeitos terem escolhido a habilitação única em LP, é possível perceber que eles foram para essa habilitação pela imposição das circunstâncias e pelas imagens que estas lhes remetem quanto ao curso de Letras. Se tais imagens concebem ser preciso ter conhecimentos em LE para cursar a habilitação dupla, e esses sujeitos não os têm, não lhes resta escolha: há apenas a possibilidade de cursar a habilitação única em LP. Logo, a "opção" pela habilitação única foi uma pseudo-escolha imposta pelo contexto.

Dos enunciados de Lucas, Léia, Coralina e Celita, é possível pressupor, portanto, que se não houvesse dificuldade com outras línguas, esses alunos-professores não teriam optado pela habilitação única em LP. Essa inferência se reforça também pelo fato de, no discurso deles, primeiro aparecer a preocupação com a falta de conhecimento em LE e só depois dessa observação, o interesse pela LP ou pela literatura.

No caso de Felipe, embora ele tenha afirmado sempre ter tido mais afinidade com a LP, ao enunciar "mas eu tenho a intenção também de puxar o Inglês", o interesse pela LE se sobressai em relação à LP, porque o operador argumentativo "mas" introduz sempre o argumento mais forte em um enunciado (DUCROT, 1976). Assim, "puxar o Inglês" durante o curso de Letras parece ser mais relevante do que o fato de ter optado pela habilitação única em LP. Dessa forma, o discurso desse sujeito acaba por confirmar a influência do desejo por uma LE mesmo nos optantes da habilitação única em LP.

Tal influência foi tão forte que até os alunos-professores que não apontaram a falta de conhecimento em LE como motivo para escolherem a habilitação única em LP demonstraram que talvez pudessem ter optado pela habilitação dupla LP/LE:

E.29: Eu não escolhi outra língua porque eu já estava fazendo a língua. Eu me formei em Espanhol. E eu fiquei na dúvida. Daí, um professor do cursinho me falou assim / No caso, eu gostaria de fazer também o

Inglês. / "Não, Olívia, não faça, porque a Língua Inglesa na Universidade é ruim, e se o seu foco é Português, vai para a única". Então, eu escolhi a única. (Olívia – 3º ano)

E.30: No meu caso, não teve relação com o fato de ter facilidade com a língua, porque na metade do ano, agora, eu estou me formando em Inglês. Só que eu sempre gostei mais de Português, tanto da gramática como da literatura, e eu fiquei com um pouco de receio de escolher o Português/Inglês ou o Francês e não ter tanto enfoque na LP. (Poliana – 1º ano)

No caso de Olívia, ela afirma não ter escolhido a habilitação dupla por já ser formada em Espanhol. Assim, está implícito no seu discurso que se ela não tivesse feito uma LE, poderia optar pela habilitação dupla LP/LE. Além disso, vale observar que ela, mesmo sendo formada em uma LE, teve dúvida entre cursar a habilitação única ou a dupla; dúvida que se desfez pela opinião de seu professor de cursinho quanto à qualidade da Língua Inglesa oferecida na Instituição. Dessa forma, se o ponto de vista do professor de Olívia fosse diferente, talvez a escolha dessa aluna-professora não fosse a mesma.

Quanto à Poliana, seu discurso parece querer demonstrar que sua escolha pela habilitação única em LP se deu realmente pela sua preferência por essa língua, porque esse sujeito está em vias de se formar em Língua Inglesa, e a falta de conhecimentos nesse idioma, portanto, não seria impedimento para ela cursar a habilitação dupla. Porém, ao revelar o receio em optar pela habilitação dupla, relampeja no seu discurso a imagem de que é mais vantajoso para quem se forma em Letras ter duas habilitações em vez de uma.

O gosto pela literatura e a possibilidade de conseguir um espaço no mercado de trabalho também apareceram como motivos para a escolha pelo curso de Letras com habilitação única em LP:

E.31: Escolhi a única porque sempre fui apaixonada pela Literatura. (Rute – 4º ano)

E.32: Eu fazia Filosofia, mas não tinha campo de trabalho. Então, eu passei pra Letras. Preferi a única porque eu gostava de literatura e pra prestar concursos, concursos de toda natureza: TRE, TRE. Concursos públicos. (Abigail – 2º ano)

É preciso destacar que, no caso de Abigail, o fator determinante pela opção a levou até mesmo a trocar de curso. Vale observar também que ela silencia a profissão que deseja desempenhar no mercado de trabalho, embora tanto Filosofia quanto Letras, no caso da Instituição em pauta, sejam cursos de licenciatura. Quanto à troca de curso, destaca-se ainda o emprego do verbo "passar" em vez de optar – "então eu passei pra Letras". Tal emprego sugere que Abigail não escolheu Letras por opção realmente, mas adequou sua formação à possibilidade de conseguir um trabalho. Ela, apesar disso, parece não querer vincular sua escolha somente a isso, daí sua observação quanto a gostar de literatura. Logo em seguida, ela afirma querer "fazer concursos", mas parece não se sentir confortável com essa questão e reafirma seu gosto pela literatura e pela gramática como motivação pela escolha do curso de Letras. Todavia, ao final do enunciado, reforça o desejo de conseguir um emprego ao dizer "pra prestar concursos, concursos de toda natureza: TRE, TRE. Concursos públicos". Não obstante os concursos para o magistério possam estar entre as possibilidades levantadas por Abigail, já que ela pretende prestar "concursos de toda natureza", os que lhe vêm à mente são apenas os do TRE; os de outra natureza, como para professor de LP, por exemplo, foram silenciados – talvez porque os cargos do TRE sejam mais valorizados socialmente e mais bem remunerados do que os da docência.

Diferentemente dos demais participantes, Elisa foi o único sujeito a citar o ensino como motivação pela escolha do curso de Letras com habilitação única em LP:

E.33: Porque sempre tive mais afinidade com a Língua Portuguesa. Desde o primário gostava de escrever textos e de ler de tudo que estava ligado à área. Por isso e pela vontade de ensinar algo às pessoas. (Elisa – 2º ano)

De uma forma geral, as escolhas dos sujeitos se mostram relacionadas ao seu interesse pelos conteúdos abordados no curso – língua ou literatura –, ou pelo que lhes impediu de terem optado pela habilitação dupla: a falta de conhecimentos em LE. Houve

também um silenciamento (ORLANDI, 2000) quase generalizado quanto ao profissional que eles serão em decorrência de cursarem licenciatura em Letras, à exceção de Elisa. Logo é possível observar que esses sujeitos parecem se identificar com os saberes propostos no curso, mas não com a profissão que o curso forma, como observaram os professores-formadores no início desta seção. Contudo tal silenciamento também pode estar relacionado à realidade sociocultural da profissão docente, como observou o professor-formador Jonas (E.23), porque envolve fatores contextuais como: problemáticas condições de trabalho, salários pouco atraentes, excessiva jornada de trabalho, entre outros. Igualmente pode referir-se ao fato de os alunos de Letras terem optado por esse curso por ele ser um curso culto, como ponderou a professora-formadora Débora (E.22).

Por outro lado, tais sujeitos não rejeitaram o magistério, ao responderem a pergunta *Vocês se sentem professores de LP?* Nas respostas atribuídas a essa questão, foi possível constatar que os discursos dos sujeitos se distribuem em duas formações discursivas: na primeira, "sentir-se professor" não prescinde de prática e aparece como algo imanente ao sujeito; na segunda, "sentir-se professor" está associado à aquisição de conhecimento, a trajeto a ser percorrido, etc.

No primeiro grupo estão: Olívia, Abigail e Rute:

E.34: Eu me sinto professora desde o dia que eu pisei no curso de Letras. Sabe (++), eu acho que desde o momento que eu decidi fazer Letras eu me sinto professora. [...] Não sei como será na prática, porque eu não tenho. [...] Acho que a prática também ajuda, mas me sentir professora, eu me sinto. (Olívia – 3º ano)

E.35: Eu me sinto uma professora porque eu sou, não professora de LP, eu me sinto uma professora porque eu nasci pra ser professora. [...] Eu sei que eu tenho capacidade pra isso. Só que eu acho que ainda tenho que carregar as minhas malas com BASTANTE bagagem (++), porque eu ainda tô bem rasa de conteúdo. (Abigail – 2º ano)

E.36: Não, eu ainda não me sinto professora, mas eu acho que no primeiro momento que eu prestei vestibular pra Letras, eu tinha na minha cabeça que eu seria professora, né, mas ainda não me sinto professora,

assim, capaz, detentora do conhecimento o bastante para ser professora. (Rute – 4º ano)

Na fala de Olívia, pode-se observar um forte sentimento de pertença à classe de professores de LP. Ao afirmar que se sente professora desde o dia em que iniciou o curso, parece ecoar em seu discurso a voz do interdiscurso que defende ser o sentimento de pertença à classe docente algo inerente ao indivíduo que escolhe a carreira do magistério.

Esse fio discursivo também pode ser ouvido na fala de Abigail, porque, para essa aluna-professora, ser professor parece estar relacionado a um dom com que se nasce, o que, de certa forma, põe em xeque o papel da formação do professor. Logo em seguida, porém, ela nega a hipótese do dom, ao empregar a locução conjuntiva adversativa "só que", ao apresentar seu ponto de vista quanto a faltar-lhe conteúdo para o exercício da profissão docente. Seu discurso, portanto, pressupõe que, para sentir-se professor, é preciso estar seguro quanto conhecimento de conteúdos que se pretende ministrar.

Quanto à aluna-professora Rute, embora ela afirme não se sentir professora de LP, também é possível observar em seu discurso o eco interdiscursivo de que a escolha pelo magistério esteja relacionada ao dom – por pensar em ser professora desde que prestou vestibular para Letras. A imagem do dom, todavia, acaba arranhada, de certo modo, pela observação dessa aluna-professora quanto a não se sentir professora de LP, mesmo estando no último ano do curso, por não se sentir detentora do conhecimento, fato que lhe confere certa insegurança. Essa insegurança manifestada por Rute sugere que o curso de Letras em pauta não foi suficiente para desenvolver nela o sentimento de pertença à profissão docente, porque se isso tivesse ocorrido, não seria o fato de não se sentir detentora do conhecimento que lhe impediria de sentir-se professora, até porque nenhum curso é capaz de tornar o sujeito completo (CORACINI, 2000), detentor do conhecimento, portanto. Assim, talvez sua falta de sentimento de pertença em relação ao magistério se refira mais ao fato de ela não saber lidar

na prática com as teorias aprendidas no curso – como ela enunciou em E.8, na seção 4.1.2 –, do que à falta de conhecimentos propriamente dita.

Quanto ao grupo de sujeitos que associam o "sentir-se professor" à aquisição de conhecimentos, a trajetória a ser percorrida, ele é composto pelos alunos-professores: Celita, Léia, Poliana, Felipe, Elisa, Coralina e Lucas:

E.37: Acho que ainda não me sinto uma professora. Ainda tenho muito o que aprender. (Celita – 2º ano)

E.38: Ainda não me sinto, mas isso não quer dizer que eu não vou ser. [...] Eu vou me empenhar pra que isso venha ocorrer, uma vez que eu escolhi Letras, e o curso é pra licenciatura, né. (Léia – 1º ano)

E.39: De maneira alguma! Ainda não! Tem muito chão! (Poliana – 1º ano)

E.40: Eu pretendo ser professor e sinto que serei um professor, mas agora, no momento, não. Acho que tem um trajeto ainda. (Felipe – 1º ano)

E.41: Ainda não me sinto professora. Falta muita coisa para aprender. (Elisa – 2º ano)

E.42: Eu não me sinto ainda não (+). Eu acho que tenho que aprender muito ainda, porque a faculdade, ela te dá um leque, ela abre pra você aprender várias coisas. Agora, se você quiser ser um professor de LP MESMO, você vai ter que se especializar. [...] Então, eu não tô preparada pra ser uma professora de LP. [...] Com a Prática de Ensino, eu tô aprendendo, mas eu não tô preparada. (Coralina – 4º ano)

E.43: Eu não me sinto, mas pretendo ser, vou ser. O conhecimento mesmo, nós vamos sair com um conhecimento limitado daqui. Depois, as próprias aulas, o próprio dia-a-dia, você também vai ter as outras necessidades que o dia-a-dia vai te mostrar, né. (Lucas – 4º ano)

Embora afirme não se sentir professora, Celita assevera gostar de ensinar. De sua declaração, pressupõe-se que lhe falta aprender determinados conteúdos para ter segurança para atuar como docente.

A necessidade de ter acesso a conteúdos para sentir-se professor de LP também está presente nas falas de Léia, Felipe e Elisa. Como se pode observar, todos eles, da mesma forma que Celita, ao argumentar por que não se sentem professores de LP, valem-se do advérbio "ainda", desencadeando o pressuposto de que depois de serem preparados pelo

curso, eles se sentirão professores de LP.

Vale ressaltar a afirmação de Léia sobre empenhar-se para sentir-se e tornar-se professora. Para ela, portanto, fazer o aluno sentir-se professor não é somente uma responsabilidade do curso de Letras, mas é também uma responsabilidade do aluno com sua própria formação: "eu vou me empenhar para que isso venha acontecer". Subtende-se de seu discurso que, se ela não se empenhar, só o curso não lhe propiciará o sentimento de pertença à classe docente.

Já Coralina, ao justificar o motivo de não se sentir professora, faz pressupor que, embora o curso de Letras ofereça um conjunto de conteúdos, estes não são suficientes para tornar seus alunos professores de LP. Como se pode observar, ela parece conceber a Prática de Ensino como a disciplina responsável por ensiná-la a ser professora – "com a Prática de Ensino, eu tô aprendendo". Essa concepção pode ser reflexo do fato de as outras disciplinas do curso não abordarem questões concernentes ao ensino de LP. Como essa aluna-professora afirma, o curso abre um leque de conhecimentos para os alunos, mas parece não prepará-los para o magistério – algo intrigante por tratar-se de um curso de licenciatura. Talvez, se o curso focasse mais a formação do professor, isso não ocorresse, pois o que estaria em evidência seria o magistério e não outras possibilidades de trabalho da área de Letras. Certamente, nenhum curso teria condições de oferecer uma formação plena para o futuro professor de LP, haja vista que a completude é algo inatingível ao sujeito (CORACINI, 2000), mas isso não exime as instituições formadoras de enfatizar a formação docente nos cursos de licenciatura que oferecem.

Semelhantemente à Coralina, o aluno-professor Lucas concebe que a formação não se dá por completo durante a graduação. Essa inferência é possível pelos enunciados "vamos sair com um conhecimento limitado daqui" e "outras necessidades que o dia-a-dia vai te mostrar". Donde se pode pressupor sua crença na necessidade da formação continuada.

Pelo sentimento de pertença apresentado pelos alunos-professores, a imagem que os formadores têm desses sujeitos, portanto, diverge da auto-imagem que estes apresentaram, porque, se a princípio se podia concluir que eles não querem ser professores de LP, por não terem optado pelo curso por causa do magistério, essa conclusão não se sustenta, pois, embora a maioria deles tenha afirmado não se sentir professor de LP, nenhum deles rejeitou o magistério, ao manifestar seus sentimentos de pertença à classe docente; pelo contrário, eles declararam querer ser professores, mas observaram q

A professora-formadora Marta, por exemplo, procura explicar por que os alunos do curso demonstram não se identificar com a docência, mesmo estando em um curso de licenciatura. No seu ponto de vista, o problema consiste no fato de eles não saberem o que é ser professor e desconhecerem a realidade do trabalho docente:

E.44: O que a gente sente, na Prática, é que em muitas situações eles desconhecem o que é ser professor, e o que é ser professor de Português. [...] Acho que eles desconhecem, durante o curso inteiro, essa realidade. Aí, no último ano, nós temos que mostrar como é essa realidade, né, uma realidade crivada de conflitos, crivada de problemas. [...] Então, o que eu acho é que falta mesmo (+) é eles conhecerem mais. Eu acho que quando a gente dá condições pra eles refletirem, né, sobre o que é SER PROFESSOR, você percebe que eles tiveram INFORMAÇÃO, né, mas eles não tiveram esse tipo de espaço no curso. [...] Não houve espaço dentro do curso pra se trabalhar esse conhecimento PEDAGÓGICO. [...] Se depositam TEORIAS, TEORIAS, TEORIAS, e eles não percebem, na verdade, PRA QUE que aquilo vai servir. [...] A hora que eles realmente se deparam com o fato de que eles serão professores, aí eles, eles ficam extremamente preocupados e às vezes até ANGUSTIADOS com a regência (++), porque daí eles percebem que a falta desse conhecimento agora vai ser CRUCIAL pra prática deles. [...] Aí vem o susto e a angústia de quem trabalha com eles, porque a gente fica angustiada de não tá podendo, né, fazer algo que a gente poderia fazer melhor. [...] Eles têm essa consciência de que eles não foram preparados com esse SABER que é um saber pedagógico. (professora Marta)

A fala de Marta remete a discursos que defendem a inclusão de saberes outros, além do teórico, à base de conhecimentos do professor (TARDIF, 2002; SCHÖN, 1992; SHULMAN, 1987), conforme já foi discutido na fundamentação teórica. A abordagem desses outros saberes – como os pedagógicos – daria ao futuro professor mais identidade com a docência e, conseqüentemente, mais segurança para ensinar os conteúdos ("informações") adquiridos no seu processo formativo. Todavia a pouca abordagem de saberes pedagógicos no decorrer do curso, como denota o discurso de Marta, estaria causando um mal-estar (angústia e preocupação) entre os sujeitos do curso – alunos e professores – porque, apesar de os alunos poderem ser comparados a um "depósito" de teorias, como sugere o discurso de Marta, suas reservas teóricas não são suficientes para dar suporte a sua atuação como professores, bem como para ajudar os

professores de Prática de Ensino levarem a efeito seu trabalho nos estágios supervisionados.

Assim, pelas afirmações de Marta, é possível inferir que o currículo em questão pode ser responsável pela crise de identidade dos alunos-professores em relação à docência, apontada pelos professores-formadores, já que prioriza os saberes teóricos em detrimento dos práticos. Suas asserções também confirmam um aspecto já evidenciado no Capítulo III, na análise do PPL: o fato de o curso de Letras em discussão não estar promovendo articulação entre os saberes e, por conseguinte, não conferir ao curso o caráter heterogêneo característico da base de conhecimentos necessária ao futuro professor de LP. Porém outra possível justificativa para o fato de os saberes pedagógicos não serem ministrados pelos professores de outras disciplinas pode ser o despreparo destes quanto ao processo de formação de professores. Isso pode ser confirmado pela ponderação de Raquel, ante a afirmação de Marta (E.44) quanto aos alunos-professores terem consciência de que não foram preparados com o saber pedagógico:

E.45: E até nós também não fomos, e agora nós temos que aprender. Por exemplo, foi nos dedicando à leitura sobre essa questão da formação dos professores especificamente, fazendo disciplinas em programas de doutorado, é que a gente despertou pra questões que estão faltando aqui no curso de Letras, na formação do professor de LP. (professora Raquel)

O advérbio "até", inscrito na fala de Raquel, traz para o seu discurso uma outra voz que afirma que os professores do curso deveriam ter os saberes pedagógicos em sua base de conhecimentos, a fim de promover uma boa formação aos futuros professores. Entretanto, como observa essa professora, tais saberes "agora" é que estão sendo construídos por algumas formadoras que os têm buscado em programas de doutorado.

A observação de Raquel, de certa forma, é corroborada pela perspectiva de Débora, porque, segundo essa professora-formadora, a falta de informação sobre o que é ser professor está no fato de o curso ser de licenciatura, mas não enfatizar questões relativas à prática de ensino – talvez porque os professores não estejam preparados, como observou

Raquel –, e isso seria o cerne da crise de identidade apontada pelos formadores:

E.46: O grande culpado, eu acho que somos nós, o curso. [...] Nós não exercitamos com nossos alunos, desde o primeiro ano, a prática do ensino. E agora as Diretrizes estão querendo que isso seja incorporado desde o primeiro ano. Então, nós, professores, formamos um aluno dentro de um processo informativo historicista nos vários conhecimentos. Lá no final, a gente quer que DE REPENTE ele vire professor. Mas nós não formamos o aluno assim. Isso não está imbricado no curso. Então, o aluno, ele é meio vítima, sabe. (professora Débora)

Débora traz à tona o discurso das Diretrizes das Licenciaturas, as quais representam uma prescrição para os cursos de formação. Tais diretrizes observam ser preciso que "os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas" (BRASIL, 2002a, p. 2). Assim, cada docente do curso, independentemente da disciplina que ministra, deveria comprometer-se com a formação dos alunos-professores. Entretanto, como observou Raquel, se os professores do curso não foram preparados para uma formação que integre teoria e prática, do mesmo modo que não se pode querer que o aluno "de repente vire professor", como ponderou Débora, também é difícil conseguir que formadores que por um longo tempo de suas vidas acreditaram que apenas os saberes teóricos fossem necessários para formar os professores, de repente, passem a conceber isso de maneira diferente. Fatores como esses sugerem que não basta ao MEC baixar resoluções e pareceres para adequar os cursos de formação de professores às novas exigências. Seria preciso também propiciar condições para tais exigências serem levadas a efeito, como, por exemplo, lançar políticas de formação para os formadores de professores.

Isabel e Judite corroboraram o comentário de Débora, ao observarem que o curso oferece muitas teorias, mas não reserva tempo para o trabalho relacionado ao ensino:

E.47: Sobre a questão do pedagógico, do método, né, nós percebemos que não dá tempo pra trabalhar isso, como trabalhar isso lá na sala de aula, né, como explorar um texto poético. [...] Dentro da disciplina, eu tenho chamado a atenção dos alunos que isso, esse assunto é

importante pra ser trabalhado em sala de aula, dessa e dessa maneira.
(professora Isabel)

E.48: Nós temos uma, um desfile de teorias com o aluno, mas nós não temos a questão metodológica. Então, por exemplo, se eu trabalho com Sintaxe, o programa é tão carregado que eu não consigo depois trabalhar a questão metodológica da Sintaxe, que seria um outro curso. Não dá tempo, o curso não prevê isso para a nossa grade curricular. Então é complicado, porque ele pode saber a teoria, mas ele pode não desempenhar muito bem a prática, e isso também vai causar uma frustração enorme. (professora Judite)

Isabel afirma tentar despertar os professores em formação para as possibilidades de se trabalhar o texto literário na escola. Seu discurso, ao mesmo tempo em que procura proteger sua imagem como formadora – porque, apesar das adversidades da falta de tempo, ela afirma procurar mostrar aos alunos como o texto literário poderia ser ensinado na escola – evidencia também que abordar a questão do ensino, no contexto em questão, fica a critério do professor-formador, porque o currículo não determina ser de responsabilidade de todas as disciplinas o trabalho de assuntos referentes à aplicação pedagógica, nem destina tempo suficiente para isso.

Quanto ao discurso de Judite, nele há ecos do discurso do PPL vigente, que prioriza o aspecto teórico na formação do profissional de Letras, e também fios discursivos de pesquisas concernentes à formação de professores, as quais defendem ser preciso capacitar o professor com mais teorias para ele levar a efeito a prática pedagógica (MAGALHÃES, 2001; OLIVEIRA, 2001; SOUZA, 2002; BERNINI, 2003; HEINEM, 2003), como foi observado na fundamentação teórica. Contrariando tal formação discursiva, Judite põe em evidência um hiato no processo de formação de professores em pauta, pois este, apesar de oferecer muitas teorias, não consegue fazer seus alunos-professores efetivarem com êxito a prática pedagógica. Tal hiato parece se confirmar nos comentários de Raquel e de Marta, quando Raquel observa como deveria ser a formação do professor de LP, tendo em vista as prescrições dos PCN:

E.49: Quando você chega lá nos PCN e fala USO-REFLEXÃO-USO, o paradigma do ensino de Língua, ele ((o aluno)) não consegue ainda detectar o que é isso em uma língua, né. Então, ele tem ainda aquele

conceito: "Vou até a gramática tradicional, tiro dali, é dali que eu vou estruturar todos os meus exercícios de língua, estruturais." [...] Você fala, você teoriza, você leva possibilidades, abordagem de ensino de leitura, abordagem tal, abordagem tal. [...] Na hora que vai fazer a prática "você vai ensinar esse gênero", né, ou "vamos fazer uma aula de leitura de um texto", o que é que eles fazem?! (professora Raquel)

E.50: Na Prática de Ensino, a grande maioria elege o texto literário como objeto de estudo prioritário de análise. Você pede, você mostra a diversidade de gêneros. Na hora em que eles vão montar a aula, eles vêm com o texto literário. Eles têm o encantamento do gênero, mas eles não sabem como trabalhar. (professora Marta)

E.51: Ele vai pro texto literário como pretexto. O livro didático traz exemplo só de texto literário, daí ele copia. (professora Raquel)

Na fala de Raquel, pelo emprego do discurso direto para reportar a voz de seu aluno, pode-se notar o desejo de manter-se distante de uma prática com que não se identifica: é o aluno quem vai à gramática estrutural e dela monta sua aula com exercícios estruturais, pois "ele tem ainda aquele conceito", um conceito diferente dessa formadora, portanto. Dessa maneira, ela procura proteger seu ponto de vista sobre o que seria o paradigma adequado para o ensino de LP, assegurado pelos fios do interdiscurso dos PCN: uso-reflexão-uso. Raquel procura proteger-se também como formadora: ela estaria fazendo sua parte, pois teoriza, leva possibilidades, abordagens de ensino. Entretanto sua metodologia não estaria alcançando êxito, porque, segundo ela, ao efetivar a prática, os alunos continuam com uma concepção tradicional de ensino de LP.

Pelos enunciados de Raquel e de Marta, é possível afirmar a existência de um conflito entre o que esperam os formadores e os alunos-professores, já que estes ingressam no curso de Letras com uma imagem preestabelecida do professor de LP – a do professor tradicional – construída não só pelo imaginário social, mas também pelos muitos anos que passaram na escola básica. A partir de tal imagem, eles parecem esperar aprender métodos e técnicas que compõem os saberes profissionais de tal professor. Aquela imagem parece ser reforçada ao longo do curso, mas os saberes profissionais que eles esperam desenvolver nas

aulas de Prática de Ensino divergem do esperado, já que nessa disciplina a imagem do professor de LP não é a do professor tradicional de gramática normativa, mas a do professor de LP cujo papel é formar, em sentido amplo, indivíduos na e pela linguagem (daí a preocupação de Raquel, quanto ao paradigma de ensino de LP uso-reflexão-uso, e a de Marta quanto à necessidade de se abordar no ensino de LP uma diversidade de gêneros). Assim, em vez da prescrição de maneiras de como ensinar e aprender gramática, tal disciplina pretende abordar práticas de reflexão e discussão quanto aos temas concernentes aos diversos aspectos que envolvem a LP nesse tipo de formação – leitura, produção textual, análise lingüística. Donde a crise de identidade. Donde uma possível explicação para a procura de "fórmulas" ou "receitas", pelos alunos-professores, nos livros didáticos ou na gramática normativa.

Aquele conflito chama a atenção para o papel que a imagem tradicional do professor de LP tem na formação da identidade desses alunos-professores, pois é tal imagem que muitos deles carregam consigo e é a partir dela que eles atribuem valorações positivas e/ou negativas acerca de recursos disponíveis para o ensino de LP, como o livro didático e a gramática normativa. Aliás, valorações contraditórias, porque ao mesmo tempo em que afirmam que não se deve ensinar a LP do modo como aprenderam, da maneira como impõe o livro didático ou da maneira tradicional – como argumentaram Rute (E.8) e Coralina (E.13), nas seções e 4.1.2 e 4.2.1, respectivamente –, eles buscam naqueles recursos a base para suas aulas, como observam as professoras Raquel (E.49 e E.51) e Marta (E.50).

Os discursos de Raquel e de Marta, portanto, apontam para a conclusão de que não basta ao professor de Prática de Ensino abordar teorias concernentes ao ensino, porque só isso não garante a transformação do aluno de Letras em professor de LP, de um momento para o outro. Sua formação pedagógica, conseqüentemente, não poderia ficar apenas sob a responsabilidade dos professores daquela disciplina; isto porque, sem o tempo devido para a reflexão e para a ação, tais teorias surtiriam o mesmo efeito da abordagem dos demais conteúdos:

os alunos saberiam a teoria sobre como ensinar, mas não saberiam a prática do como ensinar.

Isso pode ainda ser pensado a partir da comparação da abordagem teórica com um desfile, conforme o discurso de Judite (E.48), porque, nesse tipo de evento, o público contempla – pode gostar ou não do que vê –, mas não tem participação efetiva na sua realização. Vê apenas o produto acabado, pronto – talvez perfeito sob alguns pontos de vista. Todavia os acontecimentos dos bastidores, as tentativas frustradas, os erros, os consertos, tudo é desconhecido do público. Como mostram as falas de Judite (E.48) e de Raquel (E.49), o mesmo parece acontecer no curso em discussão: os alunos-professores são expectadores de um desfile de teorias, mas falta a eles participar do que efetivamente ocorre na prática docente com tais teorias: o que dá e o que não dá certo, que fatores contextuais estão envolvidos na dinamização ou no engessamento do ensino-aprendizagem, etc.

Enfim, embora pareça evidente aos formadores que apenas as teorias – lingüísticas ou literárias – não formam um professor de LP, é uma realidade o fato de a prática pedagógica não se efetivar ao longo do processo de formação. Por conseguinte, se não há espaço no curso para os professores em formação experimentarem o ensino na prática e dialogarem sobre a efetivação desta com seus formadores, não há como esperar uma postura diferente daqueles apontados por Marta (E. 50) e por Raquel (E.49 e E.51), porque na falta de conhecimentos metodológicos e de reflexão sobre como levar o ensino a efeito, tais alunos-professores recorrem ao pronto, ao acabado, como o livro didático e a gramática normativa. Assim, o paradigma uso-reflexão-uso, prescrito pelos PCN, ou as propostas de ensino da LP por meio da diversidade dos gêneros não passarão de teorias como as outras, já que não há tempo suficiente para praticá-las.

Também entre os alunos-professores houve uma manifestação enfática sobre o excesso de teoria e a falta de prática pedagógica no processo de formação, bem como de questões relativas ao conjunto de saberes necessários ao trabalho do professor em sala de aula:

- E.52: O erro do Curso de Letras é você ter prática só no último ano, porque se você tem prática no começo, se eu estiver lá, olhando, construindo a minha identidade, se eu tiver lá, olhando o aluno / mas não no quarto ano, como é apresentado no curso de Letras, que é o que frustra os alunos. [...] Onde você vai encaixar aquela linha teórica, aquela teoria, onde você vai colocar? (Olívia – 3º ano)
- E.53: Eu acho que a gente vê muita teoria. [...] E a gente precisa saber como estar passando isso pro aluno. [...] Então, eu acho que é falho nessa questão mesmo. A gente tem que ter esse lado prático, porque você sai da faculdade, você não sabe, às vezes, você fica com esse receio mesmo. Mas o que eu vou estar passando? Será que isso tá certo? Então, eu acho que desde o primeiro ano você tinha que ter, quer dizer, você tinha que estar ensinando, já desde o primeiro ano, você tinha que estar tendo esse contato. (Elisa – 2º ano)
- E.54: Eu concordo que falta mais prática. No caso da Lingüística mesmo, a professora sempre falava que a gente tinha três concepções, que a gente tinha que escolher qual que nós queríamos adotar futuramente. Todo mundo prefere a gramática mais contextualizada. Mas é difícil pra gente fazer isso (++), porque a Rute falou, né, a gente passa a vida inteira aprendendo a gramática normativa, aí todo mundo acha que vai chegar lá e vai ser fácil do outro jeito, que o aluno vai aprender do outro jeito, mas a gente não tem o suporte (++), então a gente volta e ensina só gramática normativa. (Celita – 2º ano)
- E.55: Pra que Literatura Portuguesa tem o galego-português para nós? [...] O conteúdo, a gente vai ter que passar pros alunos? Vai servir pra quê? (Abigail – 2º ano)
- E.56: Você vai aprender o Latim pra quê? Pra que você vai usar? [...] Eu acho que a gente tem que saber que o Latim, que a Língua Latina originou a LP. Isso a gente tem que saber. [...] Eu, particularmente, eu acho que tinha que ter outra matéria, e não o Latim no curso. (Léia – 1º ano)

Pelos enunciados acima, é possível afirmar que, para os alunos-professores, uma necessidade básica na formação do professor de LP é saber *como e por que ensinar* e não somente *o que ensinar* (GERALDI, 1997a, p. 42), porque é o *como ensinar* que diferencia um professor de alguém que só conhece a teoria, e isso, com base nos excertos acima, o curso não estaria promovendo ao longo da formação, e isso teria contribuído para instalar o mal-estar da insegurança que acompanha os alunos no decorrer do curso, como se pode observar pela manifestação da frustração de Rute (E.8), na seção 4.1.2, e pelas expressões de dúvida apontadas pelas alunas-professoras nas asserções acima. Parece, portanto, que nem todos os saberes necessários ao professor de LP estão sendo trabalhados no curso: faltam os saberes da

prática pedagógica que somente a disciplina Prática de Ensino não tem condições de oferecer ao futuro professor de LP.

De certo modo, o fato de aquelas alunas-professoras demonstrarem insegurança para atuar em situações reais de ensino, mesmo afirmando que o curso oferece muita teoria, põem em xeque pesquisas que defendem que mais teoria na formação do professor resolveria a qualidade da atuação deste profissional (MAGALHÃES, 2001; OLIVEIRA, 2001; SOUZA, 2002; BERNINI, 2003; HEINEM, 2003), porque a integração teoria e prática pedagógica, como observa Coracini (2004), não se dá de forma tão simples como se pensa.

Dos enunciados acima, vale destacar ainda o comentário de Celita, quando ela apresenta suas lembranças sobre as aulas de Lingüística, quanto à abordagem das diferentes concepções de gramática pela professora. Segundo Celita, em relação ao conteúdo em pauta, os alunos apresentavam uma tendência em optar pelo novo, no entanto, como observa essa aluna-professora, a opção dos alunos não pode se concretizar por falta de suporte que a sustente. Além disso, é possível verificar em suas afirmações que se por um lado o curso não oferece a base necessária para que o futuro professor consiga ensinar os conteúdos de LP, visando a atender às exigências da escola, por outro, de certa forma, ele também não se opõe ao ensino da gramática na sua concepção mais tradicional, porque, segundo o seu relato, a professora de Lingüística falava que os alunos tinham de escolher que concepção de gramática adotariam futuramente. Logo, se se trata de uma questão de escolha e não do que é necessário para os alunos da escola básica, os professores podem adotar a concepção que lhes der mais segurança, aquela que o curso enfatizou mais, ou aquela de que eles mais gostarem. Por essa razão, penso ser importante, no processo de formação, os professores-aprendizes terem oportunidades para examinar e entender os conhecimentos teóricos em situações e em circunstâncias reais de trabalho em sala de aula, porque "quando o conhecimento teórico é situado dentro dos contextos sociais em que pode ser usado, a interconexão desse

conhecimento se torna evidente" (JOHNSON; FREEMAN, 2001 p. 65).²⁰

A aluna-professora Coralina também é da opinião de que há muita teoria no curso:

E.57: Na minha opinião, tem muita teoria abordada, gramática tradicional e literatura. [...] Eu acho que a gramática é o grande problema ainda. Eles explicam sim, explicam muito a gramática tradicional; mas a funcional, você vê pouco. [...] e é o que eles querem agora. Então, é difícil. A escola também pede gramática tradicional, só que a sua posição dentro da sala de aula é pra uma gramática mais funcional, e é o que a gente tem uma carência, porque nós não aprendemos isso no Curso de Letras. Sabe por que é difícil? Porque eles falam "Nós não vamos ensinar gramática tradicional pra vocês, aquela coisa, MORFOLOGIA, SINTAXE, SEMÂNTICA, tal." Mas é isso que você aprende!!! Não adianta você querer fugir, é isso que eles vêem. O professor tem que saber? Tem, tem que saber muito da gramática tradicional pra poder passar no colégio uma gramática funcional, só que eu acho que falta é um pouquinho mais de outros tipos de gramática pra você ter um conhecimento maior e poder estar passando pros seus alunos e sair do livro didático, sair daquele parâmetro que o livro didático IMPÕE pra você colocar na sala de aula. [...] Como eu vou abordar aquele conteúdo pra dar pros alunos? (Coralina – 4º ano)

Na fala de Coralina, vale observar que, se por um lado ela reclama da falta de prática, por outro, ela reivindica mais teoria, ao destacar que o curso oferece pouco conteúdo de gramática funcional. Talvez o ponto de vista dessa aluna-professora se justifique pelo fato de a gramática funcional relacionar-se mais ao uso da língua propriamente dito, enquanto a gramática normativa se refere à prescrição da língua; assim, parece que, para Coralina, a gramática normativa estaria para a teoria, enquanto a gramática funcional estaria para o uso efetivo que os falantes fazem da língua e, por isso, para a prática. Porém oferecer tanto uma quanto a outra gramática não significa que o curso esteja abordando a prática pedagógica. Logo, ainda que a gramática funcional fosse mais abordada no curso, isso não seria sinônimo de que os alunos conseguiriam ensiná-la na escola, pois a relação teoria/prática não é simplória e simplista (CORACINI, 2004), ou seja, o conhecimento daquela não é garantia para que esta se efetue.

20 "when theoretical knowledge is situated within the social contexts in within it is to be used, the interconnectedness of that knowledge becomes evident" (JOHN; FREEMAN, 2001, p. 65).

Apesar da contradição manifestada na fala de Coralina, vale frisar que sua preocupação diz respeito ao componente prático, como se pode verificar pela referência feita ao conteúdo requerido pela escola.

Para Olívia, o problema apontado por Coralina está relacionado à linha teórica adotada pelo professor, pois teve aulas com docentes que não se limitaram ao estudo da gramática tradicional:

E.58: Acho que aí é questão de princípios e teorias do professor. No caso, eu acho que vocês tiveram um professor diferente da que nós estamos tendo. A nossa é extremamente funcionalista. (Olívia – 3º ano)

Sua observação mostra que há, portanto, falta de sintonia entre os professores que ministram uma mesma disciplina quanto aos saberes necessários ao futuro professor, porque, da manifestação de Olívia, pressupõe-se que cada professor ministra a disciplina conforme a linha teórica com que se identifica. Aliás, esse mesmo problema, que pode estar prejudicando a formação do professor de LP no curso em estudo, foi observado pela professora Judite, ao tentar explicar uma possível causa da crise de identidade dos alunos-professores frente ao magistério, abordada pelos professores-formadores, na seção 4.3.1:

E. 59: Esse escudo ((referência à fala de Marta, E.19)) poderia ser trabalhado desde o primeiro ano, porque há instâncias para isso que poderiam estar ajudando esse aluno. Não só ouvindo informação, mas para orientação pedagógica mesmo. Por exemplo, como é difícil pra nós, na área de Sintaxe, como é difícil a gente conseguir reunir os professores de Sintaxe para uma reunião, para discutir a mesma bibliografia, questões pedagógicas. Outro problema também: cada um tem um curso de Sintaxe, cada um tem um curso de Morfologia. Ah, gente, é impossível!!! [...] Precisa ter um CONSELHO PEDAGÓGICO! Por exemplo, o nosso conselho pedagógico, ele INEXISTE!!! Pra que serve o Colegiado? Não deveria ser uma parte burocrática da Universidade. [...] Ele é muito mais do que isso. Ele é realmente um (++), vamos dizer assim (++), um vetor, ou deveria ser alguém que desencadeasse esse tipo de discussão. [...] Se tem um conselho pedagógico que serve como uma AUDITORIA, ou OUVIDORIA: "Eu vou lá pra reclamar de determinado professor." Pra que um Colegiado pra isso? [...] Não é pra isso o Colegiado!!! (professora Judite)

A fala de Judite sugere que o fato de o curso não oferecer uma formação pedagógica sólida se deve também ao desempenho do Colegiado do Curso. Este, na concepção dessa professora-formadora, deveria promover discussões sobre os problemas que têm acarretado crise

as disciplinas de cunho pedagógico, sob responsabilidade do DTP, como se verá mais adiante. A propósito, as queixas quanto a tais disciplinas é um outro fator que pode estar contribuindo para que os alunos-professores não se identifiquem com o magistério:

E.60: Por exemplo, Didática, são professoras da Pedagogia. Elas não têm o conhecimento que um professor de Letras tem. Então, é totalmente diferenciado. Pra mim não valeu muita coisa. São disciplinas MUITO VAGAS (++). Estrutura e Funcionamento é outra que é lei daqui, lei de lá. A professora entra sete e meia e não pára de falar; sai nove e dez. Você não interrompe; ela não aceita a sua opinião a respeito de nada. [...] Psicologia é outra (++), ela aceita só a opinião dela. Então, pra nós não valeu muita coisa. Por isso que eu falo: ou é dada muito bem a aula dessas três matérias, Didática, Estrutura e Psicologia, ou não tem. (Coralina – 4º ano)

E.61: No nosso caso, essas mesmas matérias que a Coralina falou, é a mesma dificuldade, porque, assim, Didática (++), sinceramente, eu esperava muito mais, porque é uma coisa que você tem que ter, e não tem. O que acontece é que os alunos, assim, a posição que o pessoal tem é "Isso não serve pra nada". [...] Mas realmente isso é muito importante. [...] É importante, mas a forma como estão sendo dadas, está deixando lacunas no nosso aprendizado. [...] Às vezes ela nem tem o conhecimento. Como é que ela vai me ensinar dar aula de LP pra alguém, se ela nem sabe o que vai ser falado, se ela não sabe sobre a língua? Elas não sabem nem o que é Lingüística!!! (Olívia – 3º ano)

Na fala de Coralina, é preocupante não só o fato de as disciplinas *Didática L*, *Estrutura e Funcionamento do Ensino* e *Psicologia da Educação* serem consideradas vagas, mas também, e sobretudo, a assimetria no discurso em sala de aula, denunciada por Coralina, justamente em disciplinas tão voltadas a questões políticas, que requerem amplos debates quanto a assuntos educacionais. Aliás, se houvesse diálogo entre professoras e alunos no exemplo descrito por Coralina, talvez os conteúdos das disciplinas arroladas não fossem considerados vagos, de modo que os alunos não julgariam irrelevantes os conhecimentos de tais disciplinas, e talvez o papel do professor de LP frente a fatores contextuais fosse mais bem compreendido pelos alunos-professores – como, por exemplo, no caso das observações discutidas na seção 4.2.2, quanto ao fator indisciplina.

Entretanto é preciso considerar que o desinteresse dos alunos em relação aos

saberes necessários à base de conhecimentos do professor, advindos das disciplinas em questão, conforme apontaram Coralina e Olívia, pode ser fruto da falta de diálogo entre os conteúdos de LP e os conteúdos político-pedagógicos abordados por aquelas disciplinas, porque, segundo essas alunas-professoras, as docentes que ministram aqueles conteúdos não têm conhecimentos pertinentes ao curso de Letras. Isso sugere, portanto, a ausência de entrosamento entre os professores do curso, visando a favorecer mais integração entre os conteúdos ministrados. Tal integração, acredito eu, poderia gerar efeitos positivos no processo de formação de professores de LP, pois levaria os alunos a verem sentido na relação entre as disciplinas. Penso que quem poderia promover isso, como observou a professora Judite (E.59), seria a coordenação do curso. Aliás, esse ponto de vista também apareceu entre os alunos-professores, como se pode observar pelo discurso de Lucas, ao sugerir que o Colegiado deveria tomar conhecimento dos problemas apontados por Coralina e Olívia:

E.62: Mas eu acho que tem que levar ao conhecimento da coordenação do curso, da coordenadora; e ela teria que começar a verificar isso.
(Lucas – 3º ano)

Entretanto, pelas afirmações de Abigail e de Coralina, o Colegiado não tem proporcionado soluções, como também observou a professora Judite (E.59):

também o Colegiado não esteja identificando-se com a sua função – coordenar um curso de formação de professores, cujos saberes precisam estar integrados, a fim de proporcionar aos futuros professores sólida formação inicial e identificação com a profissão docente.

Ante o exposto neste capítulo, é possível ratificar a influência de todo um contexto na constituição da identidade do futuro professor de LP, uma identidade marcada por conflitos e também por desejos de mudanças que visem a mais qualidade no processo formativo – como a existência de mais prática pedagógica no decorrer do curso e um entrosamento maior entre os sujeitos nele envolvidos (coordenação, professores e alunos).

Talvez as mudanças almejadas pelos sujeitos possam se realizar com a efetivação do novo currículo. Porém, como mostraram as análises da seção 3.1.3 do Capítulo III, há lacunas na nova proposta curricular quanto ao aspecto prático. Assim, uma vez que esta tese constatou desejo de mudanças por um currículo mais caracterizado pela epistemologia da prática (SCHÖN, 2000), sugiro, além de reuniões pedagógicas entre coordenação e docentes, a promoção de fóruns envolvendo também os alunos do curso. Nesses eventos, seria possível levantar problemas e apontar soluções, a fim de oferecer uma formação de melhor qualidade, que não só satisfaça os sujeitos nela envolvidos, mas também proporcione ao futuro professor de LP a constituição de uma identidade menos conflituosa e mais confiante para agir no magistério. Tais fóruns seriam ainda uma boa oportunidade para inserir os professores de LP, já na formação inicial, nos debates sobre os programas e políticas de formação, de forma que eles seriam, conseqüentemente, acostumados a serem também sujeitos do seu processo formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após levantar evidências da problemática e da polêmica que envolvem a formação do professor de LP nos discursos do governo, da mídia, da academia e do meu local de trabalho, a fim de contribuir com as discussões sobre o assunto, esta pesquisa apresentou como objetivo geral *investigar que saberes e que identidade se apresentam em um curso específico de formação de professores de LP*. Já os objetivos específicos foram: *1) investigar como o currículo de formação de professores de LP é proposto nas diretrizes curriculares oficiais – Diretrizes de Letras (BRASIL, 2001) e Diretrizes das Licenciaturas (BRASIL, 2002a) – e em um curso específico; 2) investigar como o currículo desse curso específico é concebido pelos sujeitos envolvidos no processo de formação de professores de LP por ele oferecido*.

Ao responder à pergunta *Que saberes e que identidade profissional são privilegiados em um curso de formação de professores de LP?*, que visava a atingir o objetivo geral da pesquisa, pelas análises apresentadas no Capítulo IV, é possível afirmar que a construção da identidade do professor de LP se encontra em circunstâncias conflituosas, tanto entre os alunos-professores quanto entre os professores-formadores. Os conflitos puderam ser percebidos já nas percepções dos participantes quanto ao significado de ser professor de LP. Nelas, se em algumas vozes esse profissional se destaca como peça fundamental no contexto escolar, em outras, ele aparece como alguém desorientado no que tange às habilidades para realizar seu trabalho, integrando teoria e prática. Haveria, neste caso, uma crise de identidade do professor de LP frente aos saberes necessários à base conhecimentos que deveria lhe dar suporte para atuar – saberes da língua, saberes sociopolíticos, saberes de psicologia, saberes da prática, entre outros, segundo os participantes.

Quanto aos objetivos específicos, a primeira pergunta a ser respondida era: *Como o currículo de formação de professores de LP é proposto: a) nas diretrizes curriculares*

oficiais?; b) em um curso específico?

No que tange às diretrizes curriculares oficiais, as análises indicaram que as Diretrizes de Letras (BRASIL, 2001) priorizam os saberes teóricos – lingüísticos e literários – no processo formativo, embora observem ser necessário o domínio de métodos e de técnicas pedagógicas para o desempenho do ensino. Além disso, tais diretrizes não destacam a profissão docente como uma das mais contempladas pelo curso de Letras e concebem ser possível formar, em um só curso, profissionais capazes de atuar em várias frentes de trabalho, tais como "professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de texto, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades" (BRASIL, 2001, p. 30). Enfim, as Diretrizes de Letras são bastante marcadas pelo caráter da racionalidade técnica (SCHÖN, 2000), pois dão margem à compreensão de que os saberes teóricos são suficientes para a formação profissional. Não há, portanto, em tais diretrizes um forte comprometimento com o a formação do professor de LP e, conseqüentemente, com o ensino dessa língua. Isso é assaz intrigante, uma vez que muitos dos cursos de Letras brasileiros, senão a maioria, objetivam mais à licenciatura do que ao bacharelado. Logo, se em suas reestruturações curriculares questões fundamentais quanto à formação docente e o ensino da LP não forem realmente consideradas, a identidade do professor de LP pode ficar bastante prejudicada.

Já as Diretrizes das Licenciaturas (BRASIL, 2002a) demonstram conferir um mesmo valor aos mais variados saberes que prescrevem para a composição da matriz curricular de formação de professores. Essas diretrizes focalizam ainda o modo como a formação deve ser realizada, destacam a articulação entre teoria e prática e propõem a aprendizagem para o magistério permeada pelo processo ação-reflexão-ação. Em suma, privilegiam a epistemologia da prática (SCHÖN, 2000) no processo formativo.

Há, portanto, conflitos entre as diretrizes oficiais que devem alicerçar a matriz curricular dos cursos de licenciatura em Letras. Tais conflitos podem contribuir para a

instalação de uma crise de identidade no professor de LP. Por essa razão, entendo que as Diretrizes de Letras devessem ser separadas em Diretrizes de Licenciatura e de Bacharelado, para que se possa garantir ao professor de LP uma identidade profissional independente das demais competências possíveis de serem proporcionadas pelos cursos de Letras.

Quanto a como o currículo de formação de professores de LP é proposto em um curso específico, ao observar as concepções do currículo de Letras investigado, foi possível constatar que seu projeto pedagógico põe a formação do professor em segundo plano, já que sua prioridade, conforme a seção 3.1.1.1 do Capítulo III, é o compromisso com o estudo analítico-crítico da língua e suas várias manifestações. Somente em um segundo aspecto, de acordo com o documento, o curso visaria à formação de professores. Essa postura do curso em questão pode prejudicar a constituição da identidade do professor de LP, uma vez que a formação pedagógica é preterida justamente em um curso de licenciatura. Aliás, como mostraram as análises do Capítulo IV, tal prejuízo já ocorre, haja vista os depoimentos angustiantes apresentados tanto pelos professores-formadores quanto pelos alunos-professores, em relação a assuntos que respeitam à formação pedagógica.

Da mesma forma que as Diretrizes de Letras, embora tenha sido elaborado dez anos antes delas, o PPL vigente é bastante marcado pelo discurso da racionalidade técnica (SCHÖN, 2000), já que prioriza os saberes teóricos em detrimento dos práticos no processo formativo. Além disso, não obstante alicerçar um curso de licenciatura, prevê que o profissional formado pelo curso poderá atuar em diversas áreas, como "revisão de textos, editoração, crítica, setores de comunicação, tradução-interpretação, serviços de catalogação, biblioteca, secretaria, etc..." (PPL, vol. 2, fls. 167). Vale lembrar que, apesar de apontar essas outras frentes de trabalho para o profissional de Letras, o curso oferece estágio apenas em Prática de Ensino – e, mesmo neste caso, teoria e prática aparecem desarticuladas, como mostraram as percepções dos sujeitos envolvidos no curso, conforme o Capítulo IV.

Assim, do mesmo modo que as Diretrizes de Letras, o currículo de Letras em questão tende a prejudicar a identidade dos professores que forma, porque além de colocar a formação desses profissionais em segundo plano, demonstra conceber que apenas o oferecimento de disciplinas teóricas, mesmo que algumas delas abordem o ensino, seja suficiente para formar o professor de LP. Não há articulação entre os saberes teóricos e práticos. Tal articulação fica apenas no âmbito discursivo, como mostrou a seção 3.1.1.2 do Capítulo III.

No que tange à segunda pergunta, elaborada para atingir os objetivos específicos, *Como o currículo de um curso específico é concebido pelos sujeitos envolvidos no processo de formação de professores de LP oferecido por esse curso?*, após as análises, foi possível observar que tanto os professores-formadores quanto os alunos-professores entendem que o currículo do curso de Letras em discussão privilegia os saberes conteudísticos da base de conhecimentos necessária ao professor de LP, enquanto os saberes práticos são pouco abordados, pouco refletidos. Por isso eles entendem que o curso deveria dar mais atenção à formação prática do professor de LP, porque é patente entre eles que a falta de experiência prática e metodológica – decorrente de um currículo que prioriza a teoria – tem sido decisiva na constituição da identidade do professor de LP – uma identidade marcada pelo despreparo pedagógico, pela insegurança, pela angústia, pela dúvida, pela frustração.

Nos dois grupos, também foi apontada a crise de identidade dos próprios formadores quanto ao fato de o curso de Letras em questão formar profissionais para o magistério (algo que acentuaria ainda mais o aspecto de bacharelado do curso). Afora isso, foi abordada a falta de uma atuação mais dinâmica do Colegiado do curso para resolver os dilemas encontrados pelos alunos, seja quanto a questões referentes ao currículo, seja quanto à atuação dos docentes do curso – já que estes, segundo os dois segmentos, nem sempre respeitam ementas e programas e nem sempre estão dispostos a se envolverem para encontrar uma forma de propor práticas mais coerentes entre os conteúdos ministrados no curso e o que

se espera do professor de LP.

Esta pesquisa investigou ainda a nova proposta curricular para um curso de Letras específico (habilitação única em LP), elaborado com base nas Diretrizes de Letras (BRASIL, 2001) e nas Diretrizes das Licenciaturas (BRASIL, 2002a). Ao analisar tal proposta, foi possível verificar uma diferença entre o currículo vigente e o novo, pois este parece ter assumido que o curso de Letras visa à formação de professores. Todavia, conforme as seções 3.1.3, 3.1.3.1 e 3.1.3.2 do Capítulo III, a nova proposta curricular apresenta lacunas que também podem prejudicar a constituição da identidade do professor de LP. Tais lacunas se referem ao fato de, na nova matriz curricular, nem todas as disciplinas integrantes dos componentes curriculares de formação (Anexo 7) destinarem carga horária para a abordagem prática de tais componentes. Além disso, na ênfase em Literatura, foi possível constatar um déficit de 204 horas de Estágio Supervisionado, o que contradiz não só o discurso da epistemologia da prática (SCHÖN, 2000), que parecia permear tal proposta, mas também a Resolução CNE/CP 2 (BRASIL, 2002b), que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura.

Em suma, como mostraram as análises das percepções dos professores-formadores e dos alunos-professores, o currículo de formação tem influenciado diretamente a constituição da identidade do professor de LP, de forma que a concepção de currículo como prática produtora de identidades, adotada nesta tese, conforme a seção 1.3 do Capítulo I, pode ser ratificada. Logo, se há anseios por mudanças efetivas no processo de formação inicial desse profissional, seria preciso rever o novo currículo de Letras em pauta, antes mesmo da sua consolidação – já que esta só se concluirá efetivamente em 2010 –, porque as lacunas evidenciadas na nova proposta podem desestabilizar o processo de formação do professor de LP, bem como a construção da identidade desse sujeito.

Logicamente, como observa Coracini (2000), não há possibilidade de completude para o sujeito. Não quero, portanto, idealizar um currículo que forme o professor de LP

perfeito, completo, mas sim afirmar a necessidade de se promover uma formação inicial em que esse profissional possa se identificar mais com o seu trabalho, com o conteúdo que ministra e se sinta, conseqüentemente, menos desorientado quanto a sua função no contexto escolar. Por isso, penso que a formação inicial deve ser promovida de modo integrado, envolvendo situações reais e o princípio ação-reflexão-ação (BRASIL, 2002a), a fim de que os professores em formação não só vejam sentido na efetivação da prática pedagógica alicerçada em sólida fundamentação teórica, mas também se sintam professores durante todo o decorrer do curso, porque, como observa Dubar (1997), as esferas profissionais – no caso as escolas – são domínios relevantes na constituição da identidade do indivíduo, pois a relação com seus pares o ajuda a construir sua identidade profissional.

Além disso, como observam Traldi (1984) e Sacristán (2000), é responsabilidade da escola, por meio do currículo, organizar o ensino e a aprendizagem de conteúdos e experiências que atendam às necessidades de seus alunos. Transpondo essas percepções para o contexto de formação inicial de professores de LP, portanto, penso caber à Instituição que se propõe a oferecer cursos de Letras organizar nos currículos destes a oferta de conteúdos e experiências concernentes à base de conhecimentos do professor de LP, a fim de formar professores mais seguros quanto à sua prática pedagógica e seu papel no contexto educacional, bem como prover a sociedade de professores capazes de nela atuar de modo eficiente e responsável.

Espero que os dados levantados nesta pesquisa possam contribuir com a reflexão quanto aos saberes necessários à base de conhecimentos do professor de LP, os quais devem ser contemplados pelos currículos de formação inicial, uma vez que estes influenciam diretamente a constituição da identidade desse profissional. Espero ainda que as reflexões que se originarem a partir deste trabalho concorram para a construção de identidades profissionais mais voltadas ao magistério e mais seguras de sua ação docente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Crise, transições e mudança no currículo de Formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. *Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33-47.
- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, P.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (orgs.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 23-35.
- ALUNO brasileiro tem dificuldade para ler. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 31 jul. 2003. Reportagem Local, FOVEST, Especial, p.5
- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Porto: Editorial Presença, 1974.
- ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- APARÍCIO, A. S. M. As ações didático-discursivas do professor para a construção e manutenção dos tópicos em aula de gramática. In: KLEIMAN, A. B. (org.). *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 181-200.
- APPLE, M. W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999a.
- _____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999b.
- AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche d'outre dans le discours. *DRLAV*. Paris: centre de Recherches de l'Université de Paris III, 1982. p. 91-151
- _____. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, (19): 25-42, jul./dez. 1990
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucite, 1986.
- _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 4 ed. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- BERNINI, E. A. B. *A abordagem da leitura no estágio supervisionado*. 2003 Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Curso de Mestrado em Lingüística Aplicada da Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- BODGAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. 7. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Legislação federal e marginália*. São Paulo: Editora Lex, 1996. p. 3719-3739.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 492/2001 – *Diretrizes curriculares para os cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Brasília, 2001. p. 29-31. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CES0492.pdf>> Acesso em: 13 de outubro de 2003.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002a. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 13 de outubro de 2003.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de Fevereiro de 2002b. *Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*. <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 13 de outubro de 2003.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 319-338.

CORACINI, M. J. R. A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula. *Delta*, Fev. 1998, vol. 14. nº 1, p. 33-57.

_____. Subjetividade e identidade do professor de português (LM). *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Jul./Dez.2000. p. 147-158.

_____. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: CORACINI, M. J. R.; BERTOLDO, E. S. (orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 193-210.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

DUCROT, O. *Princípios de semântica lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1976.

ENEM mostra pior desempenho de alunos. *Folha de S.Paulo*, Sucursal de Brasília. Caderno Cotidiano, p.4, 3 dez. 2004.

- ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. C. *La investigación de la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, Buenos Aires, México: Ediciones Paidós, 1988. pp. 195-301.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- _____. *A ordem do discurso*. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997a. p. 39-46.
- _____. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.
- GIMENEZ, T. Currículo e identidade profissional nos cursos de Letras/Inglês, 2004 (mimeo).
- GIROUX, H. A; McLAREN, P. Formação do professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 125-154.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A.(org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.
- GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GREGOLIN, M. R. *Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos*. São Carlos: Claraluz, 2004.
- GRUDENS-SCHUCK, N.; LUNDY ALLEN, B.; LARSON, K. *Focus Group Fundamentals*. Ames, Iowa: Iowa State University Extension, 2004. Disponível em <http://www.extenison.iastate.edu/Publications/PM1969B.pdf>. Acesso em 15 de fevereiro de 2005.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- HEINEN, L. M. B. *Vivenciando a realidade do ensino de língua materna: uma experiência realizada por acadêmicos em União da Vitória (PR)*. 2003 Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Curso de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- HILA, C. V. D. Esquemas de ação e habitus dos professorandos de Letras nos estágios supervisionados. *Outras Palavras: estudos sobre língua e literatura*, 2006, vol. 1, p. 59-66. 1 CD-ROM.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JOHNSON, K. E.; FREEMAN, D. Teacher learning in second language teacher education: a socially-situated perspective. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, n. 1, 53-69, 2001.

JORDELL, K.O. Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. *Teaching & Teacher Education*, v. 3, n. 3, 165-177, 1987.

KITZINGER, J. Qualitative Research: Introducing focus groups. *BMJ*. 1995; 311:299-302 (29 July). Disponível em <http://bmj.bmjournals.com/cgi/content/full/311/7000/299> Acesso em 14 de fevereiro de 2005.

KLEIMAN, A. B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A. B. (org.). *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 39-68.

KOCH, I. G. V. *A interação pela linguagem*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

KRUEGER, R. A. *Designing and conducting focus group interviews*. University of Minnesota, 2003. Disponível em www.ilru.org/online/handouts/2003/Krueger/handout.doc Acesso em 15 de fevereiro de 2005.

_____. *A. Focus groups: a practical guide for applied research*. 2nd ed. Sage Publications: California, 1994.

LARSON, K., GRUDENS-SCHUCK, N.; LUNDY ALLEN, B. *Can You Call It a Focus Group?* Ames, Iowa: Iowa State University Extension, 2004. Disponível em: <http://www.extension.iastate.edu/Publications/PM1969A.pdf> Acesso em 15 de fevereiro de 2005.

LIMA NETO, N. Aprendizagem já! *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 28 nov. 2002. Seção Tendências e Debates, p.A3.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

MACIEL, C. T. B. *Aspectos constitutivos da subjetividade e da identidade de professores de português como Língua Materna do Oeste do Paraná*. 2001 Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Curso de Mestrado em Lingüística Aplicada da Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

MACHADO, A. R. *A transposição do conhecimento científico para o contexto de ensino: a necessidade e as dificuldades*. Conferência pronunciada, no dia 17/06/1997, no Seminário *Crítérios de avaliação de livros didáticos 6^a e 8^a séries*, Ministério de Educação e de Desporto (mimeo).

MAGALHÃES, L. M. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, A. B. (org.). *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 239-260.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Campinas: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MIGUÉLEZ, M. M. (s/d) *Los Grupos Focales de Discusión como Método de Investigación*. Disponível em <http://prof.usb.ve/miguelm/gruposfocales.html> Acesso em 15 de fevereiro de 2005.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E.

SANTOS, C. B. A avaliação de redações na escola: uma experiência no semi-árido baiano. In: KLEIMAN, A. B. (org.). *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 201-218.

SANTOS, M. C. O. T.; LONARDONI, M. Prática de ensino de Língua Portuguesa e estágio supervisionado: questões a serem discutidas. *Acta Scientiarum*, n. 23 (1), p. 167-175, 2001.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

_____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, nº 01, vol. 57, Febr. 1987. p. 1-22.

SIGNORINI, I. Em nome da língua (em nome de quem?). In: KLEIMAN, A. B. (org.). *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 139-156.

SILVA, E. T. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *O currículo como fetiche: a poética política do texto curricular*. Belo Horizonte: autêntica, 2003.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1988.

SOUZA, A. J. *Estratégias de leitura no curso de Letras: um estudo com os formandos da Unicentro*. 2002 Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Curso de Mestrado em Lingüística Aplicada da Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, R. R. Estratégia de negociação da imagem em sala de aula de LE. In: LEFFA, V. (org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, 2003.

TELLES, J. A. Teachers accounts of language variations. *DELTA*, Fev. 1998, vol. 14, n. 1, p. 87-120. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000100005&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 29 de janeiro de 2007.

TRALDI, L. L. *Currículo: conceituação e implicações, metodologia de avaliação, teoria e prática, formas de organização, supervisão*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1984.

ZEICHNER, K.; GORE, J. *Teacher socialization*. (mimeo). Disponível em: ncrtl.msu.edu/http/ipapers/html/pdf/ip897.pdf. Acesso em 28 de maio de 2004.

ANEXOS

Anexo 1: Matriz Curricular do Curso de Letras: Habilitação Português e Literaturas

Correspondentes

1ª SÉRIE	
NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA SEMANAL
Língua Portuguesa I: Expressão Escrita e Compreensão de Texto	4
Expressão Oral e Linguagem dos Meios de Comunicação	2
Linguística I	4
Introdução aos Estudos Literários	4
Língua Latina A	4
2ª SÉRIE	
NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA SEMANAL
Linguística II	4
Literatura Brasileira I – A	4
Literatura Portuguesa I	4
Literatura Latina	4
Língua Portuguesa II: Morfologia da Língua Portuguesa	4
3ª SÉRIE	
NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA SEMANAL
Língua Portuguesa III: Sintaxe – da Frase ao Texto	4
Literatura Brasileira II – A	4
Teoria Literária	3
Didática L	2
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus ²²	2
Psicologia da Educação A	2
Prática de Ensino I: Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa	2
4ª SÉRIE	
NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA SEMANAL
Língua Portuguesa IV: Semântica e Estilística	4
Literatura Brasileira III	4
Literatura Portuguesa II	2
Filologia Românica: Diacronia da Língua Portuguesa	2
Monografia	2
Prática de Ensino de Língua Portuguesa	4

Fonte: PPL (vol. 2, fls. 228)

²² Atualmente, essa disciplina chama-se Políticas Públicas e Gestão Educacional I

**Anexo 2: Ementas e objetivos das disciplinas da 1ª série do curso de Letras – Habilitação
Português e Literaturas Correspondentes**

Nome da disciplina:	Língua Portuguesa I: Expressão Escrita e Compreensão de Texto		
Carga horária	Teoria 136	Prática –	Total 136
Ementa	Teoria e prática de produção e leitura de textos, nas diferentes modalidades discursivas.		
Objetivos	Desenvolver, através da análise e redação de textos, as habilidades de uso da linguagem oral e escrita, dentro dos padrões mínimos dos discurso científico, literário e referencial.		
Nome da disciplina:	Expressão Oral e Linguagem dos Meios de Comunicação		
Carga horária	Teoria 68	Prática –	Total 68
Ementa	Desenvolvimento da habilidade da expressão oral e escrita, em seus aspectos sócio-culturais (<i>sic</i>) e lingüísticos.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. capacitar o aluno a se comunicar, adequando a sua mensagem aos meios e aos contextos das diversas situações de comunicação; 2. levar o aluno a desenvolver trabalhos de pesquisa sobre a Linguagem dos Meios de Comunicação, redigindo-os de maneira dissertativa dentro dos padrões mínimos de exigência do discurso científico. 		
Nome da disciplina:	Lingüística I		
Carga horária	Teoria 136	Prática –	Total 136
Ementa	Estudo do funcionamento da linguagem, considerando-a uma forma de atuação social.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. estudar a natureza da linguagem, analisando o seu funcionamento nas situações de interação social e cultural; 2. levar o aluno a desenvolver trabalhos de pesquisa, redigindo-os de maneira dissertativa e dentro dos padrões mínimos de exigência do discurso científico. 		
Nome da disciplina:	Introdução aos Estudos Literários		
Carga horária	Teoria 136	Prática –	Total 136
Ementa	Estudo das características fundamentais da obra literária.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. instrumentalizar o aluno para o trabalho com a análise literária de textos em prosa e verso; 2. formalizar o estudo de texto a partir da aplicação do instrumental teórico básico aos textos literários da literatura ocidental (Língua Estrangeira) que fundamentam a Literatura Brasileira; 3. levar o aluno a produzir textos de caráter analítico-interpretativo, organizados de maneira dissertativa, sobre textos literários (poesia, prosa, literatura dramática) e dentro dos padrões mínimos exigidos pelo discurso científico. 		
Nome da disciplina:	Língua Latina A		
Carga horária	Teoria 136	Prática –	Total 136
Ementa	Estudo da fonologia, da morfologia, da sintaxe e dos aspectos filológicos da língua latina.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. estudar a Língua latina, de modo a contribuir com fundamentos que facilitem o estudo da Língua Portuguesa; 		

Fonte: PPL (vol. 2, fls. 237, 241, 242, 254, 255)

**Anexo 3: Ementas e objetivos das disciplinas da 2ª série do curso de Letras – Habilitação
Português e Literaturas Correspondentes**

Nome da disciplina:	Linguística II		
Carga horária	Teoria 136	Prática –	Total 136
Ementa	Estudo da evolução da ciência linguística e da estrutura interna da linguagem.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. estudar a evolução da ciência linguística, observando a organização dos elementos dos diversos níveis linguísticos, inter-relacionando-os entre si e de acordo com o seu funcionamento; 2. levar o aluno a produzir trabalhos de pesquisa, redigindo-os de maneira dissertativa e segundo os padrões mínimos de exigência do discurso científico. 		
Nome da disciplina:	Literatura Brasileira I-A		
Carga horária	Teoria 136	Prática –	Total 136
Ementa	Estudo da literatura, de suas origens até o Romantismo.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. estudar e reconhecer a literatura brasileira como forma de expressão da realidade nacional; 2. estudar a literatura brasileira desde suas origens até o Romantismo, reconhecendo neste período o seu processo formativo; 3. produzir textos analítico-interpretativos, organizados de maneira dissertativa, sobre textos literários brasileiros e diferentes gêneros, e dentro dos padrões mínimos de exigência do discurso científico. 		
Nome da disciplina:	Literatura Portuguesa I		
Carga horária	Teoria 136	Prática –	Total 136
Ementa	Estudo da Literatura Portuguesa, das origens (século XII) ao Simbolismo (século XX).		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. estudar e analisar criticamente os textos (épicos, líricos e dramáticos) representativos dos períodos literários propostos pela ementa da disciplina; 2. levar o aluno a produzir textos dissertativos sobre as leituras analítico-críticas das obras mais representativas dos períodos literários propostos pela ementa da disciplina. 		
Nome da disciplina:	Literatura Latina		
Carga horária	Teoria 136	Prática –	Total 136
Ementa	Estudo das principais obras dos grandes escritores latinos.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. estudar a literatura latina, através da leitura e da análise das obras imortais dos literatos latinos; 2. levar o aluno a produzir trabalhos de análise literária, redigidos de maneira dissertativa e dentro dos padrões mínimos de exigência do discurso científico. 		
Nome da disciplina:	Língua Portuguesa II: Morfologia da Língua Portuguesa		
Carga horária	Teoria 136	Prática –	Total 136
Ementa	Estudo dos aspectos da morfologia portuguesa		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. estudar os morfemas nominais e verbais da língua portuguesa; 2. levar o aluno a efetuar a análise dos morfemas em frases e textos; 3. levar o aluno a produzir trabalhos de pesquisa e análise textual morfológica, com base nos padrões mínimos de exigência do discurso científico. 		

Fonte: PPL (vol. 2, fls. 238, 243, 244, 256, 257)

**Anexo 4: Ementas e objetivos das disciplinas da 3ª série do curso de Letras – Habilitação
Português e Literaturas Correspondentes**

Nome da disciplina: Língua Portuguesa III – Sintaxe – da frase ao texto			
Carga horária	Teoria 136	Prática –	Total 136
Ementa	Estudo das funções sintáticas, da estrutura da frase e das relações textuais. Análise crítica dos diferentes pontos de vista dos gramáticos da Língua Portuguesa a partir da NGB – Nomenclatura Gramatical Brasileira.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. estudar os padrões sintáticos do texto em Língua Portuguesa; 2. levar o aluno a produzir trabalhos de análise textual, com ênfase no aspecto sintático do texto e dentro dos padrões mínimos de exigência do discurso científico. 		
Nome da disciplina: Literatura Brasileira II-A			
Carga horária	Teoria 136	Prática –	Total 136
Ementa	Estudo da literatura Brasileira, do Realismo ao Pré-modernismo.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. estudar e reconhecer a literatura brasileira como forma de expressão da realidade nacional; 2. estudar a literatura brasileira do Realismo ao Pré-modernismo, estabelecendo correlações histórico-literárias; 3. produzir textos analítico-interpretativos, organizados de maneira dissertativa, sobre textos literários brasileiros de diferentes gêneros, e dentro dos padrões mínimos de exigência do discurso científico. 		
Nome da disciplina: Teoria Literária			
Carga horária	Teoria 136	Prática –	Total 136
Ementa	Estudo das principais correntes críticas da teoria literária.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. ampliar a instrumentalização do aluno, a partir da sistematização e aplicação dos textos e modelos críticos de abordagem literária mais representativos das diversas correntes críticas da Teoria Literária; 2. levar o aluno a produzir textos de caráter analítico-interpretativo, organizados dissertativamente segundo as exigências do discurso científico, a partir da aplicação de modelos teóricos das diversas correntes críticas aos textos literários de Língua Estrangeira que compõem a base para a estruturação da Literatura Brasileira. 		
Nome da disciplina: Didática L			
Carga horária	Teoria –	Prática –	Total 136
Ementa	Estudo de diferentes propostas de ensino e de aprendizagem que fundamentam a mediação teórico-prática da ação docente.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. compreender a educação no conjunto das relações sociais; 2. analisar a Didática tomando como parâmetro a realidade social contemporânea. 		
Nome da disciplina: Psicologia da Educação A			
Carga horária	Teoria 68	Prática –	Total 68
Ementa	Estudo das variáveis que interferem no processo de desenvolvimento e aprendizagem.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. oferecer subsídios teóricos para que o acadêmico possa compreender e atuar no processo educativo; 2. propiciar condições para que o aluno possa conhecer a natureza dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, seus condicionantes e inter-relações. 		

.../

Nome da disciplina:			
Políticas Públicas e Gestão Educacional I			
Carga horária	Teoria 68	Prática –	Total 68
Ementa	Políticas e gestão educacional com ênfase nos planos educacionais para os sistemas escolares no Brasil Colônia, Império e República, para o Curso de Licenciatura em Letras.		
Objetivos	Subsidiar a formação docente com conhecimentos teórico-práticos referentes às políticas públicas educacionais e sua relação com o contexto sociopolítico e econômico, bem como sua gestão e organização escolar.		
Nome da disciplina:			
Prática de Ensino I – Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa			
Carga horária	Teoria 68	Prática –	Total 68
Ementa	Estudo da teoria lingüística aplicado à leitura, produção textual e gramática no processo ensino-aprendizagem.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. estudar criticamente a adequação do processo de ensino-aprendizagem à teoria lingüística que vê a língua materna em sua natureza dialógica e como forma de interação social; 2. levar o aluno a produzir trabalhos de pesquisa, redigidos de maneira dissertativa e dentro dos padrões mínimos de exigência do discurso científico. 		

Fonte: PPL (vol. 2, fls. 239, 246, 247, 248, 258, 259, 260)

Anexo 5: Ementas e objetivos das disciplinas da 4ª série do curso de Letras – Habilitação Português e Literaturas Correspondentes

Nome da disciplina:	Língua Portuguesa IV – Semântica e Estilística		
Carga horária	Teoria 136	Prática	Total 136
Ementa	Estudo dos aspectos semânticos e estilísticos da Língua Portuguesa.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. habilitar o aluno para a compreensão e a aplicação dos recursos semânticos e estilísticos da Língua Portuguesa; 2. levar o aluno a produzir trabalhos de análise semântico-textual, com base nos padrões mínimos de exigência do discurso científico. 		
Nome da disciplina:	Literatura Brasileira III		
Carga horária	Teoria 136	Prática	Total 136
Ementa	Estudo da literatura brasileira, do modernismo à produção contemporânea.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. estudar e reconhecer a literatura brasileira como forma e expressão da realidade nacional; 2. estudar a literatura brasileira do Modernismo à produção contemporânea, estabelecendo correlações histórico-literárias; 3. produzir textos analítico-interpretativos, organizados de maneira dissertativa, sobre textos literários brasileiros de diferentes gêneros, e dentro dos padrões mínimos do discurso científico. 		
Nome da disciplina:	Literatura Portuguesa II		
Carga horária	Teoria 68	Prática	Total 68
Ementa	Estudo da Literatura Portuguesa do século XX		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. estudar e analisar criticamente os textos (épicos, líricos e dramáticos) representativos dos períodos literários propostos pela ementa da disciplina; 2. levar o aluno a produzir textos dissertativos e sobre as leituras analítico-críticas das obras mais representativas dos períodos literários propostos pela ementa da disciplina. 		
Nome da disciplina:	Filologia Românica: diacronia da Língua Portuguesa		
Carga horária	Teoria 68	Prática	Total 68
Ementa	Estudo da formação e da evolução da Língua Portuguesa		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. estudar aprofundadamente a história externa e interna da Língua Portuguesa. 2. levar o aluno a produzir trabalhos de análise diacrônica, com base nos padrões mínimos de exigência do discurso científico. 		
Nome da disciplina:	Monografia		
Carga horária	Teoria	Prática	Total 68
Ementa	Produção de uma monografia científica, enfocando um dos aspectos ligados às perspectivas específicas dos conteúdos do Curso de Letras.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. permitir ao acadêmico uma formação mais sólida e prepará-lo para cursos de pós-graduação de acordo com a área de conhecimento de maior interesse do acadêmico; 2. desenvolver no acadêmico do curso de Letras o espírito de observação e de análise da realidade lingüística e das manifestações culturais, como forma de construção de seu próprio saber e de contribuição para o conhecimento do mundo; 3. comprometer docentes e discentes do curso de Letras com uma produção pautada em critérios e procedimentos científicos de pesquisa na área de Letras e em critérios formais de apresentação textual; 4. promover a discussão da produção científica dos acadêmicos, mediante a apresentação pública das pesquisas e a divulgação dos melhores trabalhos. 		

.../

Nome da disciplina:	Prática de Ensino de Língua Portuguesa		
Carga horária	Teoria 102	Prática 204	Total 306
Ementa	Estágio Supervisionado e orientação do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, a partir da caracterização e da problematização da ação docente na prática efetiva em sala de aula.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. levar o aluno a exercitar as diversas atribuições de um professor à frente de uma classe, dentro da dinâmica de um estabelecimento de ensino ligado à rede educacional. 2. estudar as diversas alternativas de atuação didático-pedagógica. 3. refletir sobre as diferentes propostas e concepções de ensino da Língua Portuguesa. 4. levar o aluno a produzir trabalhos de pesquisa, redigidos de maneira dissertativa e dentro dos padrões mínimos de exigência do discurso científico. 		

Fonte: PPL (vol. 2, fls. 240, 245, 249, 250, 251, 261)

**Anexo 6: Disciplinas e Carga Horária da Nova Matriz Curricular do Curso de Letras –
Habitação Português e Literaturas Correspondentes**

Série	Disciplinas	Carga Horária				Periodicidade	
		Teórica	Prática	Total	Semanal	Semestral	Anual
1ª	Atividades Básicas de Microensino em LP	–	34	34	?	X	
	Fundamentos da Gramática de LP	30	38	68	4	X	
	Língua Latina	54	82	136	4		X
	Linguística I	100	36	136	4		X
	Mídia, Sociedade e Educação	45	23	68	4	X	
	Oficina de Leitura e de Produção Textual*	–	102	102	?	X	
	Práticas de Leitura do Texto Literário	96	40	136	4		X
Série	Disciplinas	Carga Horária				Periodicidade	
		Teórica	Prática	Total	Semanal	Semestral	Anual
2ª	Cultura Clássica	60	8	68	4	X	
	Estágio Supervisionado I	–	60	60	?	X	
	Linguística II	100	36	136	4		X
	Literatura Brasileira: Poesia	50	18	68	4	X	
	Literatura Portuguesa I	50	18	68	4	X	
	Morfossintaxe I	30	38	68	4	X	
	Políticas Públicas e Gestão Educacional**	68	–	68	4	X	
	Práticas de Pesquisa em Letras	60	76	136	4		X
	Psicologia da Educação A**	68	–	68	4	X	
Série	Disciplinas	Carga Horária				Periodicidade	
		Teórica	Prática	Total	Semanal	Semestral	Anual
3ª	Estágio Supervisionado II	–	136	136	4		X
	Estudo das Interpretações I	68	–	68	4	X	
	Linguística aplicada ao Ensino de LM	40	28	68	4	X	
	Literatura Brasileira: Narrativa	106	30	136	4		X
	Literatura Portuguesa II	50	18	68	4	X	
	Morfossintaxe II	68	68	136	4		X
	Práticas de Formação do Professor de LP*	60	76	136	4		X
	Tópicos de Literatura Infantil e Juvenil Brasileira	50	18	68	4	X	
Série	Disciplinas***	Carga Horária				Periodicidade	
		Teórica	Prática	Total	Semanal	Semestral	Anual
4ª	Cultura, Sociedade e Formação do Professor de LP	40	28	68	4	X	
	Estágio Supervisionado III	–	204	204	?		X
	Estudo das Interpretações II	68	–	68	4	X	
	Princípios Funcionalistas para o Ensino de LP	30	38	68	4	X	
	Gêneros do Discurso e Ensino	68	–	68	4	X	
	Linguística III	100	36	136	4		X
Série	Disciplinas****	Carga Horária				Periodicidade	
		Teórica	Prática	Total	Semanal	Semestral	Anual
4ª	Literatura Brasileira: Drama	50	18	68	4	X	
	História das Idéias Literárias	50	18	68	4	X	
	Literatura e Ensino	48	20	68	4	X	
	Tópicos de Literatura Brasileira	50	18	68	4	X	
	Tópicos de Literatura Portuguesa	50	18	68	4	X	
	Tópicos de Literatura Universal	50	18	68	4	X	

Fonte: PPL (vol.3, fls. 562, 574, 575)

* Disciplina teórico-prática; ** Disciplina vinculada ao DTP; *** Ênfase em Linguagem; **** Ênfase em Literatura

Anexo 7: Novos Componentes Curriculares: Habilitação Português (Ênfase em Linguagem)

Disciplinas de Conteúdo Básico	Carga Horária
Cultura Clássica	68
Fundamentos da Gramática de Língua Portuguesa	68
Língua Latina	136
Linguística I	136
Oficina de Leitura e de Produção Textual	102
Práticas de Pesquisa em Letras	136
Práticas de Leitura do Texto Literário	136
Total	782
Disciplinas de Conteúdo Específico	Carga Horária
Estudo das Interpretações I	68
Estudo das Interpretações II	68
Linguística II	136
Linguística III	136
Literatura Brasileira: Narrativa	136
Literatura Brasileira: Poesia	68
Literatura Portuguesa I	68
Literatura Portuguesa II	68
Mídia, Sociedade e Educação	68
Morfossintaxe I	68
Morfossintaxe II	136
Tópicos de Literatura Infantil e Juvenil Brasileira	68
Total	1.088
Disciplinas de Conteúdo de Formação	Carga Horária
Atividades Básicas de Microensino	34
Cultura, Sociedade e Formação do Professor de Língua Portuguesa	68
Princípios Funcionalistas para o Ensino de Língua Portuguesa	68
Gêneros do Discurso e Ensino	68
Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna	68
Políticas Públicas e Gestão Educacional	68
Práticas de Formação do Professor de Língua Portuguesa	136
Psicologia da Educação A	68
Total	578
Disciplinas de Conteúdo de Estágio	Carga Horária
Estágio I	60
Estágio II	136
Estágio III	204
Total	400
TOTAL GERAL	2848

Fonte: PPL (vol. 3, fls. 543, 545, 548, 561)

Anexo 8: Componentes Curriculares: Habilitação Português (Ênfase em Literatura)²³

Disciplinas de Conteúdo Básico (Ênfase em Literatura)	Carga Horária
Cultura Clássica	68
Fundamentos da Gramática de Língua Portuguesa	68
História das Idéias Literárias	68
Língua Latina	136
Linguística I	136
Oficina de Leitura e de Produção Textual	102
Práticas de Pesquisa em Letras	136
Práticas de Leitura do Texto Literário	136
Total	850
Disciplinas de Conteúdo Específico	Carga Horária
Estudo das Interpretações I	68
Linguística II	136
Literatura Brasileira: Drama	68
Literatura Brasileira: Narrativa	136
Literatura Brasileira: Poesia	68
Literatura Portuguesa I	68
Literatura Portuguesa II	68
Mídia, Sociedade e Educação	68
Morfossintaxe I	68
Morfossintaxe II	136
Tópicos de Literatura Brasileira	68
Tópicos de Literatura Infantil e Juvenil Brasileira	68
Tópicos de Literatura Portuguesa	68
Tópicos de Literatura Universal	68
Total	1.156
Disciplinas de Conteúdo de Formação	Carga Horária
Atividades Básicas de Microensino	34
Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna	68
Literatura e Ensino	68
Políticas Públicas e Gestão Educacional	68
Práticas de Formação do Professor de Língua Portuguesa	136
Psicologia da Educação A	68
Total	442
Disciplinas de Conteúdo de Estágio	Carga Horária
Estágio I	60
Estágio II	136
Estágio III	204
Total	400
TOTAL GERAL	2848

Fonte: PPL (-vol. 3, fls. 543, 545, 548, 561)

²³ Conforme o PPL (vol. 3, fls. 566), além da carga horária expressa nos anexos 12 e 13, "o acadêmico deverá cumprir 200 horas de atividades acadêmicas complementares durante a realização do Curso mediante a participação em: monitorias acadêmicas; projetos de ensino; projetos de pesquisa; projetos de extensão; programas de iniciação científica; participação em cursos realizados na área ou em áreas afins; participação em eventos na área ou em áreas afins; trabalhos voluntários; integração com cursos sequenciais correlatos; cursos ministrados".

Anexo 9: Nova Matriz Curricular do Curso de Letras: Habilitação Português e Literaturas Correspondentes – 1ª Série

Atividades Básicas de Microensino em Língua Portuguesa			
Nome da disciplina:			
Carga horária	Teoria –	Prática 34	Total 34
Ementa	Elaboração de projetos e/ou aulas iniciais para a prática de leitura e escrita no ensino fundamental e/ou médio.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Criar condições para que o aluno inicie sua vivência profissional. 2. Promover reflexões iniciais em torno do processo de transposição didática para o ensino de leitura e da escrita no ensino fundamental e no ensino médio. 		
Fundamentos da Gramática de Língua Portuguesa			
Nome da disciplina:			
Carga horária	Teoria 30	Prática 38	Total 68
Ementa	Estrutura, relação e princípios da classificação das palavras em Língua Portuguesa, a partir das propostas da NGB e de diferentes usos reflexivos.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudar as relações formais das palavras em diferentes tipos de texto em Língua Portuguesa. 2. Levar o aluno a enfrentar questões decorrentes da caracterização e classificação de classes e categorias gramaticais em sua relação com as diferentes tipologias textuais. 		
Língua Latina			
Nome da disciplina:			
Carga horária	Teoria 54	Prática 82	Total 136
Ementa	Estudo da estrutura essencial da língua latina e prática da sua morfossintaxe.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudar a língua latina de modo a contribuir com noções que fundamentem o conhecimento científico da língua portuguesa e das línguas estrangeiras. 2. Propiciar ao acadêmico condições básicas para o prosseguimento de estudo da língua latina em níveis mais avançados. 		
Linguística I			
Nome da disciplina:			
Carga horária	Teoria 100	Prática 36	Total 136
Ementa	Funcionamento da linguagem, considerando-a uma forma de atuação social, na formação dos profissionais de Letras.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudar a natureza da linguagem, analisando o seu funcionamento nas situações de interação social e cultural. 2. Realizar práticas dos conteúdos ministrados às questões de ensino de língua. 3. Levar o aluno a desenvolver trabalhos de pesquisa, redigindo-os dentro dos padrões mínimos de exigências do discurso científico. 		

.../

Nome da disciplina:	Mídia, Sociedade e Educação		
Carga horária	Teoria 45	Prática 23	Total 68
Ementa	Estudo, análise teórico-reflexiva e atividades práticas de transposição didática referentes aos processos de produção, circulação e recepção de textos verbais, visuais e verbo-visuais das mídias impressa e televisiva, em seus aspectos lingüístico-discursivos e socioculturais.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. compreender os mecanismos e estratégias lingüístico-discursivos empregados pelas mídias impressa e televisiva; 2. reconhecer relações compreendidas entre os domínios "público" e "privado"; 3. identificar o endereçamento de produtos das mídias impressa e televisiva; 4. determinar o papel de intervenção das mídias impressa e televisiva na constituição do sujeito-leitor; 5. destacar as marcas de visibilidade e invisibilidade em textos visuais, verbais e verbo-visuais; 6. conhecer e refletir sobre os princípios éticos dos meios de comunicação; 7. desenvolver atividades práticas de transposição didática dos conteúdos. 		
Nome da disciplina:	Oficina de Leitura Produção Textual		
Carga horária	Teoria –	Prática 102	Total (teórico-prática) 102
Ementa	Prática da leitura e da produção de textos a partir de uma abordagem enunciativa.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolver e/ou otimizar nos alunos competências relativas à leitura e à produção de textos orais e escritos, pertencentes a diferentes situações de interação e de comunicação; 2. Promover a reflexão do aluno sobre seu próprio texto e sobre o texto do outro, de modo que sejam percebidas as limitações e qualidades desses textos, tendo em vista o contexto de produção dos diferentes gêneros discursivos trabalhados. 		
Nome da disciplina:	Práticas de Leitura do Texto Literário		
Carga horária	Teoria 96	Prática 40	Total 136
Ementa	Estudo das características fundamentais da obra literária aplicado a práticas de leitura de textos literários.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Instrumentalizar o aluno para o trabalho com a análise literária de textos em prosa e verso. 2. Formalizar o estudo de texto a partir da aplicação do instrumental teórico básico aos textos literários da literatura ocidental (Língua Estrangeira) que fundamentam a Literatura Brasileira. 3. Levar o aluno a produzir textos de caráter analítico-interpretativo, organizados de maneira dissertativa, sobre textos literários (poesia, prosa, literatura dramática) e dentro dos padrões mínimos exigidos pelo discurso científico. 		

Fonte: PPL (1991, vol. 3, fls. 582, 603, 621, 622, 661, 671, 693)

Anexo 10: Nova Matriz Curricular do Curso de Letras: Habilitação Português e

Literaturas Correspondentes – 2ª Série

Nome da disciplina:		Cultura Clássica		
Carga horária	Teoria 60	Prática 8	Total 68	
Ementa	Estudo dos documentos literários fundamentais relativos à cultura greco-latina.			
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer liminarmente obras da literatura grega e latina, mediante a leitura crítica de excertos que subsidiem a compreensão da produção literária ocidental. 2. Estimular o aluno à prática da leitura e da análise do inteiro teor das obras que a crítica consagra como marcos da literatura mundial. 3. Estimular o aluno à produção de trabalhos de análise crítica, dentro dos padrões mínimos de exigência do discurso científico. 			
Nome da disciplina:		Estágio Supervisionado I		
Carga horária	Teoria –	Prática 60	Total 60	
Ementa	Contato inicial do aluno com a unidade de ensino, no âmbito administrativo, legal e organizacional.			
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer diretamente o contexto de ensino, nos seus aspectos organizacionais, administrativos, legais; 2. Observar diretamente a atuação do professor em diferentes níveis de ensino. 3. Compartilhar, por meio da reflexão, as vivências experienciadas. 			
Nome da disciplina:		Linguística II		
Carga horária	Teoria 100	Prática 36	Total 136	
Ementa	Descrição dos níveis de estruturação interna da língua na formação dos profissionais de Letras.			
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudar a evolução da ciência linguística, observando a organização sistemática dos elementos dos diversos níveis linguísticos, interrelacionando-os entre si e de acordo com o seu funcionamento. 2. Realizar práticas dos conteúdos ministrados às questões do ensino de línguas (<i>sic</i>). 3. Levar o aluno a produzir trabalhos de pesquisa, redigindo-os segundo os padrões mínimos de exigência do discurso científico. 			
Nome da disciplina:		Literatura Brasileira: Poesia		
Carga horária	Teoria 50	Prática 18	Total 68	
Ementa	Estudo de manifestações da Literatura Brasileira no gênero poético.			
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudar aspectos da poesia brasileira. 2. Produzir textos analítico-interpretativos, organizados de maneira dissertativa, sobre obras poéticas brasileira, nos padrões mínimos exigidos pelo discurso científico. 3. Propiciar a reflexão histórico-estética de estudos sobre obras poéticas brasileiras, articulando-os com formação do profissional de Letras. 			

.../

Nome da disciplina:	Literatura Portuguesa I		
Carga horária	Teoria 50	Prática 18	Total
Ementa	Estudo da Literatura Portuguesa das origens ao Maneirismo, articulado com a formação docente do acadêmico de Letras no ensino Fundamental e Médio.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudar e reconhecer a Literatura Portuguesa como forma de expressão da realidade nacional portuguesa, desde as origens ao Maneirismo. 2. Desenvolver a habilidade de ler, analisar e produzir textos analítico-interpretativos sobre textos literários portugueses, de diferentes gêneros, de acordo com os padrões mínimos do discurso científico. 3. Propiciar a articulação dos Estudos de Literatura Portuguesa com a formação do profissional de Letras. 		
Nome da disciplina:	Morfossintaxe		
Carga horária	Teoria 30	Prática 38	Total 68
Ementa	Estrutura e princípios de formação de novas palavras em Língua Portuguesa a partir das propostas da NBG e reflexões sobre as diferentes análises e suas implicações na caracterização do processo de sua constituição mórfica.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudar a estrutura interna da palavra e suas relações formais em diferentes tipos de texto em Língua Portuguesa, analisando-os à luz de diferentes princípios de análise mórfica. 2. Levar o aluno a enfrentar questões decorrentes da formação de palavras e suas implicações para o ensino de língua nos níveis Fundamental e Médio. 		
Nome da disciplina:	Políticas Públicas e Gestão Educacional		
Carga horária	Teoria 68	Prática –	Total 68
Ementa	Políticas e gestão educacional com ênfase nos planos educacionais para os sistemas escolares no Brasil Colônia, Império e República para o curso de licenciatura em Letras.		
Objetivos	Subsidiar a formação docente com conhecimentos teórico-práticos referentes às políticas públicas educacionais e sua relação com o contexto sócio-político (<i>sic</i>) e econômico, bem como sua gestão e organização escolar.		
Nome da disciplina:	Práticas de Pesquisa em Letras		
Carga horária	Teoria 102	Prática 34	Total 136
Ementa	Introdução e desenvolvimento da prática investigativa sobre questões que envolvem a linguagem, seu uso (estrutural, funcional, comunicativo, discursivo e literário), o processo de ensino-aprendizagem e a formação do professor de línguas.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolver a habilidade investigativa do acadêmico de letras dentro dos princípios, técnicas e procedimentos metodológicos do processo de investigação científica. 2. Prepará-lo para a produção dos gêneros textuais acadêmicos usuais em relatos de pesquisa: resumo, resenha, monografia, artigo; 3. Embasá-lo com conhecimentos, habilidades e procedimentos metodológicos necessários para o desenvolvimento de projetos, visando seu ingresso em cursos de pós-graduação. 4. Oferecer-lhes as oportunidades necessárias de leitura de relatos de pesquisa que envolvam a linguagem em vários aspectos, seu uso, o ensino-aprendizagem e a formação do profissional do ensino de línguas. 		
Nome da disciplina:	Psicologia da Educação A		
Carga horária	Teoria 68	Prática –	Total 68
Ementa	Variáveis que interferem no processo de desenvolvimento e aprendizagem.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oferecer subsídios teóricos para que o aluno possa compreender e atuar no processo educativo (<i>sic</i>). 2. Propiciar condições para que o aluno possa esclarecer a natureza dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, seus condicionantes e inter-relações. 		

Fonte: PPL (vol. 3, fls 583, 586, 625, 636, 657, 662, 680, 681, 698,780)

Anexo 11: Nova Matriz Curricular do Curso de Letras: Habilitação Português e

Literaturas Correspondentes – 3ª Série

Nome da disciplina:			
Estágio Supervisionado II			
Carga horária	Teoria –	Prática 136	Total 136
Ementa	Vivência de diversas experiências em sala de aula e fora dela. Aprofundamento do processo de construção de significados das experiências vividas com teorização subsequente no que diz respeito ao desenvolvimento da competência profissional do aluno-professor de língua portuguesa e elaboração de projeto pedagógico a ser aplicado nas escolas ou em outras unidades concedentes.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer e atuar diretamente em contextos diversificados no que tange às atividades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa nos diferentes níveis de ensino, bem como a outras atividades afeitas ao referido processo, a fim de que possa, posteriormente, pensar e/ou atuar sobre elas. 2. Desenvolver atividades de participação, de socialização de experiências docentes, no intuito de permitir ao professorando o exercício constante da reflexão e da auto-reflexão. 3. Desenvolver um projeto pedagógico a ser aplicado na unidade concedente. 		
Nome da disciplina:			
Estudo das Interpretações I			
Carga horária	Teoria 68	Prática –	Total 68
Ementa	Estudo teórico-reflexivo de diferentes teorias semânticas fundamentadas na questão da interpretação.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Habilitar o aluno para a compreensão e análise dos processos de produção de sentidos tendo em vista o estudo das teorias interpretativas de vertente formalista, lexical e enunciativa. 2. Levar o aluno a produzir trabalhos de análise de processos semânticos, com base nos padrões mínimos de exigência do discurso científico. 3. Orientar o aluno na aplicação pedagógica dos conceitos que permeiam as diversas teorias da interpretação estudadas. 		
Nome da disciplina:			
Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna			
Carga horária	Teoria 40	Prática 28	Total 68
Ementa	Terias de Linguística Aplicada que subsidiam o processo de ensino e aprendizagem de língua materna, na formação dos profissionais de Letras.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudar analítica e criticamente teorias sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua materna à luz da Linguística Aplicada. 2. Realizar práticas dos conteúdos ministrados às questões de ensino de língua materna. 3. Levar o aluno a produzir trabalhos de pesquisa, construindo textos acadêmicos adequados ao discurso científico. 		
Nome da disciplina:			
Literatura Brasileira: Narrativa			
Carga horária	Teoria 106	Prática 30	Total 136
Ementa	Estudo das manifestações da Literatura Brasileira no gênero narrativo.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudar aspectos da narrativa literária brasileira. 2. Produzir textos analítico-interpretativos, organizados de maneira dissertativa, sobre narrativas literárias brasileiras, nos padrões mínimos exigidos pelo discurso científico. 3. Propiciar a reflexão histórico-estética de estudos sobre narrativas brasileiras, articulando-os à formação do profissional de Letras. 		

.../

Nome da disciplina:	Literatura Portuguesa II		
Carga horária	Teoria 50	Prática 18	68
Ementa	Estudo da Literatura Portuguesa após o Maneirismo nas formas lírica e narrativa.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudar e reconhecer a Literatura Portuguesa como forma de expressão da realidade nacional portuguesa, por meio de seus textos representativos, do maneirismo até o século 19. 2. Desenvolver a habilidade de ler, analisar e produzir textos analítico-interpretativos sobre textos literários portugueses, de diferentes gêneros, de acordo com os padrões mínimos do discurso científico. 3. Propiciar a articulação dos estudos de Literatura Portuguesa com a formação do profissional de Letras. 		
Nome da disciplina:	Morfossintaxe II – Única		
Carga horária	Teoria 68	Prática 68	Total 136
Ementa	Funções sintáticas e estrutura oracional mínima, a partir da composição de sintagmas e das relações textuais.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudar os padrões sintáticos em Língua Portuguesa, sob diferentes pontos de vista. 2. Levar o aluno a enfrentar questões decorrentes da interface texto-gramática e suas implicações para o ensino de língua no ensino Fundamental e Médio. 3. Analisar criticamente os diferentes pontos de vista dos gramáticos de Língua Portuguesa, a partir da NGB e as implicações na formalização de análise. 		
Nome da disciplina:	Práticas de Formação do professor de Língua Portuguesa		
Carga horária	Teoria 60	Prática 76	Total 136
Ementa	Elementos de transposição didática relacionados ao ensino da leitura, da produção e da análise lingüística, analisados em situações-problema no ensino-aprendizagem de língua portuguesa.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Possibilitar a reflexão sobre o momento da transposição didática das práticas lingüísticas: leitura, produção textual e análise lingüística. 2. Criar condições para a reflexão teórico-prática sobre aspectos situacionais e interacionais envolvidos no ensino-aprendizagem de língua portuguesa. 3. Desenvolver competências para a análise e produção de materiais didáticos. 		
Nome da disciplina:	Tópicos de Literatura Infantil e Juvenil Brasileira		
Carga horária	Teoria 50	Prática 18	Total 68
Ementa	Estudo de tópicos de Literatura Infantil e Juvenil Brasileira.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudar e reconhecer a Literatura Infantil e Juvenil como forma de manifestação estética. 2. Produzir textos analítico-intepretativos sobre textos literários representativos da literatura brasileira voltados para a infância e juventude, de diversos gêneros, dentro dos padrões mínimos de exigência do discurso científico. 3. Propiciar a reflexão teórico-crítica dos estudos da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira e a formação do professor de ensino fundamental. 		

Fonte: PPL (vol. 3, fls. 589, 596, 630, 633, 659, 663, 692, 700)

Nome da disciplina:		Gêneros do Discurso e Ensino		
Carga horária	Teoria 68	Prática –	Total 68	
Ementa	Processos de formulação e de circulação dos sentidos na sociedade, com base na noção de gêneros do discurso, e transposição didática ao ensino de língua materna.			
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Possibilitar a reflexão sobre a produção dos sentidos na sociedade com base na noção de gêneros do discurso. 2. Criar condições para a reflexão sobre a prática de leitura e de produção de textos a partir da transposição didática dos conteúdos estudados. 			
<hr/>				
Nome da disciplina:		Linguística III		
Carga horária	Teoria 100	Prática 36	Total 136	
Ementa	Funcionamento da linguagem a partir dos estudos linguísticos enunciativos.			
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudar o funcionamento da linguagem em uma perspectiva enunciativa. 2. Discutir e analisar práticas linguísticas em contextos sociais. 3. Levar o aluno a produzir trabalhos de pesquisa, construindo textos acadêmicos adequados ao discurso científico. 			

Fonte: PPL (vol. 3, fls 584, 592, 597, 604, 628, 697)

Anexo 13: Nova Matriz Curricular do Curso de Letras: Habilitação Português e

Literaturas Correspondentes – 4ª Série (Ênfase em Literatura)

Nome da disciplina:	Literatura Brasileira: Drama		
Carga horária	Teoria 50	Prática 18	Total 68
Ementa	Estudo de manifestações da Literatura Brasileira no gênero dramático.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudar aspectos da produção dramática brasileira. 2. Produzir textos analítico-interpretativos organizados de maneira dissertativa sobre a produção dramática brasileira, dentro dos padrões mínimos de exigência do discurso científico. 3. Propiciar a leitura e a reflexão histórico-estética sobre a produção dramática brasileira, articulando-a à formação do profissional de Letras. 		
Nome da disciplina:	História das Idéias Literárias		
Carga horária	Teoria 50	Prática 18	Total 68
Ementa	Estudo das principais correntes críticas da teoria literária.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ampliar a instrumentalização do aluno, a partir do estudo sistematizado e aplicação dos textos e modelos críticos representativos da Teoria Literária. 2. Levar o aluno a produzir textos de caráter analítico-interpretativo, organizados dissertativamente, segundo as exigências do discurso científico, a partir da aplicação de modelos teóricos das diversas correntes críticas, aos textos literários de Língua Estrangeira que compõem a base para a estruturação da Literatura Brasileira. 		
Nome da disciplina:	Literatura e Ensino		
Carga horária	Teoria 48	Prática 20	Total 68
Ementa	Estudo de aspectos teóricos, históricos e metodológicos da educação literária.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudar a história da educação literária no Brasil. 2. Investigar os desdobramentos da história da educação literária na prática docente de literatura. 3. Pesquisar aspectos da prática docente de literatura. 		
Nome da disciplina:	Tópicos de Literatura Brasileira		
Carga horária	Teoria 50	Prática 18	Total 68
Ementa	Estudo de tópicos específicos da Literatura Brasileira.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudar aspectos da Literatura Brasileira não contemplados nos programas das disciplinas de literatura brasileira. 2. Propiciar ao aluno de Letras estudo sobre temas de pesquisas na área de Literatura Brasileira. 3. Produzir projeto de pesquisa ou trabalhos de caráter analítico-interpretativos redigidos de acordo com os padrões mínimos do discurso científico sobre temas da Literatura Brasileira estudados na disciplina. 		
Nome da disciplina:	Tópicos de Literatura Portuguesa		
Carga horária	Teoria 50	Prática 18	Total 68
Ementa	Estudo da Identidade Cultural portuguesa através da narrativa e da poesia.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer marcas de uma identidade cultural distinta da brasileira, a portuguesa, promovendo reflexões sobre alteridade e influências recíprocas entre ambas culturas, através do estudo de textos de autores representativos. 2. Ampliar o leque de informações do discente, de modo a capacitá-lo a incluir referências interdisciplinares e/ou comparativas em suas atividades profissionais futuras. 		

.../

Nome da disciplina:	Tópicos de Literatura Universal		
Carga horária	Teoria 50	Prática 18	Total 68
Ementa	Estudo de textos representativos da literatura universal.		
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Propiciar o contato do aluno de Letras com textos representativos da Literatura Universal. 2. Propiciar a leitura e a reflexão histórico-estética sobre a produção literária universal em variados gêneros. 3. Produzir textos analítico-interpretativos organizados de maneira dissertativa sobre textos representativos da produção literária universal, dentro dos padrões mínimos do discurso científico. 		

Fonte: PPL (vol. 3, fls. 607, 631, 639, 699, 702, 703)

Anexo 14: Diretrizes Curriculares para o curso de Letras – Parecer CNE/CES 492/2001

PARECER CNE/CES 492/2001 - HOMOLOGADO**Despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50.**

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 lín

comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar compromissado 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 Linguísticos e Literários**, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos linguísticos 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 linguísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais, 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 dispos

Anexo 15: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – Resolução CNE/CP 1

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.

^(*) CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

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, o r d p s a d

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

§ 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 dúvid

APÊNDICE

Questionário dirigido aos professores-formadores

- 1) O que significa ser professor de LP?
- 2) Que saberes vocês julgam necessários à base de conhecimentos do professor de LP, ou seja, que saberes ele precisa ter para ser considerado um professor de LP?
- 3) Tendo em vista os saberes que vocês apontaram como necessários à base de conhecimentos do professor de LP e o significado de ser professor de LP, como vocês, professores-formadores, concebem o contexto do curso de Letras desta Instituição – currículo, alunos?

Questionário dirigido aos alunos-professores

- 1) O que significa ser professor de LP?
- 2) Que saberes vocês julgam necessários à base de conhecimentos do professor de LP, ou seja, que saberes ele precisa ter para ser considerado um professor de LP?
- 3) Tendo em vista os saberes que vocês apontaram como necessários à base de conhecimentos do professor de LP e o significado de ser professor de LP, como vocês, alunos-professores, concebem o contexto do curso de Letras desta Instituição – currículo, professores?
- 4) Por que vocês escolheram o curso de Letras com habilitação única em LP?
- 5) Vocês se sentem professores de LP?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)