

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**AUGUSTO ÂNGELO NASCIMENTO ARAÚJO**

**INSTÂNCIAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA  
PORTUGUESA: indícios da constituição de um interdiscurso**

São Luís

2012

**AUGUSTO ÂNGELO NASCIMENTO ARAÚJO**

**INSTÂNCIAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA  
PORTUGUESA: indícios da constituição de um interdiscurso**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção de título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes.

São Luís

2012

ARAÚJO, Augusto Ângelo Nascimento

Instâncias de Formação do Professor de Língua Portuguesa: indícios da constituição de um interdiscurso / Augusto Ângelo Nascimento Araújo. - 2012.

108 f.

Impresso por computador (Fotocópia).

Orientadora: Lélia Cristina Silveira de Moraes.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

1. Professor – Formação – Língua Portuguesa. 2. Instância de Formação. 3. Interdiscurso. I. Título.

CDU 37.091.21:811.134.3

**AUGUSTO ÂNGELO NASCIMENTO ARAÚJO**

**INSTÂNCIAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
indícios da constituição de um interdiscurso**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção de título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes.

Aprovada em:     /     /

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes**  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Profa. Dra. Sonia Maria Corrêa Pereira Mugschl**  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Profa. Dra. Maria Núbia Barbosa Bonfim**  
Universidade Federal do Maranhão

*Era uma vez um menino que via o mundo por cima do topo dos ombros de seu pai. Era uma vez um pai que levava, de quando em quando, esse menino a lugares altos, erigidos de suas retinas simples e sábias e firmes.*

*Era uma vez um menino que esperava o dia inteiro completar o rotineiro sempre, desejoso de ganhar, à noite, os abraços de sua mãe. Era uma vez uma mãe que sonhava grande para esse menino, que tanto fez que deu motivos a ele de ser maior do que ele mesmo havia sonhado pra si.*

*Era uma vez um menino que ouvia risos, gritos, choros, e tantas pernas correndo pelo quintal da casa sua. Um menino feito de irmãs e irmãos – de sangue e de crença.*

*Era uma vez um dia em que esse menino cresceu tanto que decidiu aprender o que significava ir.*

*Na ida, fechara a porteira da casa da volta: - Filho meu é pra frente que anda – disse seu pai. - Aqui não tem mais lugar pra ele não!*

*Nesse dito, o menino se foi fazendo homem. Entre feituradas, aprendeu a fazer portas e a passar por elas. Aprendeu entretantos e afins e houve um dia em que decidiu ser feito de pequenas idas.*

*Hoje, do cume de uma pequena coluna, ele é capaz de enxergar o que representaria voltar e o que significou ter construído o aqui.*

*Aqueles que atravessam o interdiscurso que me constitui,  
dedico o amor que excede este texto...*

*(Augusto Ângelo Nascimento Araújo, 2012)*

## AGRADECIMENTOS

Pela possibilidade de realizar esta pesquisa: ao Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Pela orientação atenta e cuidadosa e pela amizade, construída na franqueza e confiança: à professora Dr.<sup>a</sup> Lélia Cristina de Silveira de Moraes.

Pela co-orientação desta pesquisa, por sonhar comigo este caminho, por construir comigo o lugar da pergunta e do necessário silêncio, por se fazer presença materna, pela amizade segura: à professora Dr.<sup>a</sup> Sonia Almeida.

Pela construção coletiva desta pesquisa: ao Projeto de Cooperação Acadêmica (PROCAD): Disciplinas da Licenciatura voltadas para o Ensino de Língua Portuguesa; e ao grupo MELP – Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa na pessoa de sua coordenadora professora Dr.<sup>a</sup> Maria Núbia Barbosa Bonfim.

Pelo apoio à viagem de missão de estudos a São Paulo: à Coordenação de Aperfeiçoamento a Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Pela contribuição nesta trajetória de leitura que é a pesquisa e pela recepção na equipe do PROCAD na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP: ao professor Dr. Valdir Heitor Barzotto.

Por me mostrar que o que mais afeta o aluno é o prazer com que o professor se relaciona com o ensino e com o seu objeto, por provocar em mim o desejo de aprender sobre a escrita e sobre Lacan: ao Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP na pessoa de sua coordenadora professora Dr.<sup>a</sup> Claudia Rosa Riolfi.

Pela leitura cuidadosa e criteriosa deste texto antes da qualificação e pela amizade conquistada: à Mariana Aparecida Ribeiro e a Lucas do Nascimento, doutorandos da FEUSP.

Pelas observações feitas durante a qualificação deste texto fundamentais para pensar as bases metodológicas desta pesquisa: à professora Dr.<sup>a</sup> Maria Núbia Barbosa Bonfim.

Pela permissão para a missão de estudos para a Universidade de São Paulo: ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA/Campus Alcântara.

Pelo apoio a minha liberação para a viagem de estudos à USP: aos amigos de trabalho do IFMA/Campus Alcântara – Francisco Albuquerque, Edalton Silva, Danielle Rocha, Luísa Belo, Cláudia Collins, José Barros Filho e Sonia Pedroni.

Pelas eternas manhãs de 2010, por compartilhar estudos e a vida, pelos almoços pós-aula, regrados a boas conversas, pelo encontro nosso de cada dia, entremeado de sorrisos: à 11ª Turma do Mestrado em Educação.

Pelo amor, pelo cuidado, por me fazer ser grande na pequenez que é ser gente, por me sustentar com suas orações, por me olhar de perto – profundamente, por sonhar para mim as melhores letras, por entender a minha ausência, por me apoiar mesmo quando a lógica da presença me mandava ficar, pelos abraços que sempre me fazem querer parar o tempo: a minha mãe Maria de Lourdes Nascimento Araújo, que me faz entender todos os dias que o amor excede o entendimento

Pelas palavras caladas, aquelas nas quais só o silêncio é capaz de imprimir beleza, pelo apoio tecido de olhares e de crença, por ser meu espelho de generosidade e sabedoria: ao meu pai José Raimundo Careca Moreira Araújo.

Pela fraternidade e pela fé: às minhas irmãs e irmão – Loyse, Nina, Domingas, Aclenilda e Francisco; e aos meus cunhados, Givaldo e Nairuska.

Pelos sorrisos necessários entre escritas: aos meus sobrinhos – Amanda, Lana, Clarissa, Caco, Jaqueline, Giovanna, Andrey e ao pequeno Levi.

Pela amizade compartilhada diariamente entre barcos e marés, por me chamar toda manhã, quando o despertador faltava, para que eu fizesse a necessária, mas difícil travessia Alcântara - São Luís; por fazer *o tudo vai dar certo* se fazer de ações, por escolher ser meu amigo e meu irmão: a Edalton Silva.

Pelo amor gratuito, pelo carinho que só uma irmã, feita de maternidade, pode oferecer; por me ensinar de segunda a sexta, entre buscas

na Ponta da Areia e idas a UFMA, entre cafés da manhã e almoços, o que significa ser amigo: a Fernanda Gomes.

Pela amizade que amadureceu conosco, pela alegria misturada em choro quando de minha aprovação no Mestrado, pelo indescritível apoio e pelas conversas sobre vários objetos, inclusive o de pesquisa: à Triciane Rabelo.

Pelo apoio, por ter orgulho de ser minha amiga, por me trazer de volta o desejo de ingressar no Mestrado em Educação: à Elinete Pedrosa.

Pelas conversas, pela discussão dos textos e da vida, pela disposição de ser meu amigo, por dois dos muitos anos que virão de companheirismo: a Johnatan Almada.

Pelos abraços afetuosos, por me sorrir com os olhos, por me fazer acreditar que eu daria conta, por me dar a certeza, ao chegar à aula, de que eu tinha com quem contar por ali: à Ilma Maria de Oliveira Silva.

Pelo cuidado diário, pelo matinal apoio, pela amizade feita de dedicação: à irmã Nilde.

Por me apresentar uma São Paulo e uma USP feita de gente que se faz amigo: a Priscila Santos.

Por me darem motivos para que eu não fizesse dos estudos o único caminho de um mestrando: aos meus amigos eternos – Carolina Batista, Rodrigo Castro, Anna Paula Araújo, Liana Mafra, Rômulo Gomes, Elizabeth Correia, Antônio Santana e Gisele Costa.

Por me fazer companhia ainda que na ausência, pela amizade feita de pequenas certezas, por estar disposto a ser mais chegado que irmão: a Igor Carvalhal.

Por se fazer presente – substantivo e advérbio: à Raquel da Hora.

Por ser quem sou hoje: aos meus!



## RESUMO

O presente estudo inscreve-se no grupo de pesquisa Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (MELP) – constituído pelo Projeto de Cooperação Acadêmica (PROCAD): Disciplinas da Licenciatura voltadas para o Ensino de Língua Portuguesa, apoiado pela CAPES, do qual faz parte a Universidade de São Paulo – USP, a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN e a Universidade Federal do Maranhão – UFMA, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação. Configura-se como um estudo de análise dos textos que constituem os documentos oficiais e acadêmicos de um Curso de Letras de uma universidade maranhense. Parte-se da pressuposição de que a formação do professor de Língua Portuguesa seja sinalizada, na escrita, pela incorporação de textos lidos. Nesse sentido, considera-se que a leitura de documentos oficiais e acadêmicos implica reunir indícios de sujeitos, textos e discursos que atravessam as instâncias que constituem o *interdiscurso* daquele professor. Tem como objetivo geral analisar a incorporação feita por documentos oficiais e acadêmicos das instâncias que constituem e sinalizam o interdiscurso do professor de língua portuguesa em formação. Para tanto, identificam-se *instâncias* de formação, por meio da pesquisa bibliográfica de: a) Textos e termos oriundos das Políticas Públicas de formação do professor de Língua Portuguesa; b) Textos e termos oriundos do Ensino de Língua Portuguesa; c) Textos e termos que se referem à Formação Pedagógica. Uma leitura que considera o contexto de produção das Políticas Públicas de formação para o professor a partir da década de 1990. Dessa forma, fundamenta-se no estudo de autores como Rossi-landi (1985), Baudrillard (1989), Leher (1998), Gentili (1999), Chauí, 2001, Pietri (2003), Lessard (2006). Utiliza-se o método de dedução frequencial e análise por categorias temáticas (PÊCHEUX, 1990, p.63), com o qual se analisa as marcas discursivas de incorporação das instâncias de formação: a) Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, Parecer CES 492/2001; b) Projeto Político-Pedagógico, habilitação em Língua Portuguesa; c) Relatórios de Estágio Supervisionado. Com base nesses elementos, identifica-se que as instâncias que afetam a agenda temática do professor de Língua Portuguesa, fixando o cardápio discursivo onde os termos que o formam entram em circulação são: a) Instância de formação político-oficial; b) Instância de formação teórico-específica; c) Instância de formação pedagógica. Na descrição das marcas dessas instâncias nos documentos em análise, conclui-se que a incorporação dos textos lidos é feita sem que se faça um trabalho linguístico de apropriação dos sentidos, bem como que esse modelo de incorporação interfere na constituição do *interdiscurso* do professor de Língua Portuguesa em formação.

Palavras-chave: Professor de Língua Portuguesa. Instâncias de formação. Interdiscurso.

## RESUMEN

Este trabajo se inscribe en el grupo de investigación *Metodologia do Ensino de Língua portuguesa (MELP)* - consistente en el Proyecto de Cooperación Académica (PROCAD): *Disciplinas da Licenciatura voltadas para o Ensino de Língua Portuguesa*, con el apoyo de la CAPES, que forma parte de la Universidade de São Paulo – USP, de la Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, e da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, por médio del Programa de Pós-Graduação em Educação. Se traduce en un trabajo de lectura sobre lo que se lee para escribir documentos oficiales y académicos de un Curso en Letras en Maranhão. Parte de la suposición de que la formación de profesores de portugués será marcado, por escrito, mediante la incorporación de texto leído. Por ello, opina que la lectura de los documentos oficiales y académicas consiste en reunir pruebas, textos y discursos que se ejecutan a través de las instancias que constituyen el interdiscurso de ese maestro. Tiene como objetivo general, el análisis de la incorporación hecha por documentos oficiales e académicos de las instancias que constituyen y señalizan el interdiscurso del profesor de lengua portuguesa en formación. Para ello, identifica las instancias de formación, a través de la literatura: a) los textos y términos de Políticas Públicas de Formación del profesorado portugués b) los textos y términos de la enseñanza del portugués; c) Los textos y términos que se refieren a la formación del profesorado. Una lectura que tenga en cuenta el contexto de la producción de Políticas Públicas para la formación del profesorado desde la década de 1990. De ese modo, se basa en autores como Rossi-landi (1985), Baudrillard (1989), Leher (1998), Gentili (1999), Chauí, 2001, Pietri (2003), Lessard (2006). Por lo tanto, utiliza el método de la deducción de frecuencia y de análisis por categorías temáticas (Pêcheux, 1990, p.63), con el que se analizan las marcas discursivas de la incorporación de instancias de formación: a) Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, Parecer CES 492/2001; b) Projeto Político-Pedagógico, habilitação em Língua Portuguesa; c) Relatórios de Estágio Supervisionado. Sobre esta base, se identifican las instancias que afectan a la agenda temática del profesor de Lengua Portuguesa, que ajustan el menú de los términos que le forman y que entran en circulación: a) *Instância de formação político-oficial*; b) *Instância de formação teórico-específica*; c) *Instância de formação pedagógica*. En la descripción de las marcas de esas instancias de formación en los documentos, objeto de examen, llega a la conclusión de que la incorporación de los textos leídos por los textos escritos se hace sin que sea hecho un trabajo de lengua de la apropiación de los sentidos y que este modelo de incorporación influye en la constitución del interdiscurso del profesor de lengua portuguesa.

Palabras-clave: Profesor de lengua portuguesa. Formación del profesor. Interdiscurso.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 -	Princípios, objetivos e metas da LDB 9394/96 sobre as instituições de Ensino Superior.....	55
TABELA 1 -	Marcas do discurso neoliberal de Educação, que atravessa a Instância de Formação Político-Oficial, sinalizadas na LDB 9394/96.....	56
TABELA 2 -	Marcas discursivas de uma Instância Pedagógica forjada na LDB 9394/96.....	56
TABELA 3 -	Perspectivas teóricas sobre o ensino de Língua Portuguesa de um Curso de Letras.....	75
GRÁFICO 1 -	Frequência das marcas discursivas das Instâncias de Formação do professor de Língua Portuguesa na 1º e 2º etapas de uma Programação de Estágio.....	83
GRÁFICO 2 -	Frequência dos Conteúdos trabalhados pelos estagiários durante o período que antecede a regência na Escola-Campo.	84

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>A CONSTITUIÇÃO DE UM INTERDISCURSO: indícios das instâncias que formam o professor de Língua Portuguesa.....</b>	<b>24</b>
<b>2.1</b>	<b>Questões pertinentes às Políticas Públicas que afetam a Formação do Professor de Língua Portuguesa: por uma identificação da Instância de Formação político-oficial.....</b>	<b>25</b>
2.1.1	As determinações de sentido sobre o discurso da formação de professores no Brasil na década de 1990.....	25
<b>2.2</b>	<b>Questões pertinentes ao ensino de Língua Portuguesa: por uma identificação da Instância de Formação teórico-específica.....</b>	<b>36</b>
<b>2.3</b>	<b>Questões pertinentes à Formação Pedagógica: por uma identificação da Instância de Formação Pedagógica.....</b>	<b>45</b>
<b>3</b>	<b>UMA ANÁLISE DE DOCUMENTOS QUE AFETAM E SINALIZAM O INTERDISCURSO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: indícios de como textos escritos incorporam textos lidos.....</b>	<b>51</b>
<b>3.1</b>	<b>As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras: indícios de incorporação da Instância de Formação político-oficial ao texto escrito.....</b>	<b>52</b>
<b>3.2</b>	<b>Projeto Político-Pedagógico: indícios de incorporação das Instâncias que formam o professor de Língua Portuguesa em um Curso de Letras.....</b>	<b>66</b>
3.2.1	Objetivos, competências e habilidades.....	66
3.2.2	Indícios de incorporação dos discursos que atravessam a Instância de Formação teórico-específica: uma análise das Ementas de um Curso de Letras, habilitação em língua portuguesa.....	71
3.2.3	Programação de um Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: como se inter cruzam a instância pedagógica e a instância das Letras.....	77

<b>3.3</b>	<b>O Estágio Supervisionado e os indícios de incorporação das instâncias de formação teórico-específica e pedagógica nos Planos de Aula.....</b>	<b>80</b>
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: indícios reunidos e a inscrição de uma nova pesquisa.....</b>	<b>91</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>95</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>102</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Um trabalho de leitura sobre o que se leu para escrever documentos oficiais e acadêmicos que orientam e afetam a formação do professor de Língua Portuguesa se faz pelo pressuposto de que essa formação é sinalizada, na escrita, pela incorporação de textos lidos. Nesse sentido, ler esses documentos implica reunir indícios de sujeitos, textos e discursos que atravessam as instâncias que constituem o *interdiscurso* daquele professor.

A partir disso é que esta pesquisa, em seu caráter de projeto de leitura, se justifica ao propor o movimento de análise das instâncias de formação do professor de Língua Portuguesa, instâncias que agenciam nos documentos escritos o encontro da Linguagem e da Educação. Esta análise se justifica também por tomar como objeto de estudo documentos oficiais e acadêmicos que, geralmente, são usados para indicar ao professor como deve ser o ensino ou para orientá-lo a que conteúdos aplicar em sua prática; e ainda, documentos acadêmicos produzidos por estagiários que mostram, pela escrita, como os saberes e práticas de uma formação se constituem em *interdiscurso*.

O interesse pelas investigações - leituras, descrições e análises de elementos que atingem a formação do professor de Língua Portuguesa se circunscreveu em nosso percurso de pesquisa ainda na condição de licenciando do Curso de Letras de uma Instituição de Ensino Superior – IES no Maranhão, quando percebemos que os saberes mobilizados no Estágio Supervisionado pareciam estar subordinados a uma prática pedagógica que pouco revelava os fundamentos teórico-específicos e pedagógicos que antecederiam e sucederiam o momento de regência em sala de aula. Naquele período, começamos a nos questionar acerca da *relação estabelecida em nossa formação entre as disciplinas específicas e as disciplinas pedagógicas as quais são responsáveis pelo delineamento do perfil do professor de Língua Portuguesa*.

Anos mais tarde, com as interferências do exercício profissional sobre a nossa formação, aquela questão se desdobrou, alcançando novos matizes. A preocupação passou a ser esta: *perguntar sob qual discurso de ensino de Língua Portuguesa o professor daquela IES se sustentava*. Essa inquietação nos levou ao Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, onde a nossa graduação em Pedagogia começou a reclamar o seu lugar. Lugar de encontro

com as Letras até então preenchido na relação professor/aluno/aula. Agora era preciso pensar a Educação no que a Pedagogia indicava a partir de si. Nesse processo, inscrevemos a Linguagem na Educação em um movimento dialético que inaugurou a exigência pela busca de sentidos para essa relação.

Um desses sentidos foi/é o que buscamos pela experiência no grupo de pesquisa *MELP*<sup>1</sup>, constituída pelo Projeto de Cooperação Acadêmica (PROCAD): Disciplinas da Licenciatura voltadas para o Ensino de Língua Portuguesa, apoiado pela CAPES, do qual fazem parte a Universidade Federal do Maranhão, a Universidade de São Paulo – USP e a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN. O grupo reconduziu a nossa intenção de estudar as práticas e saberes movimentados nas disciplinas que formam o aluno de Letras para o ensino de Língua Portuguesa, constituindo-se como um dos espaços de construção desta pesquisa.

Essa intenção de estudo foi ainda ratificada nas constatações a que o grupo de pesquisa chegou ao realizar análises prévias de matrizes curriculares do Curso de Letras das universidades brasileiras que constituem o *corpus* do Projeto e também análises da produção acadêmica recorrente em cursos de formação de professores de Língua Portuguesa no Brasil:

Considera-se frequentemente a aula de MELP mais como um espaço garantido para a divulgação de algo do que para a reflexão e construção de um conhecimento que possa vir a sustentar a prática do professor em formação. Especialmente, até onde chegamos com o nosso levantamento, percebemos que se divulgam: a) a situação crítica do ensino de língua materna no país com base em pesquisas realizadas na academia; b) as perspectivas teóricas de áreas não relacionadas diretamente ao ensino de Língua Portuguesa, com as quais o responsável pela disciplina tem afinidade e considera suficientes para serem utilizadas no tratamento de questões de ensino; e c) os documentos sobre ensino (oficiais ou acadêmicos), muitas vezes apenas de modo a realimentar polêmicas já estabelecidas. Cada um desses itens pode ocupar todo o semestre ou compor o programa junto com as demais<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Conforme o Projeto 2427/2008 aprovado pela CAPES-PROCAD NF edital 08/2008 a sigla MELP – Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa compreende várias disciplinas que tem como foco o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, mas que, no entanto, apresentam indefinição quanto à nomenclatura. Assim, encontraremos, por exemplo, denominações como: Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Ensino de Língua Portuguesa, Didática da Língua Portuguesa, Prática de Ensino de Língua Portuguesa, Estágio Supervisionado.

<sup>2</sup> Trecho do texto do projeto 2427/2008 aprovado pela CAPES-PROCAD NF edital 08/2008.

Foi essa primeira cartografia dos dados do Projeto que nos orientou na redefinição do nosso até então objeto de pesquisa – *a instância de formação preponderante no Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa de um Curso de Letras*. Isso se fez porque à proporção em que a leitura sobre o nosso objeto era realizada, outros aspectos concernentes à formação do professor de Língua Portuguesa passavam a ser centrais para a análise que pretendíamos realizar. Se o Estágio parecia não configurar um conjunto de conhecimentos e procedimentos que o tornavam representativos de uma área em particular; se parecia ser apenas o momento de divulgação dos documentos oficiais para o ensino de língua e de compreensão e aplicação de conteúdos de textos veiculados pelo livro didático para a Educação Básica; se parecia ser apenas o espaço para verificar se o professor da Escola-Campo se enquadrava na vertente teórica em alta no momento; a nossa pergunta de pesquisa também parecia não ser mais a mesma. Em vez de perguntar sobre qual instância de formação preponderava no Estágio Supervisionado nos pareceu ser preciso perguntar sobre *quais instâncias mais afetavam a constituição do interdiscurso do professor de Língua Portuguesa em formação* e que, no Estágio, são apenas implícitas ou explícitas.

Mas algo ainda nos incomodava. É que não nos bastaria, embora fosse necessário, saber quais instâncias mais afetavam a constituição do interdiscurso do professor de Língua Portuguesa. Era preciso saber como essas instâncias ganhavam corpo na formação daquele professor. Um corpo que se mostrava como texto, como *acontecimento histórico, ideológico e discursivo* (PÊCHEUX, 1990, p. 21). Um corpo, pois, apresentado em forma de documentos oficiais e acadêmicos. A nossa indagação estava diante do texto escrito e da inscrição de seu *interdiscurso* e, por isso, estava diante da leitura – do que se leu para incorporar à escrita.

A pergunta que não nos deixou calar e que, insistente, nos fez colher indícios para construir um caminho de leitura foi esta: Que *incorporação* das *instâncias de formação* fazem documentos oficiais e acadêmicos que afetam/sinalizam o *interdiscurso* do professor de Língua Portuguesa em formação?

À medida que fomos lendo nosso objeto de pesquisa, alguns conceitos se constituíram fundamentais para compor o referencial analítico. O primeiro deles foi o de *instância de enunciação*<sup>3</sup> a qual entendemos como lugar de formação de um

---

<sup>3</sup> Nesse trabalho, esse conceito é denominado de *Instância de Formação* por considerarmos que a enunciação é um lugar de formação de um discurso.



discurso, isso por considerarmos que “a enunciação equivale a colocar fronteiras entre o que é “selecionado”, pouco a pouco, tornado preciso (através do que se constitui o “universo do discurso”) e o que é rejeitado”. (PÊCHEUX; FUCHS, 1975; p. 20).

Essa *instância de formação*, espaço onde se desenham discursos, pela relação entre o que é selecionado e rejeitado por eles, nos apontou outra proposição: “O próprio de cada formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que aí se forma, [...] o fato de que “isto fala” sempre antes, alhures, ou independentemente” (PÊCHEUX 1975, p.147). Uma dissimulação constitutiva dos objetos do discurso ou do que Pêcheux chama de *interdiscurso*<sup>4</sup> “[...] ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei da desigualdade-contradição-subordinação que, como dissemos, caracteriza o complexo das formações ideológicas”. (PÊCHEUX 1975, p.162).

Na construção desses dois conceitos – o de *instância* e o de *interdiscurso* – foi que compreendemos a formação do professor de Língua Portuguesa como o espaço de um *interdiscurso*<sup>5</sup>, constituído das relações entre diferentes *instâncias de formação*.

Tendo isso em vista, outro conceito que se revelou fundamental em nossa trajetória de análise foi o de *incorporação*, construído a partir dos sentidos: 1. Incorporar – entrar na composição de algum corpo ou nele se meter; 2. Reunir intimamente – incorporar óleo à cera. (FERREIRA, 1989, p.382). Sob essa acepção, tomamos o texto lido como o *óleo* e o escrito como a *cera*.

Ao começarmos a lidar com a análise do modo de incorporação de textos lidos pelos textos escritos, nos deparamos com mais um conceito – o de *trabalho linguístico* (ROSSI-LANDI, 1985), caracterizado como um dispositivo de transformação no estado dos termos.

Assim, em nossa análise, passamos a considerar a maneira como *instâncias de formação* entram na composição de documentos oficiais e

---

<sup>4</sup> Também chamado por Pêcheux (1975) de conjunto estruturado das formações discursivas.

<sup>5</sup> No final dos anos 1970, Pêcheux reformulou a noção de formação discursiva que aparece, então, inseparável da noção de interdiscurso: “Uma formação discursiva não é um espaço estrutural fechado, já que ela é constitutivamente ‘invadida’ por elementos provenientes de outros lugares (i.e., de outras formações discursivas) que nela se repetem, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo sob a forma de ‘pré-construídos’ e de ‘discursos transversos’)” (PÊCHEUX, 1983, p.297)

acadêmicos, sinalizando em um corpo – o *interdiscurso* do professor de Língua Portuguesa – como se dá o *trabalho linguístico* de *incorporação* do óleo à cera.

Nesses conceitos se funda a proposição que intitula este trabalho: As instâncias de formação do professor de língua portuguesa: indícios da constituição de um interdiscurso.

A pergunta desta pesquisa – Que *incorporação* das *instâncias de formação* fazem documentos oficiais e acadêmicos que afetam e sinalizam o *interdiscurso* do professor de Língua Portuguesa em formação? – emergiu da suposição de que há instâncias de formação do professor de Língua Portuguesa que são incorporadas por textos escritos – documentos oficiais e acadêmicos – que afetam e sinalizam a constituição de um interdiscurso.

Essa suposição foi examinada neste trabalho por meio do seguinte objetivo geral:

- Analisar a incorporação feita por documentos oficiais e acadêmicos das instâncias que constituem e sinalizam o *interdiscurso* do professor de língua portuguesa em formação.

E dos seguintes objetivos específicos:

- Identificar que *instâncias* de formação são mais frequentes na constituição do *interdiscurso* do professor de Língua Portuguesa em formação;
- Descrever as marcas discursivas de incorporação feita por documentos oficiais e acadêmicos das instâncias que constituem o *interdiscurso* do professor em formação de Língua Portuguesa de um Curso de Letras;
- Analisar a frequência das marcas discursivas de incorporação que documentos oficiais e acadêmicos fazem das instâncias que constituem o *interdiscurso* do professor em formação de Língua Portuguesa de um Curso de Letras.

Para isso, definimos o *corpus* desta pesquisa que é constituído por *documentos*<sup>6</sup> que orientam as políticas públicas para a formação do professor de Língua Portuguesa e por documentos acadêmicos de uma IES que compõe o banco de dados do PROCAD. Antes de discriminá-los, porém, assinalamos os procedimentos usados para identificação das *instâncias* de formação que são mais frequentes na constituição do interdiscurso do professor de Língua Portuguesa em formação.

Essas instâncias foram identificadas por meio da pesquisa bibliográfica, através da qual identificamos, no encontro Linguagem e Educação, suas especificidades, colocadas em termos de práticas e saberes. Isso se fez por meio da leitura de:

- a) Textos e termos oriundos das Políticas Públicas de formação do professor de Língua Portuguesa, desde a década de 1990<sup>7</sup>.
- b) Textos e termos oriundos do Ensino de Língua Portuguesa, desde a década de 1960<sup>8</sup>.
- c) Textos e termos relativos à Formação Pedagógica, desde a década de 1990<sup>9</sup>.

---

<sup>6</sup> Esses documentos são tomados por nós como acontecimentos históricos, ideológicos e discursivos na medida em que repetem marcas de uma prática social. (PÊCHEUX, 1990, p.21). Tomamos como documentos oficiais aqueles que sofrem a interferência direta da política educacional desenvolvida pelo Estado; denominamos de documentos acadêmicos os produzidos pela Universidade, como o Projeto Político Pedagógico e os relatórios de Estágio. No entanto, consideramos essa distinção muito mais em seu caráter didático, para fins de análise, do que em seu caráter real, uma vez que ambos os documentos sinalizam um interdiscurso. No caso do PPP, ele se configura, mais nitidamente, tanto como um documento oficial quanto como acadêmico.

<sup>7</sup> Nossa opção por essa década se justifica pelas interferências das Políticas Públicas educacionais, sugeridas pelos organismos internacionais multilaterais, em especial, pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, pela UNESCO e pelo Banco Mundial, na definição das orientações para a formação dos professores de Língua Portuguesa.

<sup>8</sup> A escolha pela década de 1960 deve-se ao fato de que, nesse período, alguns fatores resultaram em um redirecionamento da produção intelectual sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil: a) as interferências das ciências linguísticas no Currículo dos cursos de Letras do país; b) a criação, com a reforma do ensino superior, de uma área de domínio do ensino de Língua Portuguesa intitulada de Prática de ensino de Língua Portuguesa; e c) a crise da educação gerada pelo processo de democratização da escola que ainda não estava preparada para receber a nova clientela (SOARES, 1997).

<sup>9</sup> Em decorrência das políticas públicas neoliberais para a Educação, a preocupação com a formação pedagógica do professor que, na década de 1980 é bastante expressiva, dá lugar, na década de 1990, à preocupação com a profissionalização da docência. Assim, em lugar dos questionamentos acerca dos saberes necessários para a formação docente, a tônica será sobre as competências e habilidades que formam o profissional da Educação.

Da relação entre os conceitos fundamentais desta pesquisa e desse objeto, propomos três categorias para pensar aquelas instâncias de formação: instância de formação político-oficial; instância de formação teórico-específica; instância de formação pedagógica, no interior dos quais localizamos, respectivamente três subcategorias: i. Instância Institucional; ii. Instância das Letras; iii. Instância da Pedagogia.

Feito isso, nos voltamos à descrição das marcas discursivas de incorporação das instâncias de formação sinalizadas nos documentos oficiais e acadêmicos em estudo. São eles:

1) Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, Parecer CES 492/2001:

a) Introdução

b) Diretrizes Curriculares: i. Perfil dos formandos; ii Competências e Habilidades; e iii. Conteúdos Curriculares;

2) Projeto Político-Pedagógico de um Curso de Letras, habilitação em Língua Portuguesa

a) Objetivos

b) Competências e Habilidades

c) Ementas das disciplinas de Língua Portuguesa e de Linguística

d) Programação de um Estágio Supervisionado

3) Relatórios de um Estágio Supervisionado

a) Programação dos conteúdos ministrados pela professora do Estágio e por 31 estagiários nas etapas que antecedem a regência na Escola-Campo

- b) Planos de Aula (7 de um total de 31) produzidos pelos estagiários no período que antecede a regência na Escola-Campo: i. Objetivos; ii Conteúdos; iii Procedimentos metodológicos; e iv Referências.

Fizemos essa descrição pelo método de ‘dedução frequencial’ e análise por categorias temáticas (PÊCHEUX, 1990, p.63), com base no qual analisamos a frequência das marcas discursivas de incorporação que esses documentos oficiais e acadêmicos fazem das instâncias que constituem o *interdiscurso* do professor em formação de Língua Portuguesa de um Curso de Letras.

Assim, pela dedução frequencial algumas marcas discursivas foram sinalizadas nos documentos. São as seguintes nas Diretrizes:

- Abrangência à instância das Letras
- Transversalização da Instância Pedagógica
- Transversalização da Instância das Letras

São as seguintes no Projeto Político-Pedagógico

a) Objetivos e perfil dos formandos

- Abrangência à Instância das Letras
- Transversalização da Instância das Letras
- Transversalização da Instância Pedagógica

b) Competências e habilidades

- Importação de texto da instância de formação político-oficial
- Abrangência à Instância das Letras

c) Ementas das disciplinas de Língua Portuguesa e Linguística de um Curso de Letras

- Pertinência à Instância das Letras
- Transversalização da Instância Pedagógica
- Escapismo à Instância Pedagógica

d) Programação de Estágio

- Instrumentalização da Instância Pedagógica
- Transversalização da Instância Pedagógica

São as seguintes nos Relatórios de Estágio

a) Conteúdos trabalhados pelos estagiários em uma etapa que antecede a regência na Escola-Campo

- Incorporação de estudos em gramática normativa
- Incorporação de estudos em semântica
- Incorporação de estudos em texto
- Incorporação de estudos em literatura
- Incorporação de estudos em variação linguística

b) Objetivos e Procedimentos metodológicos

- Aula Normal<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Chamamos de Aula Normal aquela determinada por fatores do ensino “normal” tal como denominou Britto (1997), a partir de Kuhn (2007): “a atitude do professor, neste particular, é muito semelhante à do cientista “normal” de Kuhn, com o agravante de que sequer soluciona enigmas, porque só ensina aquilo que já está bem resolvido em nível do conhecimento” (BRITTO, 1997, p. 104). Nesse sentido, conceituamos a Aula Normal como aquela que, por um lado, tenta construir a neutralidade no trabalho com a língua; e, por outro, restringe à língua a sua gramática normativa.

### c) Referências

- Perspectiva escolar sobre o ensino de Língua

Tendo esses conceitos e categorias em vista, foi que tomamos os dados como *fonte de indícios* (GINZBURG, 1989) para construir uma análise sobre a incorporação das instâncias de formação nos documentos oficiais e acadêmicos que constituem e sinalizam o *interdiscurso* do professor de Língua Portuguesa em formação.

Assim, no primeiro capítulo “Introdução”, descrevemos o objeto de estudo desta pesquisa desde o momento em que ele se inscreve em nosso percurso investigativo, quando da condição de Licenciando em Letras, até o momento desta análise, constituída em alguns espaços de pesquisa: o Mestrado em Educação, o MELP e o PROCAD. Em seguida, localizamos os conceitos fundamentais que nos ajudaram a pensar a formação do professor de Língua Portuguesa no encontro Linguagem e Educação. Além disso, apresentamos a metodologia que nos orientara na relação conceito e objeto.

No segundo capítulo “A CONSTITUIÇÃO DE UM INTERDISCURSO: indícios das instâncias que formam o professor de Língua Portuguesa”, identificamos, sob a perspectiva de *despositivação* da pesquisa em Linguagem e Educação (ALMEIDA, 2009, p. 26), as instâncias mais frequentes na constituição do interdiscurso do professor de Língua Portuguesa. Para tanto, situamos questões pertinentes às Políticas Públicas de *formação do professor de Língua Portuguesa*, a partir da década de 1990; ao *ensino de Língua Portuguesa*, a partir da década de 1960; e à *Formação docente*, a partir da década de 1990.

No terceiro capítulo “UMA ANÁLISE DE DOCUMENTOS QUE AFETAM E SINALIZAM O INTERDISCURSO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: indícios de como textos escritos incorporam textos lidos”, descrevemos as marcas discursivas de incorporação que os documentos em análise fazem das instâncias que constituem o interdiscurso do professor de Língua Portuguesa em formação. Para isso, usamos o método de dedução frequencial e análise por categorias temáticas de Pêcheux (1969), com qual analisamos o modo com que cada documento se incorpora aos textos lidos bem como as implicações dessa incorporação para a formação daquele professor. Levamos em conta nesse processo investigativo como cada documento afeta o outro em um movimento em espiral. Para isso, adotamos

uma leitura dedutiva, indo dos documentos mais gerais – os oficiais, produzidos pelo MEC aos mais específicos – os acadêmicos, produzidos pelos estagiários: a) Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, Parecer CES 492/2001; b) Projeto Político Pedagógico de um Curso de Letras; c) Ementas das Disciplinas de Língua Portuguesa e Linguística do Curso de Letras em questão; d) Programação de um Estágio Supervisionado; e) Relatórios de Estágio.

No quarto capítulo “CONSIDERAÇÕES FINAIS: indícios reunidos e a inscrição de uma nova pesquisa”, descrevemos as implicações dos indícios recolhidos para a leitura sobre o modo como os textos lidos nas instâncias de formação são incorporados pelos documentos oficiais e acadêmicos do Curso de Letras analisado. Discutimos, a partir disso, como essa incorporação interfere na constituição do interdiscurso do professor de Língua Portuguesa em formação. Por fim, localizamos nos dados outras questões que nos convocam a continuar pesquisando sobre a formação do professor de Língua Portuguesa no Brasil, sem perder de vista as nuances do encontro Linguagem e Educação.



## 2 A CONSTITUIÇÃO DE UM *INTERDISCURSO*: indícios das instâncias que formam o professor de Língua Portuguesa

Analisar o processo de constituição do interdiscurso do professor de Língua Portuguesa implica considerá-lo como produção de uma Instituição, constituída pela relação com: o Estado, a Ciência, a Academia, a Graduação e o Curso de Letras que, no espaço-tempo de uma formação, inscreve, por meio de estratégias de posicionamento no discurso, a legitimidade de uma prática social e a sua finalidade. Implica ainda considerar essa constituição como um lugar de (re)inauguração de instâncias, com as quais o professor é interpelado pela tentativa de construção de um universo disciplinar, fundado no interior de uma rede conflituosa de doutrinas.

Uma rede doutrinária da ordem da Educação, da Linguística, da Língua Portuguesa e da Formação do professor que é concebida no intercruzamento de diferentes *instâncias* de formação, não excludentes, mas complementares. A partir disso é que inscrevemos o nosso objetivo neste capítulo: identificar que instâncias são essas e quais delas são mais frequentes na constituição do *interdiscurso* do professor de Língua Portuguesa.

A fim de localizar as instâncias de formação no encontro Linguagem e Educação, adotamos uma perspectiva que entende as Letras para além da materialidade linguístico-textual e a Educação para além da relação professor/aluno/aula, no que Almeida (2009, p. 26) chama de *despositivação* da pesquisa em Linguagem e Educação. Isso se fez por compreendermos que o *interdiscurso* desse professor se dê pela complementaridade dessas duas áreas.

Para tanto, situamos aqui: a) Questões pertinentes às Políticas Públicas que afetam a *formação do professor de Língua Portuguesa*, desde a década de 1990; Questões pertinentes ao *ensino de Língua Portuguesa*, desde a década de 1960; c) Questões pertinentes à *Formação docente*, desde a década de 1990.

## **2.1 Questões pertinentes às políticas públicas que afetam a formação do professor de Língua Portuguesa: por uma identificação da Instância de Formação político-oficial**

Analizamos as condições discursivas nas quais se institucionaliza o discurso oficial sobre a formação do professor de Língua Portuguesa em um contexto de políticas neoliberais para a Educação e de mundialização capitalista cujo modelo de formação é o da racionalidade técnico-científica que, geralmente, interpela o professor com o que deve ser feito do ensino ou com o que deve ser dito sobre ele, razão pela qual a formação costuma ser fragilizada em sua função de lugar de produção de conhecimento.

Nesse sentido, é que analisamos um conjunto de enunciados apresentados ao professor sob o nome de *discurso oficial* sobre a formação e o ensino que revela que as instâncias oficiais e acadêmicas não são a fonte de sentido de seu dizer (PÊCHEUX, 1995). Por isso, lemos o discurso do Estado brasileiro sobre as políticas de formação dos professores no seu avesso, procedimento com o qual compreendemos que o sentido desse discurso não se funda em uma enunciação individual e transparente, nas letras do que se diz nos documentos oficiais e acadêmicos, mas em uma enunciação contraditória, de coletividade internacional, cuja opacidade de fundamentos é desfeita pela análise, exatamente, do que ali se deixou de dizer.

Com isso, assinalamos a necessidade de avaliarmos as políticas brasileiras de formação dos professores de Língua Portuguesa nas duas últimas décadas, a partir da apreensão da historicidade dos sentidos e dos sujeitos que o enunciam. Nesse fato, está implicada a demarcação de nosso foco de análise na produção discursiva sobre a formação de professores no Brasil, desde a década de 1990.

### **2.1.1 As determinações de sentido sobre o discurso da formação de professores no Brasil na década de 1990**

Nossa análise sobre o *acontecimento discursivo* caracterizado nos documentos oficiais que institucionalizam o ensino de Língua Portuguesa pressupõe a compreensão de uma rede interdiscursiva na formação desse professor, expressa

tanto em termos de *intertexto*, ou seja, de citações diretas de textos teóricos, quanto de *intertextualidade*, de relações de sentido não mostradas com outros textos, sob os quais esses documentos são pensados e produzidos.

Assim, salientamos que o discurso sobre as políticas brasileiras de formação dos professores sofre no Brasil, sobretudo na década de 1990, as determinações de sentido da Educação enunciada pelos organismos internacionais multilaterais, em especial, pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, pela UNESCO e pelo Banco Mundial, este último em consonância com o Fundo Monetário Internacional. Sob essa perspectiva, o Estado brasileiro, de um lado, e a Educação, de outro, foram reformados, denotando que o discurso dessas grandes instâncias são produzidos por aqueles organismos cuja lógica está assentada sob as demandas de um novo *mercado de trabalho*.

Partindo desses pressupostos, é que situamos a centralidade na formação dos então chamados de *profissionais da educação* sem deixar de considerar, contudo, que essa formação é edificada em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas, podendo ser tomada tanto como espaço para a legitimação e consolidação de políticas neoliberais quanto como espaço de problematização de seus fundamentos, apontando para a transformação da Educação, da Universidade, e da própria Escola.

Dessa forma, no exame que aqui propomos sobre a reforma da educação ditada pelas recomendações dos organismos internacionais multilaterais, no que se aplica à política brasileira de formação de professores no Ensino Superior, é condição indispensável avaliar a reforma estrutural que a antecede, nesse caso, a Estatal<sup>11</sup>. Essa última defendida em nome de uma retomada do desenvolvimento econômico do país para o qual seria necessária a minimização da atuação do Estado nas políticas sociais e na redução ou desmantelamento das políticas de proteção, ocasionando uma interpenetração das esferas pública e privada, esta em detrimento daquela (DOURADO, 2002). Esse novo modelo de Estado é responsável,

---

<sup>11</sup> Não é nosso objetivo retomar a discussão histórica sobre o conceito de Estado e de sociedade civil, o que nos exigiria consultar pensadores clássicos como Hobbes (1987), Locke (1987), Rousseau (1987), Kant (1987), Hegel (1987), Marx (1987), Gramsci (1978), entre outros. Dessa forma, destacamos que aqui compreendemos o Estado na sociedade capitalista que integra a lógica do capital e a ela corresponde, portanto, expressão, de forma implicada, das relações sociais, políticas, culturais e econômicas dessa época, numa relação indissociável entre as produções de existência material e subjetiva de sujeitos datados e situados.

na teoria e na prática, pelo encolhimento do espaço público dos direitos sociais e pelo alargamento do espaço privado dos interesses de mercado (CHAUÍ, 1997).

Nesse sentido, são consolidadas, na década de 1990, as novas exigências para o Estado brasileiro no qual se insere a ideologia neoliberal como um “projeto político, econômico e social de caráter hegemônico que está fundamentado na subordinação da sociedade ao mercado livre e a não intervenção do poder público, sendo o mercado livre responsável pela preservação da ordem social” (MACIEL; NETO, 2004, p. 36). Essas requisições, difundidas na América Latina desde a década anterior, são enunciadas pelos organismos internacionais que assumem a função de consolidar, globalmente, uma nova forma histórica do capitalismo (SILVA JR., 2002).

No Brasil, as políticas neoliberais começam a ser notadas, principalmente, no governo do presidente Fernando Collor de Mello (EVANGELISTA; SHIROMA; MORAES, 2002). Nesse período, a economia brasileira se ajusta às exigências, sob a forma de um pacote de programas políticos e reformas liberais, da reestruturação global da economia, publicadas no que o economista Jonh Williamson denomina de *Consenso de Washington*. Nesse encontro, realizado em 1989, intelectuais do FMI, do BID, e da própria ONU, definiram tendências, já implementadas em países da Europa, do desenvolvimento capitalista e perspectivas para os países do chamado terceiro mundo. Desse conjunto de políticas, destacamos algumas, entre elas: a) as políticas econômicas de austeridade fiscal e disciplina monetária; b) as determinações das relações do capital com o mercado a partir de um programa de imposição de cortes de gastos públicos e de reformas administrativas, previdenciárias e fiscais; c) a proposição de um desmonte no modelo de industrialização para assegurar o desenvolvimento nacional dos países atrasados, com base na eliminação dos investimentos na produção e do controle estatal sobre o fluxo financeiro; d) acentuado programa de privatizações (FIORIN, 2001).

A partir desses elementos é que naquele período se faz o desmantelamento do Estado de bem-estar social, ou seja, de uma concepção de Estado como “agência produtora de bens e serviços e como aparelho institucional orientado a garantir e promover os direitos da cidadania” (GENTILI, 1999, p. 106). Essa Reforma passa, então, a ser defendida no discurso do governo brasileiro como a condição para o desenvolvimento econômico e social do país, no qual o Estado teria um papel apenas de promotor ou de regulador.

É essa a concepção que orientará o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado do Ministério da Administração e Reforma do Estado do Brasil – MARE, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, sob coordenação do ministro Bresser Pereira que, em um dos trechos do documento assinala que “[...] A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento”. (BRASIL, 1995).

Esse quadro, inaugurado em governos anteriores, tem a sua continuidade nos governos do Presidente Luís Inácio Lula da Silva e, atualmente, no da presidente Dilma Rouseff. Isso se justifica no que Coutinho (2008) chama de política de consentimento dos governos brasileiros à iniciativa privada para a oferta de serviços públicos essenciais, como a saúde, habitação, previdência e educação. Para essa autora, essa situação pode ser constatada desde as mudanças efetivadas na constituição federal de 1988 que ampliou benefícios e funções do Estado sobre aqueles serviços.

Quanto à reforma na Educação, a referida Constituição, assinala no artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família deverá ser promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (CF, 1988). Por meio disso, o documento estabelece a relação da educação com o mundo do trabalho e com o exercício da cidadania, acentuando o caráter individual e competitivo dessas relações. Além disso, assenta o papel do Estado na promoção e garantia da educação em um contexto político e econômico no qual o Brasil estava inserido. Ali, porém a educação ainda era dever primeiro do Estado e, em segundo, da família. Anos mais tarde, com a promulgação da LDB 93/94/1996, essa ordem seria alterada.

De acordo com o Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 1996), o Estado brasileiro deveria ter uma dupla função, a de promotor de desenvolvimento e a de regulador das relações de mercado, promovendo a competição e a eficiência entre instituições públicas e privadas. Com isso, os recursos públicos seriam

focalizados na área social, sobretudo, no combate à pobreza, condição necessária para o desenvolvimento.

São esses os pressupostos sobre os quais a educação nacional também é redefinida, numa relação de *efeito de sentido*<sup>12</sup> com a reconfiguração do papel do Estado. As políticas sociais, entre elas, as educacionais, são transmutadas da esfera pública para a esfera do mercado, esfacelando seu caráter de direito social ao figurar como um bem de consumo na perspectiva da meritocracia. É com base nessa submissão das políticas sociais às políticas econômicas, ditadas pelos mecanismos internacionais, como o FMI e o Banco Mundial, que se insere a reforma educacional brasileira (LEHER, 1998).

Assim, a redefinição das políticas educacionais parte dos mesmos princípios da Reforma do Estado – o novo modelo de produção capitalista – que, por exigência da *globalização*, reclama por uma maior eficiência e produtividade dos trabalhadores. Esse fato implica uma reconfiguração do modelo de formação dos professores, de seus fundamentos teóricos e conteúdos de ensino. Fundamentada na noção de competência, a educação adquire forte conotação individual, despolitizando as relações profissionais, pautadas “cada vez menos por parâmetros coletivos e políticos, para se orientarem por parâmetros individuais e técnicos” (RAMOS, 2002, p.412). Tendo isso em vista, “os conteúdos disciplinares deixariam de ser fins em si mesmos para se constituírem em insumos para o desenvolvimento de competências” (RAMOS, 2002 p. 413).

Essas competências, enunciadas nos documentos originados dos organismos internacionais, teriam relação direta com o *saber fazer* em situações de um trabalho em constante mutação. É essa a noção importada para a escola, impregnada de um caráter produtivista, atendendo, com isso, ao pragmatismo funcional, próprio do modelo de Estado Neoliberal.

Essa concepção de competência, na contemporaneidade, atinge um valor de troca. *Saber agir, saber falar, saber se relacionar* são formas de escambo por emprego e por prestígio em uma sociedade de consumo, onde é preciso estar apto para as vulnerabilidades do mercado de trabalho. No que se refere ao ensino de

---

<sup>12</sup> Na pragmática, o sentido emerge da semântica dos enunciados – o sentido adicional emerge da situação de uso. Dessa forma, um efeito de sentido é um efeito atribuído pelo discurso em língua, a partir das inferências construídas pelo sentido do enunciado e pelos dados da situação de uso. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008)

Língua Portuguesa, num momento em que o desenvolvimento das competências individuais é uma das principais preocupações das universidades e das escolas, ressurgiu o 'respeito' à diversidade linguística, proposto pelos estudos sociolinguísticos desde a década de 1970. É preciso aprender *a viver junto*, o que desloca o respeito à variedade linguística da esfera social para a esfera individual. Um novo sujeito que é exigido por um novo modelo de sociedade precisa ser flexível. Uma flexibilidade da ordem da competência, ditada pelos países hegemônicos.

No ensino de língua, por exemplo, não basta apenas dominar a variedade culta, propósito, historicamente, defendido pelo denominado ensino tradicional de gramática. É necessário dominar outras variedades, ser um *poliglota* na própria língua, o que exigiria *saber fazer* na língua, quer dizer, ter a habilidade de, dependendo da intenção de comunicação e dos interlocutores, selecionar a variedade linguística a ser utilizada. Esse seria *um saber fazer* da ordem do *saber ser* competente na língua.

Essa acepção de competência está, pois, em consonância com o que Perrenoud (2004) compreende como *metáfora da transferência*, ou seja, na competência, o conhecimento só tem valor em seu lugar de uso individual. Esse uso é tratado pelo autor como a *metáfora da mobilização* já que implica a busca e a atualização dos saberes compartilhados ou privados. Nesse sentido, ser competente significaria mobilizar conhecimentos para as diferentes situações de uso.

Portanto, é a partir dessa lógica individual da competência que a instância Estatal define como as instâncias institucionais – a Universidade e a Escola deverão fazer a educação, *com fins de garantir a cidadania e a autonomia do cidadão*, expressa na transferência de responsabilidade do Estado para cada um. Garante-se o princípio político e econômico básico do Estado Neoliberal – a individualidade. A educação fundamentada nas competências expressa ainda a cumplicidade entre Universidade, Escola e o Estado que é desresponsabilizado pela desordem estrutural, originária das políticas implementadas. Aquelas instâncias, pelo seu aspecto institucionalizado, garantem oficialmente as competências exigidas pelo mundo do trabalho.

No Brasil, o discurso dessa pedagogia por competências foi materializado no Plano Decenal de Educação para Todos, durante o governo do presidente Itamar Franco (1992-1994), e efetivamente implementado no governo do presidente

Fernando Henrique Cardoso (1995- 2002), denotando que a produção do conhecimento nos países periféricos é orientada pelos interesses políticos e econômicos dos *intelectuais coletivos internacionais* (SILVA JR., 2002) que, estrategicamente, organizaram as conferências nas quais se lançaram as bases para “a educação para todos”: a) *Conferência Mundial de Educação para todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pela UNESCO, pelo UNICEF, pelo PNUD, e pelo Banco Mundial; e b) *Conferência de Nova Dehli*, em 1993, na qual se propôs uma intervenção nos currículos dos países mais populosos que apresentavam um alto índice de analfabetismo.

Nesses eventos, foram propostos documentos, como o relatório da UNESCO, editado por Delors (1999), que propôs uma escola adaptada às condições políticas e econômicas do novo modelo de Estado, ou seja, um sistema educacional que formasse pessoas para a *inovação*, com competências para um mundo de rápidas transformações. Essas competências são apresentadas em forma de pilares: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*, que sustentam o funcionalismo da escola, cumprindo objetivos que vão além do “exercício da cidadania”, ressaltando o aspecto individual do sujeito.

A educação é tomada como um bem individual, com caráter de bem privado, colocando-se o primado do utilitarismo sobre o saber que, por isso, pode ser uma *mercadoria* pronta para ser comercializada. (MACEDO, 2002): “A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo para o indivíduo ou para a sociedade dependerá, em última instância, em razão dessas mesmas oportunidades, de as pessoas aprenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores” (DECLARAÇÃO DE JOMTIEN, artigo 4, 1990).

É essa concepção, vista também *como serviço*, que desresponsabiliza o Estado pela promoção da educação como um direito público, podendo ser, com isso, privatizada, terceirizada e até mesmo publicizada (CHAUÍ, 2001). Nesse contexto de mercantilização do conhecimento, o conceito de cidadania é alterado, uma vez que é deslocado da esfera pública para *as práticas de consumo* da esfera privada. A cidadania não é compreendida como um lugar de acesso aos direitos de uma educação emancipatória, mas como o direito de consumir a educação.

Segundo o que é lido na carta de Jomtien, o direito de educação para todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem – deveria ser



assegurado, num prazo de dez anos, pelos países com altas taxas de analfabetismo, entre eles o Brasil, através do cumprimento do objetivo de *universalizar a educação básica*.

O Plano Decenal de Educação é que orientará essa política, sob égide da reforma do Estado na década de 1990. Na Educação, essa política foi efetivada através dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares produzidos por professores e pesquisadores universitários com diferentes interesses e projetos políticos, mas que ali são apresentados como portadores de um discurso homogêneo pela tentativa de produzir um discurso consensual sobre a educação nacional.

O Ministério da Educação (MEC) constituiu, para tanto, um Grupo Executivo, composto por representantes do Conselho Nacional de Educação, de Secretarias Estaduais de Educação (CONSED) e da União dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), de onde saiu um Comitê Consultivo, integrando também o Conselho Federal de Educação, o Conselho de Reitores das Universidades, entre outros. Esse discurso, resultado de discussões entre essas organizações, consolidou-se na Semana Nacional de Educação para Todos, em Brasília, do dia 10 ao dia 14 de maio de 1993. Após isso, foi encaminhado um roteiro de debate sobre o Plano, fundamentado nos artigos 205 e 206 da Constituição Federal e na Declaração de Jomtien, às escolas para que estas propusessem sua concepção de escola, de ensino, de gestão, de valorização do docente e dos outros profissionais da educação. Esse recurso foi usado para justificar o caráter coletivo da produção daquele documento, conferindo-lhe legitimidade diante da sociedade.

Nesse sentido, definiram-se os objetivos do Plano, entre eles, o de “(1) satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho” (PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1993, p. 37). Um objetivo que revela que as reformas educacionais brasileiras foram orientadas pelo *princípio do desenvolvimento de competências e habilidades exigidas pelo setor produtivo*.

Essas reformas estão direcionadas, portanto, por uma razão instrumental, cujo objetivo é a *eficiência, eficácia e produtividade* do sistema. A educação passa a constituir uma nova forma de sociabilidade, pressuposta pela Teoria do Capital Humano (OLIVEIRA, 2002), uma sociabilidade gestada pelos conceitos de

*produtividade e qualidade* que será preconizada na Lei nº 9394/1996, que traz uma série de modificações na educação, em todos os níveis, inclusive no Ensino Superior. No que diz respeito à referida Lei, importa assinalarmos que as suas condições de produção constituem-se um espaço de correlação de forças entre partidos e facções hegemônicas sobre o sentido que se deve dar à educação. Provavelmente, por isso, a Lei tramitou oito anos no Congresso Nacional, por fim sendo promulgada para atender às reformas político-econômicas pelas quais passava o Estado brasileiro.

Posto isso, consideramos que a LDB 9394/1996 consolida o momento de implementação da reforma da educação brasileira. Contexto sobre o qual se processa a reforma curricular da educação básica, tendo como principal pressuposto os Parâmetros Curriculares Nacionais. Uma proposta de estabelecimento de parâmetros comuns para todo o país, que estaria assentada na construção de uma unidade do conhecimento e no respeito à diversidade sócio-cultural brasileira (BRASIL, 1998).

No entanto, os PCN's, uma vez regidos pelo princípio das competências, ratifica o modelo de eficiência social de matriz comportamental, cunhado na tradição americana na qual a escola cumpre a função exclusiva, no contexto político-econômico, de formar a mão de obra para o mercado de trabalho:

O aumento do desemprego e as mudanças no mundo do trabalho é outro ponto da sociedade brasileira que demonstra a preocupação com o grande contingente de jovens que, mesmo com alguma escolarização, estão mal preparados para compreender o mundo em que vivem e nele atuar de maneira crítica, responsável e transformadora, e, especialmente, para serem absorvidos por um mercado de trabalho instável, impreciso e cada vez mais exigente. (BRASIL, 1998, p.21).

Nisso, vemos que as determinações sociais, históricas políticas e econômicas é que moldam um currículo que, portanto, “não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (SILVA, 2002, p. 8). O currículo reflete, então, os interesses particulares de classes e grupos dominantes que legitimam determinados conhecimentos em detrimento de outros.

É essa leitura que nos fornece os indícios para a análise de outros textos, como o do Conselho Nacional de Educação que, especificamente na Resolução

n.2/97 (BRASIL, 2007) dispõe acerca da elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação. Uma Reforma na Educação Superior orientada também pela Reforma do Estado, consubstanciada pelos princípios do neoliberalismo, já descritos anteriormente.

Tendo isso em vista, Lima (2011) em artigo intitulado *O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século* analisa as políticas promovidas pelo Banco Mundial para a educação superior dos países periféricos na década de 1990 e na primeira década do novo século. No caso do Brasil, discute a diversificação das instituições de Ensino Superior, dos cursos e das fontes de financiamento, praticadas durante o governo Luís Inácio Lula da Silva.

Segundo a autora referida, os Governos Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva, seguiram as orientações dos organismos internacionais para a reformulação das políticas de educação superior, especificamente, do Banco Mundial que definiu essa reforma em dois eixos: “a diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES) e dos cursos e a diversificação das suas fontes de financiamento” (LIMA, 2011, p. 87).

Nesses eixos, está presente a concepção de “educação terciária”, e o seu consequente deslocamento da “educação superior” e de seus fundamentos, para o estímulo do empresariamento da educação superior, a ampliação da privatização interna das universidades públicas; e o estabelecimento de contratos de gestão que modificam o financiamento e as diretrizes de gestão político-pedagógicas das universidades públicas, especialmente das federais.

Como já dissemos antes, a década de 1990 é marcada pela transformação da educação em bem de consumo, o que pode ser demonstrado ainda com base em dois movimentos: a) a expansão das instituições privadas, através da liberalização dos “serviços educacionais”; e b) a privatização interna das universidades públicas, como por exemplo, através do estabelecimento de parcerias entre as universidades públicas e as empresas, redimensionando as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

De acordo com o estudo empreendido por Lima (2011) esses são pressupostos do documento *La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia*, publicado em 1994 pelo BM, no qual são apresentadas estratégias para a reforma da educação superior na América Latina, Ásia e Caribe. Uma delas foi a diversificação das instituições de ensino superior e dos cursos, sob o pressuposto da

necessidade de existência de universidades públicas, privadas e de instituições não universitárias. Nessa estratégia também foram considerados os cursos de curta duração e o ensino a distância. Outra medida colocada naquele documento foi a proposição de uma política de “qualificação” do ensino superior. Segundo o BM isso seria assegurado com base no auxílio do setor privado:

As instituições a cargo dos programas avançados de ensino e investigação deverão contar com a orientação de representantes dos setores produtivos. A participação dos representantes do setor privado nos conselhos de administração das instituições de ensino superior, públicas e privadas, pode contribuir para a garantia da pertinência dos programas acadêmicos (BANCO MUNDIAL, 1994, p.79).

Essa concepção produtivista da educação é mais uma vez reforçada no documento de 1999 do também BM, *Estratégia para o setor educacional – documento estratégico do Banco Mundial: a educação na América Latina e Caribe*. Nele, foram feitas avaliações da educação nessa região durante a década de 1990 e diretrizes a serem implementadas durante o século XXI. Ali, mais uma vez, a educação é compreendida como estratégia de “alívio à pobreza” e como instrumento de preparação da força de trabalho para o mercado.

Quanto ao empresariamento da educação superior no Brasil, é pertinente dizer também que ele é controlado pelo BM em parceria com a Organização Mundial do Comércio (OMC). Um dos desdobramentos dessa operação é a (re)qualificação dos trabalhadores em seus locais de trabalho ou a formação em serviço. Outro é a ênfase dada ao ensino à distância, sob o nome de inovações tecnológicas, consolidando as universidades virtuais. Fato ainda mais argumentado quando se leva em consideração o conceito de “sociedade do conhecimento”.

Está inscrito na sociedade do conhecimento exige que as instituições de ensino sejam reformuladas e diversificadas. Por isso, países como o Brasil precisam incrementar a diversificação institucional, ou seja, instituições não universitárias e privadas, estabelecendo um marco de formação contínua. Essa reformulação da educação no Brasil será regulamentada por um conjunto de leis e decretos que demonstram o processo de flexibilização curricular em curso cujo objetivo é o de adequar os currículos aos novos perfis profissionais resultantes do processo de *reestruturação produtiva*. Entre os documentos que são marcados por esse princípio

estão os Referenciais Curriculares para a Formação de Professores (1999), no Parecer nº 115/99 que criou os Institutos Superiores de Educação; e as Diretrizes Curriculares para formação inicial de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura (2002).

É essa cartografia dos dados que ajusta as nossas lentes de análise sobre a formação do professor de Língua Portuguesa, sua relação com os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>13</sup> para o ensino na educação básica e, especificamente, com as Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras – um dos objetos de nossa análise.

Pressupostos como esses nos permitem identificar uma *instância de formação político-oficial* na constituição do *interdiscurso* do professor de Língua Portuguesa. Uma instância marcada pelo discurso que atravessa as políticas públicas de formação para esse professor, ou seja, pelo discurso neoliberal de Educação, assentado no modelo de formação de racionalidade técnico-científico, que imprime as letras do ideário de flexibilização curricular e de profissionalização da formação docente.

Com base no exposto, o nosso questionamento é sobre se a Licenciatura em Letras é um momento apenas de consolidação de uma instância de formação político-oficial, de efetivação de seus pressupostos, ou se, ao contrário, é um lugar em que o aluno tem também uma aproximação crítica a esses documentos e às teorias que embasam essas propostas. Por essa razão, supomos ser crucial analisar essa instância na relação que estabelece com as demais.

## **2.2 Questões pertinentes ao ensino de Língua Portuguesa: por uma identificação da Instância de Formação teórico-específica**

Identificar as instâncias que formam o *interdiscurso* do professor de Língua Portuguesa, implica considerarmos a relação entre sujeito/professor, história

---

<sup>13</sup>Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa procuram, desde 1998, se constituir referencial legítimo e institucional para esse ensino. Deles, os cursos de licenciatura em Letras importam alguns fundamentos, os quais foram responsáveis para que MEC convocasse as licenciaturas para elaborarem novos Projetos político-pedagógicos: “os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontram em funcionamento deverão se adaptar às diretrizes e resoluções do MEC para a educação básica e para o curso de Letras [...] (BRASIL, 2002).

e ideologia. Implica também levarmos em conta que a formação desse professor se processa em um movimento contraditório: o movimento de definição das políticas públicas de formação do professor de Língua Portuguesa que tem sua forma material mais visível nos documentos oficiais para o ensino de língua; e o movimento das correntes linguísticas e sua preocupação com um discurso de mudança no ensino de língua.

Nesse sentido, situamos, neste trabalho, a formação do professor de Língua Portuguesa em um percurso histórico que começa a se delinear na década de 1970, no processo que envolve a Linguística como um de seus fundamentos. Nesse período, em virtude dos grandes contingentes que começam a frequentar a escola, à época a serviço do desenvolvimento nacional pelo regime militar, não só os linguistas como também outros estudiosos passam a propor mudanças no ensino de Língua Portuguesa a fim de torná-lo mais democrático e menos discriminatório.

Nossa escolha por essa década justifica-se pelo fato de, na década anterior (1960), alguns fatores terem resultado em um redirecionamento da produção intelectual sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil: a) as interferências dos conhecimentos produzidos no campo das ciências linguísticas no Currículo dos cursos de Letras do país; b) a criação, com a reforma do ensino superior, de uma área de domínio do ensino de língua portuguesa intitulada de *Prática de Ensino de Língua Portuguesa*; e c) a crise da educação gerada pelo processo de democratização da escola que ainda não estava preparada para receber a nova clientela. (SOARES, 1997).

Sumariamente, compreendemos que a inserção da Linguística nos currículos de Letras como disciplina obrigatória proporcionou, pelo menos em termos formais, que o professor de Língua Portuguesa em formação analisasse os fatos da língua em seu caráter de variabilidade, abordando, no ensino de língua, outras variedades além do português padrão. Provavelmente, essa nova concepção de ensino gerou muita polêmica ao provocar o contraste entre as variedades prestigiadas e as não prestigiadas. Já com a reforma do ensino superior, promulgada no final daquela década, os estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa deixam de pertencer ao domínio amplo da Didática geral, passando a constituir a disciplina específica de *Didática do Português* que é, posteriormente, denominada de *Prática de Ensino de Português*.

Quanto ao processo de democratização da escola, alguns problemas sociais são evidenciados. Com o dobro de alunos no Ensino Fundamental (antigo Primário) e o triplo no Ensino Médio (antigo Secundário), o professor deixa de dar atenção diferenciada ao aprendiz, o que dificulta o seu processo de alfabetização. Além disso, o embate travado entre as normas e as prescrições da língua usada na escola e a língua que o aluno das classes populares trazia de casa, denuncia a crise de um ensino normativo.

Esses condicionantes contribuem para a constituição de uma nova comunidade discursiva sobre o ensino de Língua Portuguesa no país que, dessa forma, no início da década de 1970, passa a se contrapor ao objetivo de ensino de Língua Portuguesa que, até então, era o de prover a uma determinada classe aquilo que era considerado como a “boa língua”. Nesse contexto, o objeto de ensino era a gramática normativa que prescrevia o uso de uma variedade linguística prestigiada. Pouco tempo restava para o desenvolvimento da leitura e interpretação de textos bem como para a produção de texto – à época chamada de composição. Nesse âmbito, o texto como reprodução social era o ideal para a classe dominante num momento de democratização do ensino, uma vez que garantia a manutenção intelectual da ordem estabelecida. A partir daí alguns estereótipos se associam ao ensino de Língua Portuguesa ao passo em que alguns problemas também.

Nesse sentido, as aulas de língua eram as aulas de Gramática normativa ou de reprodução textual, ambas funcionando como elemento de discriminação das camadas socialmente desprivilegiadas. Não bastava mais a cisão analfabeto/alfabetizado, era preciso criar a dicotomia sabe falar/não sabe falar o português da gramática. Sob esse aspecto, o uso da língua na escola passou a ser fator de discriminação social. O acesso ao ensino público gerava na escola, contraditoriamente, o preconceito linguístico, alimentado por aqueles que sempre dela se serviram. A concepção de linguagem que orientava o ensino era a de língua como expressão do pensamento.

Nesse período, porém, a crise no ensino de língua dava seus indícios, demonstrando a necessidade de se problematizar o objeto de ensino da aula de Língua Portuguesa: “quase por toda parte no Brasil e em Portugal, há vozes que se levantam para dizer que não se pode continuar vivendo de um ensino gramatical cuja ineficácia é comprovada, e para pedir aos linguistas uma intervenção imediata [...]”. (GENOUVRIER; PEYTARD, 1973, p. 124).

A proposição desses autores abre o espaço para que se busque o rompimento com o ensino normativo da gramática, em sua forma purista e intocável, guardando relação com o que Celso Cunha já colocava em 1964 em seu livro *Uma política do idioma* quando, ao se referir aos literatos responsáveis pela Semana da Arte Moderna de 1922, diz que assim como ocorreu ali era preciso, no ensino de língua, abandonar os recursos intocados do idioma, prisioneiros de uma gramática cujo código é um conjunto de impedimentos ao uso expressivo da fala corrente: “[...] É, pois, imprescindível mudar tal estado de coisas e juntar nossas vozes àquelas que clamam contra esse ensino inútil” (CUNHA, 1964, p.23).

Ainda sobre a década de 1970 não podemos deixar de destacar que as condições de produção sobre a formação discursiva do professor de Língua Portuguesa são marcadas pelo período histórico da ditadura militar. Sob esse regime, o trabalho com a língua era feito a partir da Teoria da Comunicação, influenciada pelas ideias do estruturalismo de Saussure. A língua é definida como um código, quer dizer, como um sistema de regras a serem adquiridas, mas também como um sistema que os falantes precisavam dominar para transmitir mensagens com eficácia. A concepção de linguagem que embasará o ensino é a de que a língua é um instrumento de comunicação social. Nesse clima é sancionada a Nova Lei de Diretrizes e Bases, a 5692/71, que estabelece a língua nacional como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira. (BRASIL, 1971).

A partir de então, a disciplina de Língua Portuguesa passou a se chamar, respectivamente, de *Comunicação e Expressão* e *Expressão em Língua Portuguesa* para as séries iniciais e finais do 1º grau; apenas no então 2º grau era denominada de Língua Portuguesa e Literatura brasileira. A reconfiguração na nomenclatura da disciplina resultou na substituição dos conteúdos gramaticais pelas teorias da comunicação propostas por Jakobson. Nessa abordagem funcionalista, o objetivo de ensino tinha um caráter pragmático e utilitarista – a competência comunicativa do falante, uma vez que a língua era considerada como um meio de comunicação social. Assim, o aluno num contexto político de restrição de vozes é concebido como um emissor/receptor de mensagens que deve ler diferentes códigos, verbais ou não-verbais.

Diante da nova realidade linguística dos alunos que agora frequentam a escola, o professor de português sofre um impasse: adequar o ensino a um novo perfil de aluno ou reprovar em massa nas primeiras séries de cada curso. Em virtude



disso, o objeto de ensino da aula de português passa a ser a expressão oral, valorizando-se o aprendizado dos elementos de comunicação e das funções de linguagem. Nessa ocasião, o ensino de gramática é minimizado, dando lugar ao trabalho com textos publicitários e jornalísticos, além das charges e histórias em quadrinhos.

Por essa razão, autores como Dino Preti (1972), no livro *Sociolinguística – os níveis da fala: um estudo sociolinguista*, reclama a função social do ensino de Língua Portuguesa que, naquele momento, esterilizava-se por excessivo pragmatismo. Na obra referida, esse autor supõe, sob os pressupostos da Sociolinguística, que a linguagem deveria ser analisada em seu caráter de oralidade, observando-se os contextos de uso. Interessaria, portanto, tanto os aspectos internos quanto os externos ao texto. Com isso, demonstra a preocupação com o falante e com a variedade linguística à qual ele está circunscrito, inaugurando, no ensino de língua, uma relação entre as variações linguísticas e as variações sociológicas. Dessa forma, uma proposta de trabalho com a língua materna passa a fazer parte dos estudos em língua portuguesa.

A partir de Preti (1972), observamos as interferências que as correntes linguísticas passam a desempenhar na constituição do objeto de ensino da Aula de Língua Portuguesa. Nesse caso, a Sociolinguística que passa a exigir uma nova postura dos professores diante da heterogeneidade linguística que a escola apresentava após o processo de democratização, requerendo novos conteúdos e metodologia de ensino. Era preciso reconhecer uma gramática da fala, uma vez que o ensino de língua pressupunha tanto uma gramática da língua escrita quanto da língua falada.

Nessa época, além das contribuições da Sociolinguística ensejadas por Dino Preti (1972), Eni Orlandi (1979) traz à questão do ensino de Língua Portuguesa nos fundamentos teóricos da Teoria da Enunciação e da Análise do Discurso. Sob essas últimas, tratou, respectivamente, da relação entre a enunciação e o enunciado e das condições de produção de um discurso. A partir de seus estudos, a língua é compreendida em seu processo de enunciação, incluindo a relação entre sujeito, práticas sociais, condições de produção e historicidade. Esse avanço na concepção de linguagem exige um novo olhar sob o processo de ensino, pressupondo um espaço aberto para a heterogeneidade linguística e para a valorização do sujeito do discurso.

O contexto teórico de produção discursiva sobre o ensino de Língua Portuguesa, nas décadas de 1970 e 1980, é, assim, demarcado pelo contexto histórico-político pelo qual passava o Brasil naquele período. São essas teorias que constituirão um espaço discursivo na Academia para uma proposta diferenciada de ensino de língua. Com a abertura política do país, no que se chamou de redemocratização, aquela disciplina volta a ser denominada Português (SOARES, 2002), abrindo também a discussão em torno da desconstrução do ensino de língua centrado na gramática normativa. Com isso, inscreve-se um debate sobre o trabalho com a língua além de sua estrutura interna.

Ainda no começo da década de 1980, intensificam-se as discussões quanto à contribuição da Linguística para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa. São desse período as proposições dos primeiros Boletins da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), publicados entre 1981 a 1983, que discutem a consolidação da Linguística como ciência no Brasil tanto no que diz respeito aos seus aspectos teórico-metodológicos quanto ao seu envolvimento com questões sociais e políticas, sobretudo, as concernentes aos aspectos pedagógicos. Essas publicações são um marco na produção acadêmica brasileira. Através delas, postulam-se novas condições materiais de produção discursiva, constituindo-se uma comunidade discursiva em torno do *ensino da mudança* (PIETRI, 2008).

Esse *discurso da mudança*, no ensino de língua, recorre às contribuições científicas das teorias linguísticas, sociológicas e/ou sociolinguísticas como principal argumento para convencer o professor de língua a alterar sua prática, abandonando as concepções tradicionais de linguagem e de ensino. Há nele tanto um caráter argumentativo quanto pedagógico, uma vez que seu objetivo é convencer o professor quanto ao ensino não discriminatório e transformador:

O trabalho que se iniciava afirmava procurar meios de diminuir essa distância entre duas realidades (a realidade homogeneizante da escola, discriminadora do certo e do errado, contrária à heterogeneidade de uma realidade social em que apenas uma minoria tinha acesso aos bens culturais valorizados): o objetivo era eliminar essas contradições do ensino, promovidas pelo papel que a escola vinha desempenhando na manutenção da discriminação social. A Linguística se insere nessa discussão com um duplo objetivo: apontar a discriminação encontrada nas práticas tradicionais de ensino de língua portuguesa, e ao mesmo tempo mostrar que não é permissiva, como afirmavam seus adversários, mas que o objetivo proposto seria o de levar o ensino da norma a todos. (PIETRI, 2008, p. 838).

O *discurso da mudança*, conforme identifica Pietri (2008), é produzido no Brasil em um contexto em que a Linguística passa a ser tratada não apenas no âmbito restrito da ciência, mas também na sua dimensão política e social, num momento em que se tenta aproximar, no meio acadêmico, a Linguística dos problemas sociais brasileiros. A preocupação com o ensino de Língua Portuguesa estava em considerar a variação linguística, respeitando a linguagem do aluno sem, porém, deixar de tratar a escola como o lugar da norma, ou seja, o lugar responsável socialmente por ensinar ao aluno a variedade linguística prestigiada.

Nesses termos, a mudança no ensino se refere a uma nova maneira de se relacionar com o objeto de ensino do professor de Português – a língua, considerando-a variável assim como o são social e culturalmente os seus falantes. Mudança nessa acepção significa, portanto, tornar o ensino menos repressor, significa valorizar a variedade linguística do aluno; em outras palavras, implica considerar os diversos fatores que contribuem para a diversidade linguística – econômicos, sociais, culturais, políticos, ideológicos — de que a escola e as variedades linguísticas seriam produtos.

A partir da compreensão desse *discurso da mudança*, era preciso investir, por um lado, na formação dos professores em função tanto do novo objetivo de ensino de língua quanto de uma nova maneira de se relacionar com o seu objeto e, por outro, na atualização do material didático, uma vez que novos objetivos eram colocados para as aulas. Há nisso uma necessidade de instauração do que identificamos com *instância de formação teórico-específica* de divulgação das teorias linguísticas a fim de garantir a consolidação de uma comunidade discursiva que esteja situada não apenas no campo da universidade, mas também fora dele.

Dessa forma, a divulgação das produções científicas na área da Linguística foi tomada, naquele período, como a possibilidade de comunicar o conhecimento produzido na Universidade ao professor que, através desse contato, alteraria a sua prática de ensino (ILARI, 1980). Porém, até aquele momento havia uma ausência do trabalho de divulgação das contribuições da Linguística sobre o ensino, ocasionando “a adoção inadequada de certos princípios postulados nas diversas fases da Linguística”, influenciando nas posturas pedagógicas de professores e outros profissionais envolvidos com o ensino de língua, como por exemplo, a ideia de que com a linguística o ensino da tradição gramatical deveria ser menosprezado, numa espécie de vale tudo na língua (KATO, 1983).

De acordo com Kato (1983) a garantia da divulgação de uma literatura linguística garantiria uma comunicação interdisciplinar no ensino de língua, uma vez que a pedagogia de línguas se fundamenta em outras disciplinas – psicologia, sociologia, literatura, teoria da comunicação, etc. É essa a mesma preocupação de Ilari (1980) para quem não havia uma divulgação na década de 1980 das interferências da Linguística sobre o ensino de língua portuguesa, o que conferia a essa ciência um caráter incipiente.

O espaço editorial para a publicação de livros que tratassem da relação entre a linguística e o ensino era muito reduzido. Além disso, havia uma dispersão das obras que tratavam da descrição linguística. Nesse quesito, Ilari (1980) analisa a disfunção do livro didático que, por isso, deixava de ser um importante veículo de difusão dos pressupostos da Linguística. Essa disfunção se explica em razão desse livro ser gestado como mercadoria de consumo no meio editorial, uma vez que para serem lucrativos, deveriam atender aos interesses do público-leitor que, sob aquelas circunstâncias, era composto em sua maioria de professores acostumados com o ensino da tradição gramatical, mesmo com a inserção da disciplina de Linguística nos currículos dos cursos de Letras desde a década de 1960.

Desse modo, no final da década de 1980 surgem discussões sobre a Linguística Aplicada, cuja preocupação seria com o ensino, a fim de atingir os professores do ensino fundamental e médio. A Academia começa a se relacionar com o meio não-acadêmico para o qual prescinde, divulgando, através de obras de especialistas, concepções de linguagem e práticas de ensino.

Ainda na segunda metade da década de 1980, insurge a preocupação de se trabalhar com a concepção de linguagem como um processo de interação social cujos pressupostos teóricos se encontram em Bakhtin (1992). Essa perspectiva inaugura também a noção de *letramento* (KLEIMAN, 1995) como fundamento ético-político para o trabalho com a linguagem. Nesse sentido, o objeto de ensino de língua são as práticas sociais de uso da leitura, da escrita e da oralidade, materializadas nos diferentes gêneros do discurso, também chamados de gêneros textuais. Essa concepção de linguagem vai interferir decisivamente na definição do objeto de ensino de língua portuguesa para a década de 1990 – os gêneros textuais, em nome de uma desestabilização das práticas de ensino vistas como tradicionais, que ainda se pautavam no ensino da gramática.

A constituição dos gêneros textuais como objeto de ensino da Aula de português se justificaria, portanto, pela relação desse conceito com a concepção bakhtiniana de linguagem que integraria os principais eixos do ensino: leitura, produção e análise linguística. É essa concepção de língua(gem) que assenta a proposta de ensino de língua difundida e legitimada em muitos livros didáticos, e em cursos de formação continuada e divulgações acadêmicas desde 1990 até a década atual.

A apropriação brasileira do conceito de gêneros textuais no âmbito da Linguística Aplicada sofre as interferências da escola australiana – a Escola de Sidne<sup>14</sup> e, principalmente, da escola de Genebra, que influencia as propostas pedagógicas brasileiras para o ensino de língua. Em ambas as propostas, a preocupação recai sobre as práticas de Letramento tanto curriculares quanto da vida social mais ampla dos alunos, visando ao rompimento de um modelo tradicional de ensino, de caráter gramaticista.

Assim sendo, a Escola de Genebra ou do interacionismo sócio-discursivo interfere na produção de uma comunidade discursiva brasileira sobre a construção do objeto de ensino de Língua Portuguesa nas décadas subsequentes a 1980. O grupo de pesquisadores composto por autores como Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz serão nomes representativos desse modelo que visa a redefinir as práticas de ensino consideradas tradicionais.

No entanto, embora a apropriação desses postulados possa representar um novo enfoque para o ensino de língua, a formação dos professores, precisaria ser pensada numa relação sólida entre pressupostos pedagógicos, didáticos, psicológicos e linguístico-discursivos que estão na base de qualquer modelo didático. Apenas dessa maneira, podemos compreender o quê, como e o porquê da escolha dos gêneros textuais como objeto de ensino da aula de Língua Portuguesa.

Pelo que vimos até aqui, é possível identificar uma *instância de formação teórico-específica* na constituição do *interdiscurso* do professor de Língua Portuguesa, instância marcada por diferentes discursos sobre o ensino de língua, expressos no que chamamos aqui de *Instância das Letras*. Esses discursos,

---

<sup>14</sup>De acordo com Bunzen (2003) a aceção de gênero nessa escola se desenvolve a partir dos postulados da Linguística Sistemico-funcional (LSF) proposta por Halliday, da sociologia da educação, principalmente em Bernstein, e dos estudos sobre as práticas de letramento escolar realizados nas escolas primárias e secundárias australianas, nas décadas de 1970 e 1980, por Jim Martin, Joan Rothery, Frances Christie. (VIAN JR, 2001, p. 147).

portanto, chegam, por vezes, ao professor em forma de divulgação científica ou podem ainda figurar como pressupostos de uma formação. Como eles se constituem na instância Institucional – A Universidade e de que maneira se relacionam com as outras instâncias, sobretudo com a que se preocupa com o ensino, é o que nos interessa a seguir.

### **2.3 Questões pertinentes à Formação Pedagógica: por uma identificação da Instância de Formação Pedagógica**

A discussão sobre a formação pedagógica de um curso de Licenciatura deve ser orientada pela compreensão de que se forma a partir de um modelo de docência instituído por uma determinada sociedade que se encarrega de instituir política e culturalmente os saberes necessários para o exercício dessa função. Nesse sentido, a análise das marcas discursivas dos documentos oficiais e acadêmicos que orientam a formação dos professores de Língua Portuguesa de um Curso de Letras é feita aqui por meio da compreensão de que a Universidade é uma Instância Institucional de constituição de um discurso político-oficial, de um discurso teórico-específico e de um discurso pedagógico.

Assim, ao tratarmos da formação pedagógica do professor de Língua Portuguesa, levamos em conta as funções do conhecimento produzido na Universidade, entendendo que essa formação também se constitui em um espaço de *interdiscurso*. A acepção que damos ao termo pedagógico, portanto, compreende não só as relações entre os saberes que formam o professor, o objeto de ensino e o modo de ensinar, mas ainda as implicações das concepções de Sociedade, de Educação e de Ensino que engendram a formação docente.

No caso do Curso de Letras, essa formação é constituída por *saberes instituídos* pelas políticas de formação de professores que, como vimos, definem diretrizes e programas curriculares; e pelos *saberes específicos* da área das Letras.

Esses saberes, ao serem mobilizados para o ensino, institucionalizam os *saberes pedagógicos*<sup>15</sup> que fazem do objeto de conhecimento das Letras e do objeto de interesse das políticas de formação dos professores de Língua Portuguesa, um *objeto de ensino*.

Assim, compreendemos que a formação pedagógica se insere em um contexto de determinações externas à situação específica do ensino, resultante de conflitos e negociações de sentido sobre: a) *o regime de existência de objetos de ensino*; e b) *a orientação de como se deve ensinar o objeto*; c) *orientação do que ensinar sobre o objeto*.

É esse regime de existência responsável pelo aparecimento de objetos do discurso que atingem diferentes matizes dependendo da instância no interior dos quais eles se inscrevem, alcançando status e território. Sob esse aspecto, podemos dizer que, em um Curso de Licenciatura, a maneira como estão pensadas as disciplinas que lidam tanto com a formação específica quanto com a formação pedagógica sinaliza as transformações pelas quais passa um objeto até ser considerado um objeto de ensino. Essa suposição nos faz crer que o objeto científico das Letras pode não ser o mesmo objeto do discurso oficial sobre a formação do professor de Língua Portuguesa e, portanto, pode não ser o mesmo objeto de ensino.

Tendo isso em vista, na análise de um objeto de ensino, consideramos algumas condições discursivas para que ele apareça, por exemplo, na Ementa de uma disciplina, sendo estabelecidas em uma rede conflituosa entre instâncias e discursos distintos e, em certo ponto, concorrentes. Essas condições discursivas

---

<sup>15</sup>Os saberes pedagógicos não têm, neste trabalho, o sentido dado por Gauthier et al (1998) que conferem aos saberes da ação pedagógica, quando os considera como um dos seis saberes que compõem o repertório de conhecimentos próprios ao ensino. Igualmente não têm a mesma acepção dada por Pimenta (1999) que, ao tratar da construção da identidade profissional, categoriza, como um dos saberes da docência, os pedagógicos, definindo-os como os próprios da ação de ensinar. Em nosso ponto de vista, essas duas noções instrumentalizam os saberes pedagógicos, restringindo-os a uma ação, a de ensinar. Contrariamente, supomos que os saberes pedagógicos extrapolam a ação imediata de ensinar, envolvendo o próprio processo de construção do ensino, eivado de determinações outras, aparentemente ocultas à situação didática, referindo-se ainda ao conhecimento da finalidade do ensino, ao conhecimento pedagógico do conteúdo específico, e ao conhecimento do modo de ensinar.

[...] Estão, de alguma maneira, no limite do discurso: oferecem-lhe objetos de que ele pode falar, ou antes (pois essa imagem da oferta supõe que objetos sejam formados de um lado e o discurso, do outro), determinam o feixe que o discurso deverá efetuar para poder falar de tais ou tais objetos, para poder abordá-los, nomeá-los, analisá-los, classificá-los, explicá-los, etc. (FOUCAULT, 2005, p. 51).

Por essa razão, é que nos importa identificar, nas Ementas que formam um Curso de Letras, os saberes que constituem a *prática discursiva*<sup>16</sup> do professor de Língua Portuguesa. Nesse sentido, os saberes de que temos falado são vistos como um corpo de conhecimento que é legitimado epistemológica e institucionalmente e que estabelece a distinção entre *o saber sobre o domínio de uma prática* e *o saber dessa prática*.

É essa distinção pela qual Barzotto (2010) se preocupa ao discutir o dilema da formação do professor: por um lado, este recebe a formação dos conteúdos que precisa compreender e aplicar e, por outro lado, recebe a formação a respeito da prática docente que parece servir para verificar se o seu trabalho se relaciona ou não à vertente teórica em alta naquele momento.

Esse pragmatismo na formação do professor que o interpela com conteúdos e práticas que ele parece não ter condições de produzir é uma expressão do que Grimmett et al. (apud LESSARD, 2006) chama de movimento de institucionalização da profissionalização docente. É o Estado e seu aparelho administrativo que promove essa política, atribuindo à Universidade a função de formar os professores para atuar na educação básica a partir dos critérios da produtividade, expressos no binômio eficiência/eficácia do ensino.

Nesse sentido, as graduações se adéquam a esse sistema com o objetivo de controlar o docente, assegurando o perfil profissional exigido pelas políticas neoliberais. As marcas desse discurso podem ser lidas no relatório da OCDE *Assunto de professores: atrair, desenvolver e reter professores eficazes – 2005*, que analisa a formação docente de 25 países, dos seus 30 membros, destacando a importância de os Estados assumirem um papel estratégico na profissionalização dessa mão-de-obra:

---

<sup>16</sup> Como prática discursiva, consideramos “lugar onde se forma ou se deforma, onde aparece e se apaga uma pluralidade emaranhada - ao mesmo tempo superposta e lacunar – de objetos”. (FOUCAULT, 2005, p.54).



Todos os países buscam aperfeiçoar a qualidade de seus estabelecimentos escolares para melhor atender as expectativas sociais e econômicas cada vez mais elevadas. Recurso mais significativo e precioso no âmbito dos estabelecimentos escolares, o corpo docente está no cerne dos esforços visando a melhorar o ensino. A melhoria da eficácia e da equidade do ensino passa em grande parte pela capacidade de fazer com que indivíduos competentes desejem ensinar, que seu ensino seja de alta qualidade e que todos os alunos tenham acesso a um ensino de alta qualidade. (OCDE apud LESSARD, 2006, p. 206).

Nesse documento, constatamos como a formação docente ganha caráter estratégico nas políticas neoliberais. Nestas últimas, os docentes exercem a principal influência no aprendizado dos alunos, naquilo que eles precisam saber e isso se dá através da “qualidade do docente”, variável importante na análise dos resultados, determinada principalmente pelo que se chama de *formação geral sólida*. Aqui se encontra a justificativa pela flexibilização curricular da qual falamos no tópico 2.1.1.

É ainda essa política que estabelece o conjunto de orientações para a formação nas Licenciaturas, como: a) aperfeiçoamento contínuo do docente; b) flexibilização da formação docente; c) integralização do desenvolvimento profissional ao longo da carreira. Com isso, busca-se a eficácia do ensino.

A partir dos indicadores de que a eficiência do ensino está na qualificação dos professores, o Estado pressiona as graduações a produzirem mão-de-obra docente eficaz. Para tanto, os currículos dos cursos de licenciatura se flexibilizam. Eficiência traduzida nos saberes necessários para ser docente, ou melhor, nos saberes que faz de um professor um sujeito eficaz.

Essa lógica conduz a alteração na pergunta feita dos anos 1980 a 1990 para a pergunta feita nos anos 2000 sobre a formação dos professores no Brasil: Em lugar de: *Quais são os saberes necessários para a formação docente?* A pergunta passa a ser: *Quais as competências e habilidades necessárias para a profissionalização do docente?*

A substituição pela nomenclatura *saberes docentes para competências e habilidades* generaliza a formação do *profissional*, dissolvendo a função do professor que figura apenas como mais uma possibilidade de atuação na área; e, por outro lado, denota a efetivação da lógica produtivista na educação. O saber da ação é o saber que reduz o conhecimento ao útil, cujo critério de verdade é a eficácia da ação. Aqui, a essência do conhecimento está na mobilização de uma realidade

cognoscente: “[...] para o pragmatismo, a verdade fica subordinada à utilidade, entendida esta como eficácia ou êxito da ação do homem, concebida esta última, por sua vez, como ação subjetiva, individual, e não como atividade material, objetiva, transformadora” (VÁZQUEZ, 1997, p.213).

Nesse sentido, as competências se centram num aspecto individual do saber: saber-julgar, saber-decidir, saber-viver e saber-agir, ou seja, os saberes da ação. De acordo com Barbier (1996), esses saberes podem ser chamados de competências práticas ou ainda de habilidades adquiridas na ação para a ação: “[...] define-se uma competência como a aptidão para enfrentar um conjunto de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio” (PERRENOUD; THURLER, 2002, p.19).

Com isso, processa-se uma bipolarização entre os saberes na formação do professor: os de caráter de ação, imediatizados pelo que se chama de resolução de situações-problema; e os de caráter teóricos que vão além de uma simples mobilização de esquemas mentais. Nesse contexto é que insurge o professor prático-reflexivo sem, contudo deixar de estar mais voltado aos saberes da ação.

Shon (1994) tem se apresentado como referência desse modelo, através da teoria do prático-reflexivo. A reflexão na ação e no curso da ação seria o principal fundamento para a qualidade da formação:

O estudo da reflexão na ação e sobre a ação é eminentemente importante. O dilema do rigor e da pertinência pode se resolver se tivermos conseguido desenvolver uma epistemologia do saber oculto no agir profissional, que coloca a solução de problemas técnicos [...] Poder-se-á, desta maneira, aumentar a legitimidade da reflexão na ação e sobre a ação e encorajar uma maior utilização, mais profunda e mais rigorosa (SCHÖN, 1995, p.98).

A partir desse pressuposto, as competências e habilidades necessárias para o professor estão diretamente vinculadas aos saberes da ação. É esse princípio que vai orientar o programa de formação profissional.

Com base nas pressuposições levantadas até aqui é que identificamos, na formação do professor de Língua Portuguesa, uma instância de formação pedagógica, compreendida como um conjunto de práticas e saberes sobre o ensino,

sem perder de vista as relações mais amplas com o processo educacional, oficializada numa rede interdiscursiva complexa, resultado de interesses e objetivos políticos diversos.

Como essa instância de formação se relaciona com as demais – instância de formação político-oficial e instância de formação teórico-específica – e de que maneira ela é incorporada por documentos oficiais e acadêmicos que tocam o interdiscurso do professor de Língua Portuguesa em formação de um Curso de Letras é o que passamos a discutir no próximo capítulo.

### **3 UMA ANÁLISE DE DOCUMENTOS QUE AFETAM E SINALIZAM O INTERDISCURSO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: indícios de como textos escritos incorporam textos lidos**

Neste capítulo, descrevemos as marcas discursivas de incorporação feita por documentos oficiais e acadêmicos das instâncias que constituem o *interdiscurso* do professor em formação de Língua Portuguesa de um Curso de Letras no Maranhão. Para tanto, empregamos o método de dedução frequencial e a análise por categorias temáticas de Pêcheux (1969), por meio dos quais analisamos a frequência daquelas marcas de incorporação nos documentos e suas implicações para o delineamento do perfil profissional do Professor de Língua Portuguesa daquele curso.

Essa análise levou em consideração a concepção de pesquisa indiciária de Ginzbourg (1989) por consideramos que cada documento nos fornece os indícios, os sinais e os vestígios de como aquela formação é planejada e constituída.

A descrição e, posteriormente, a análise dos dados seguem a seguinte ordem:

- a) Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, parecer CES 492/2001
- b) Projeto Político Pedagógico de um Curso de Letras que compõe o banco de dados do PROCAD
- c) Ementas das Disciplinas de Língua Portuguesa e Linguística do Curso de Letras em questão
- d) Programação de um Estágio Supervisionado
- e) Relatórios de Estágio: 1) Etapa – Orientações para o Estágio; e 2) Etapa – regência dos estagiários antes do período de regência na Escola- Campo

### **3.1 As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras: indícios de incorporação da instância de formação político-oficial ao texto escrito**

Antes de procedermos à análise propriamente dita das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, Parecer CES 492/2001, importa assinalarmos alguns indícios de suas condições de produção. Para tanto, fazemos um breve percurso histórico acerca da constituição do Currículo dos Cursos de Letras no Brasil. Nesse propósito, detemo-nos, porém, na década de 1960, especificamente na primeira proposta de Currículo Mínimo para os Cursos de Letras, Parecer n<sup>o</sup> 283 /1962 (BRASIL, 1962) que previa o formato de Licenciatura única para habilitação em Língua Portuguesa.

Porém, a exclusividade que o Curso de Letras conferia ao ensino de Língua Portuguesa dava-se já ali muito mais pela demanda do então mercado de trabalho do que por questões especificamente pedagógicas, como a habilitação em quatro línguas, conforme previa o Curso de Letras Neolatinas, parecia exigir:

A Lei de Diretrizes e Bases, diretamente ou através de resoluções deste Conselho, tornou obrigatório o estudo da Língua Portuguesa em todas as séries da escola média, com isto ampliando consideravelmente a procura de professores do idioma vernáculo. Paralelamente, restringiu o estudo das línguas estrangeiras e, evitada como foi a sua individualização, diversificou-se na base das possibilidades ou necessidades locais e das opções dos estabelecimentos ou dos alunos. (BRASIL, 1962, p. 80).

Essa profissionalização do professor de Língua portuguesa, no entanto, ocorria quase que somente pelas disciplinas de caráter específico, uma vez que as de caráter pedagógico eram secundarizadas: “Art. 1<sup>o</sup>. O currículo mínimo dos cursos que habilitam à licenciatura em Letras compreende 8 (oito) matérias escolhidas na forma abaixo indicada, além das matérias pedagógicas fixadas em Resolução Especial” (BRASIL, 1962, p. 84).

Entre as disciplinas principais estavam:

- a) Língua Portuguesa;
- b) Literatura Portuguesa;
- c) Literatura Brasileira;

- d) Língua Latina;
- e) Linguística.

Entre essas, havia mais oito, das quais o aluno poderia eleger três para estudos complementares:

- a) Cultura brasileira;
- b) Teoria da Literatura;
- c) Uma língua estrangeira moderna;
- d) Literatura correspondente à língua escolhida na forma da letra anterior;
- e) Literatura Latina;
- f) Filologia Românica;
- g) Língua Grega;
- h) Literatura Grega

Esses indícios pareciam demonstrar que, na constituição do *interdiscurso* daquele professor em formação, havia a predominância dos saberes específicos em detrimento dos saberes pedagógicos. Estes últimos deveriam ser diluídos nas demais disciplinas ao longo dos quatro anos do Curso:

[...] As matérias pedagógicas gerais fixadas em Resolução especial serão pelo estabelecimento dispostas em seu currículo particular, dentro desses quatro anos letivos, conforme a orientação que vier a seguir. Não haverá, portanto, lugar para um curso exclusivamente de "Didática", visto que, até o último semestre do quarto ano (não nos referimos a "série"), sempre estarão presentes algumas das matérias de conteúdo. (BRASIL, 1962, p.83)

Apenas sete anos depois, na Resolução nº 9º de 10 de outubro de 1969, é que a formação pedagógica será incorporada ao Currículo de Letras em consonância com a Reforma do Ensino Universitário de 1968, através da Lei 5.540. Na Resolução fica pressuposto que:

Art. 1º - Os currículos mínimos dos cursos que habilitem ao exercício do magistério, em escolas de 2º grau, abrangerão as matérias de conteúdo fixadas em cada caso e as seguintes matérias pedagógicas: a) Psicologia da Educação (focalizando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem); b) Didática; c) Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º Grau. Art. 2º - Será obrigatória a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob forma de estágio supervisionado e desenvolver-se em situação real, de preferência em escola da comunidade. Art. 3º - A formação pedagógica prescrita nos artigos anteriores será ministrada em, pelo menos, um oitavo (1/8) das horas de trabalho fixadas, como duração mínima, para cada curso de licenciatura. Art. 4º - As disposições dessa resolução terão vigência a partir do ano letivo de 1970, revogadas as disposições em contrário.

Se, por um lado, essa Reforma assegurou a formação pedagógica para os Cursos de Licenciatura, por outro, acentuou a sua fragmentação ao dicotomizar a formação do professor em específica e pedagógica, isso porque estava marcada, principalmente, pela concepção tecnicista de ensino que, à época, enfatizava o *como fazer*, demonstrando uma preocupação com o aprimoramento técnico, com a eficiência e a produtividade como princípios norteadores do currículo. (SAVIANI, 1991).

Foi essa forma de currículo mínimo que influenciou, contudo, a construção de muitos Projetos Político-Pedagógicos para o Curso de Letras no Brasil desde a década de 1970 até a década atual, abalizando um fosso na formação pedagógica do professor. No entanto, esse modelo de formação é extinto em sua forma de obrigatoriedade pela LDB<sup>17</sup> 9394/96 de 1996 que estabeleceu a elaboração do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que orientariam os cursos de graduação por meio das propostas a serem enviadas pela Secretaria de Educação Superior (SESU) do Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

Desse modo, os princípios, objetivos e metas orientados por essa LDB e sob os quais as Diretrizes Curriculares Nacionais estão assentadas são assim representados:

---

<sup>17</sup>Essa proposta de LDB, segundo nosso ponto de vista, seguiu as orientações do Banco Mundial para a educação dos países em desenvolvimento, embora tenha contado também com a colaboração da sociedade organizada que, por meio, do Fórum Nacional em Defesa da Educação, pretendeu construir uma LDB que representasse, de fato, as necessidades do povo brasileiro. Porém, essa colaboração pode ser entendida como uma manobra política para a consolidação jurídica das diretrizes das políticas neoliberais para a educação nacional.

<b>PRINCÍPIOS</b>
a) <u>Assegurar</u> às instituições de ensino superior <u>ampla liberdade</u> na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
b) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
c) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária.
<b>OBJETIVOS E METAS</b>
a) <u>Conferir maior autonomia</u> às IES na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e as habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo de educação permanente;
b) Contemplar orientações para as atividades de estágio e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de <u>habilidades e competências</u> adquiridas fora do ambiente escolar. (grifos nossos)

Quadro 1 – Princípios, objetivos e metas da LDB 9394/96 sobre as instituições de Ensino Superior  
Fonte: LDB 9394/1996

Nas marcas grifadas dos princípios, objetivos e metas que selecionamos da LDB 9394/96, percebemos uma tentativa de demonstrar haver liberdade ou autonomia por parte das IES quanto a sua estruturação curricular, o que compreende a carga horária, conteúdos e disciplinas a serem ministradas. No entanto, uma definição curricular é uma escolha política que, no caso do Brasil, recebe forte determinação, conforme já discutimos anteriormente, de organismos internacionais, cujo modelo de formação é o da racionalidade técnico-científica.

É esse modelo que nos permite ler nessa LDB marcas do discurso neoliberal de Educação que atravessa a *instância de formação político-oficial* e que, no interior desta, forja, no documento, a *instância de formação pedagógica*.

Assim, temos:



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampla liberdade;</li> <li>• Modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade;</li> <li>• Graduação como etapa de formação inicial;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação permanente;</li> <li>• Ampla formação geral</li> <li>• Desenvolvimento de competências e habilidades;</li> <li>• Integração do saber acadêmico à prática profissional</li> </ul>
--	--

Tabela 1 – Marcas do discurso neoliberal de Educação que atravessam a instância de formação político-oficial, sinalizadas na LDB 9394/96  
Fonte: LDB 9394/96

Esse discurso, porém, é o que inscreve, no documento, uma *instância pedagógica*, forjada pela recorrência de alguns termos próprios de sua esfera de constituição. Na importação desses termos, parece não haver um *trabalho linguístico* pela apropriação de seu sentido, caracterizado como um dispositivo de transformação no estado das coisas (ROSSI-LANDI, 1985). Sua recorrência parece denotar as possibilidades de lucro simbólico de seu uso (BOURDIEU, 1996). Nesse sentido, desconsideram-se a apropriação de sentido para termos como *ampla formação geral*, *integração do saber acadêmico* à prática profissional presentes no discurso acadêmico:

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Especificação das unidades de estudo;</li> <li>• Integralização dos currículos;</li> <li>• Formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorização da pesquisa individual e coletiva assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;</li> <li>• Articulação teoria e prática;</li> <li>• Integração do saber acadêmico à prática profissional</li> </ul>
--	---

Tabela 2 – Marcas de uma instância Pedagógica forjada na LDB 9394/96  
Fonte: LDB 9394/96

Assim, definem-se as bases que dão fundamento para o Parecer da Câmara de Ensino Superior – CES/Conselho Nacional da Educação – CNE 776/97, que estabelece que as Diretrizes Nacionais Curriculares devem:

- i. se constituir em orientações para a elaboração de currículos;
- ii. ser representadas por todas as IES; e
- iii. assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes.

A partir disso foi que o SESU/MEC convocou, pelo edital 004/97, as IES para encaminhar as suas propostas de elaboração das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação, propostas essas, posteriormente, reorganizadas pelas Comissões de Especialistas de Ensino em cada área. Anos mais tarde seriam aprovadas, no dia 03 de abril de 2001, pelo parecer CES 492, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras que ratificariam o modelo de formação enunciado na LDB 9394/96.

Para efeito de análise, lemos a incorporação que as Diretrizes fazem do discurso que atravessa os textos que remetem à instância de formação teórico-específica, compreendendo as seguintes seções: I. Introdução; II. Diretrizes Curriculares: 1. Perfil dos formandos; 2. Competências e Habilidades; e 3. Conteúdos Curriculares.

Dessa forma, nos 23 excertos selecionados desse documento, identificamos 3 marcas discursivas mais frequentes de incorporação das instâncias de formação do professor de Língua Portuguesa: a) Abrangência<sup>18</sup> à instância das Letras; b) Transversalização<sup>19</sup> da instância pedagógica; e c) Transversalização da instância das Letras. Nos 12 primeiros excertos, na seção *Introdução e Perfil dos formandos*, essas marcas estão assim discriminadas:

---

<sup>18</sup>Chamamos de abrangência a marca discursiva que se refere ao tratamento genérico das especificidades da Linguagem, representado por áreas do conhecimento afins a área de Letras.

<sup>19</sup>Chamamos de transversalização a marca discursiva que trata, por um lado, de modo indireto e, por outro, de modo indefinido, termos e/ou questões concernentes à instância de formação pedagógica ou à instância de formação teórico-específica – aqui identificada como a instância das Letras.

a) Abrangência à instância das Letras

- (01) Essa 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** (p.29).
- (02) 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**. (p.29)
- (03) Criem oportunidade para o **desenvolvimento de habilidades necessárias** para se atingir **a competência desejada no desempenho profissional**. (p.29)
- (04) 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. (p.29)

b) Transversalização da Instância pedagógica

- (05) **A flexibilização do currículo**, na qual se prevê nova validação de atividades acadêmicas [...] (p.29)
- (06) Dêem **prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno**. (p.29)
- (07) Promovam **articulação** constante **entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação com a pós-graduação**. (p.29)
- (08) Propiciam o **exercício da autonomia universitária**, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e estágio. (p.29)

(09) [...] **desdobramento do papel do professor** na figura de orientador, que deverá responder não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela qualidade da formação do aluno. (p.29)

(10) O objetivo do Curso de Letras é **formar profissionais interculturalmente competentes** [...] (p.29)

c) Transversalização da Instância das Letras

(11) [...] 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. (p.30)

(12) Independentemente da modalidade escolhida, **o profissional em Letras deve ter o 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 linguísticas e culturais**. (p.30).

No documento, a indefinição das *intensas transformações* em (01) que desafiam a Educação Superior é um indício da abrangência da Instância das Letras. A estrutura flexível dos cursos em (02) sinaliza o apelo ao domínio mínimo dos conteúdos e a instrumentalização do trabalho pedagógico. Além disso, a *autonomia universitária* em (08) evidencia uma contradição: As Diretrizes que seriam Nacionais abrem precedentes para que cada Universidade defina sua formação, portanto, revelando uma autonomia relativa. No que se refere à responsabilidade pela qualidade da formação do aluno em (09), é o professor que passa quase que exclusivamente a responder por ela.

Quanto ao perfil dos formandos, uma concepção vaga de Currículo em (10) atravessa aquela formação. Supõe-se a existência de um currículo intercultural para um Curso de Letras que, por isso, deve formar interculturalmente o professor de língua. No entanto, não se definem as bases epistemológicas para essa

formação. Mais uma vez a abrangência à instância das Letras marca o discurso do documento em questão. A reiterada recorrência aos termos importados da Comunicação Social em (11): *linguagens, especialmente, verbais, nos contextos orais e escritos*, se contrapõe aos termos oriundos dos estudos linguísticos como escrita e oralidade, indiciando a maneira transversalizada como as ciências da linguagem são incorporadas por aquele discurso.

Tanto a abrangência e transversalização da instância das Letras quanto à transversalização da instância pedagógica podem ser lidas como indício de que o documento analisado cumpre a função essencialmente regulativa de um modelo de formação pautado nos princípios de uma política educacional neoliberal que generaliza a formação do professor de Língua Portuguesa pelo ideário de flexibilização de suas funções e, com isso, de profissionalização da mão-de-obra docente.

Nesse sentido, aquilo que seria pertinente às especificidades da instância das Letras, remetendo à discussão sobre o ensino de língua se torna abrangente, sendo referido por outras áreas do conhecimento, como a Comunicação Social e a Tecnologia da Informação, por exemplo; o trabalho linguístico de apropriação de sentido de alguns termos caros a instância das Letras é transversalizado; o mesmo ocorre com a instância pedagógica, denotando que o ensino deve ter, naquele modelo de formação, um caráter pragmatista, como se pode constatar pela redução do ensinar à ação de *saber como fazer*.

Portanto, as 4 ocorrências da marca de abrangência à instância das Letras (33%), as 6 de transversalização da instância pedagógica (50%) e as 2 de transversalização da instância das Letras (17%) podem significar que nas 12 marcas discursivas inscritas naquelas seções há 100% de pertinência ao discurso que atravessa a instância institucional. Por isso, podemos dizer que a frequência dessas marcas discursivas sinalizam que o *interdiscurso* do professor de Língua Portuguesa é atravessado pelo discurso oficial. Nesse sentido, o documento incorpora basicamente a instância de formação político-oficial.

Quanto às seções das *competências e habilidades e dos conteúdos* das Diretrizes, identificamos nos 11 excertos, representados de (13) a (23), as seguintes marcas discursivas:

a) Abrangência à Instância das Letras

- (13) Visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para **atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades** [...] (p.30)
- (14) **Visão crítica das perspectivas teóricas** adotadas nas **investigações linguísticas e literárias** que fundamentam sua formação profissional. (p.30)
- (15) **Percepção de diferentes contextos interculturais**. (p.30)
- (16) **Utilização dos recursos da informática**. (p.30)
- (17) 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** [...] (p.30).
- (18) **Preparação profissional atualizada**, de acordo com **a dinâmica do mercado de trabalho**. (p.30)

b) Transversalização da Instância pedagógica

- (19) **Domínio dos conteúdos básicos** que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio. (p.30)

- (20) **Domínio dos métodos e técnicas pedagógicos** que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. (p.30)
- (21) [...] **práticas profissionalizantes**, estudos complementares, **estágios**, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais (conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras), de acordo com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes. (p.30)

c) Transversalização da Instância das Letras

- (22) Domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas **manifestações oral e escrita**, em termos de recepção e produção de textos. (p.30)
- (23) **Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico**. (p.30).

De acordo com as marcas mais frequentes nessas seções do documento, observamos indícios da regulamentação de uma formação de base geral, capaz de *flexibilizar* a força de trabalho do professor, traduzida em um rol de competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho. Evidencia-se em (13) o universo de possibilidades de atuação de um profissional da área de Letras que talvez compense, na lógica do documento, o aluno que decidiu pela Licenciatura, mas que talvez não se identifique com ela. Essa proposição sinaliza a deterioração da profissão docente, reforçada pela política das competências. O docente passa a ser um profissional da área, não um professor, conforme sinalizado. A escolha pela palavra *profissional* pode denotar o aspecto meramente prático a que a formação parece estar subjugada.

Nesse sentido, o discurso de profissionalização da mão-de-obra docente, de caráter essencialmente neoliberal, generaliza as competências necessárias para a formação do profissional em Letras, tanto sob o ponto de vista do objeto de ensino de Língua Portuguesa quanto sob o ponto de vista das instâncias discursivas que deveriam constituir essa formação. Isso reduz a instância de formação pedagógica que, por isso, não constitui no documento um domínio do saber. Desse modo, se processa um distanciamento entre a área da linguagem e a área do ensino, esta definida, no documento, por um teor pragmatista, conforme sinalizado em (20) e em (21).

Um desdobramento disso é o reducionismo dos aspectos didático-pedagógicos a uma técnica, despolitizando as relações de ensino/aprendizagem bem como a relação entre os saberes que compõem a docência e os conceitos próprios da instância das Letras. Por essa última razão, os saberes necessários para o professor de Língua Portuguesa são apresentados em (17) de modo vago como os *linguísticos e literários*.

No que se refere ao Estágio Curricular, ele é tratado em (21) no plural – estágios, como se fosse mais um entre tantos, o que pode descaracterizar a sua função e relevância no Curso de formação para professores. Além disso, há diluição da instância de formação pedagógica no que o documento chama de projetos de docência. Dessa forma, o Estágio perde seu caráter de obrigatoriedade, deixando de ser uma questão de interesse nacional para depender de interesses das diferentes propostas dos colegiados das IES.

A frequência com que as marcas discursivas aparecem nas competências e habilidades propostas pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras é um indício de que o documento oficial incorpora fragilmente as instâncias de formação teórico-específica. As questões pertinentes às ciências da linguagem são inferidas pelo tratamento vago dado a alguns termos próprios de sua constituição. Não é feito um trabalho linguístico de incorporação da Instância das Letras. Em virtude disso, daqueles 11 excertos, encontramos 6 ocorrências da marca de abrangência à instância das letras, 2 de transversalização da instância das Letras e 3 de transversalização da instância pedagógica que se justificam mais uma vez pela generalização desse modelo de formação.



Assim, as marcas discursivas sinalizadas nas Diretrizes Curriculares sinalizam o princípio de flexibilização curricular, em consonância com as orientações oficiais sobre os ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional que se processam desde o final de 1997, quando o Conselho Nacional de Educação (Resolução CP nº 04/97) aprovou as orientações gerais para a construção de novas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação.

São essas marcas do discurso neoliberal da Educação que tendem a naturalizar, no documento em estudo, o espaço universitário como lugar de formação profissional, desconsiderando os processos mais amplos dessa formação, reduzindo, com isso, o papel das universidades. Nesse contexto, a educação é reformada a fim de atender a lógica do mercado, provocando alterações político-pedagógicas no âmbito dos currículos, reorientando a formação dos professores.

Sob esse aspecto, as políticas educacionais de formação ganham centralidade. Os professores são responsabilizados tanto pela crise da educação como pela sua conseqüente superação. É o que aponta o documento da CEPAL/UNESCO de 2005 (p.90). *Invertir mejor, para invertir mas: financiamiento y gestión de la educación en América Latina y Caribe*: “Si por um lado sin buenos docentes no hay cambio posible, por outro lado la situación profesional y social de los docentes es uno de los nudos críticos de la educación [...]”

Esse protagonismo dos professores no processo da reforma educacional brasileira implica na alteração da função das instituições formadoras de professores bem como da função do próprio professor, uma vez que ambos são compreendidos como *instrumentos de operacionalização* do novo processo produtivo, cuja lógica é a adaptação às necessidades do mercado de trabalho. Nesse sentido, um novo perfil de instituição formadora e de professor é exigido, demonstrando a importância da aquisição de conhecimentos gerais para a garantia de maior adaptabilidade e flexibilidade aos processos produtivos:

Os professores não são necessários para qualquer projeto pedagógico, mas para aqueles que vão trabalhar de acordo com as diretrizes estabelecidas na lei, promovendo a constituição das competências definidas nas diferentes instâncias de normatização e recomendação legal e pedagógica, para ensinar e fazer aprender os conteúdos que melhor podem ancorar a constituição dessas competências. Os modelos ou instituições de formação docente que interessam ao país são, portanto, aqueles que propiciam ou facilitam a constituição de um perfil de profissional adequado a essa tarefa (MELLO, 2000, p. 8)

Com base nesses indícios, constatamos que a proposta de formação nas Diretrizes deve ser compreendida como um *interdiscurso* marcado pelo político, pelo social e pelo econômico, o que sinaliza que esse documento tem o objetivo de profissionalizar o docente quanto à aquisição de competências indispensáveis para o atual mundo do trabalho. Nisso, predomina o domínio de conteúdos mínimos das disciplinas bem como a instrumentalização do professor, visto como um prático, em detrimento de seu conhecimento pedagógico.

A ênfase, então, é sobre a prática, a reflexão sobre a prática, deixando-se em segundo plano a formação crítica do docente, condição fundamental para sua atuação política, para a compreensão dos condicionamentos sócio-históricos do processo de ensino-aprendizagem. A educação é resumida, nesse ideário, na relação professor/aluno/aula.

Tendo em vista esses pressupostos, nos voltamos no próximo tópico à análise do Projeto Político-Pedagógico – PPP de um Curso de Letras. Nossa intenção é saber de que modo a leitura feita das Diretrizes Curriculares é incorporada nesse PPP e como este incorpora as instâncias de formação do professor de Língua Portuguesa.

### **3.2 Projeto Político-Pedagógico: indícios de incorporação das instâncias que formam o professor de Língua Portuguesa em um Curso de Letras**

A nossa seleção pelo Projeto Político-Pedagógico de um Curso de Letras justifica-se não só pelo fato de as Diretrizes Curriculares para esse Curso, através do Parecer CES 492/2001, fazerem referência a ele: “Os cursos devem incluir no seu projeto político 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”. (BRASIL, 2001, p. 30), mas, sobretudo, por considerá-lo, “em seu sentido de plano global da instituição e de orientador da ação educativa” (VASCONCELOS, 2000, p. 169), como um dos documentos que revelam a incorporação das *instâncias de formação* do professor de Língua Portuguesa.

Quanto ao caráter de planificação desse Projeto, levamos em conta a distância entre o desenho de suas intenções e a sua efetivação bem como o tratamento de questões que extrapolam a formação direta do professor. Por isso, optamos por analisar, no documento, as seções que julgamos mais pertinentes aos nossos objetivos de pesquisa:

- a) Objetivos;
- b) Competências e habilidades;
- c) Matriz curricular do Curso de Letras, especificamente as disciplinas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa, habilitação Língua Portuguesa

#### **3.2.1 Objetivos, competências e habilidades**

Nos objetivos, Competências e habilidades do PPP do Curso de Letras em questão, descrevemos as marcas discursivas de incorporação que esse documento faz das instâncias de formação e, a partir disso, reunimos indícios para analisar as implicações da frequência dessas marcas no delineamento do perfil profissional do professor de Língua Portuguesa em formação. Assim, dos 5 excertos selecionados dos objetivos, temos as seguintes marcas discursivas:

a) Abrangência à instância das Letras

(01) Formar profissionais aptos a **atuar interdisciplinarmente na área de Letras e em áreas afins, conscientes da necessidade da formação continuada para o bom desempenho profissional.**

(02) **Capacitar** o alunado do curso de Letras, de modo a **possibilitar-lhe uma formação competente, para a resolução de problemas, a tomada de decisões e a liderança.**

b) Transversalização da instância pedagógica

(03) Possibilitar **a formação específica do Licenciado em Letras, segundo a habilitação pretendida.**

(04) [...] possa **atuar interdisciplinarmente** no contexto em que se insere.

c) Transversalização da instância das Letras

(05) Propiciar uma fundamentação sólida na área de Letras, para que o Licenciado possa lidar, de forma crítica, com **as linguagens, especialmente a verbal, oral e escrita** [...]

Os termos *interdisciplinaridade* e *áreas afins* em (01) denotam a generalização dessa formação. A interdisciplinaridade parece anteceder a constituição de uma disciplina. Os termos *profissionais*, *formação continuada* e *desempenho profissional* remetem, por um lado, ao discurso que atravessa a instância de formação político-oficial, conforme marcado nas Diretrizes e, por outro, reforça o ideário de profissionalização da mão-de-obra do professor de Língua Portuguesa, conforme discutimos anteriormente.

Em (02) a referência à noção de capacitação se contrapõe a noção de formação, denotando uma indiscriminação de termos próprios da instância pedagógica. Além disso, termos da área de Administração são incorporados a essa última instância: *resolução de problemas, tomada de decisões e a liderança*. Em

(03), a especialização do Licenciado em Letras contrapõe-se aos demais objetivos do PPP cujo parâmetro parece ser o da *interdisciplinaridade*, o que revela a transversalidade no trabalho linguístico de incorporação da instância de formação pedagógica. Em (05), termos importados da Comunicação Social, como *linguagens, especialmente, a verbal, oral e escrita* são usados em lugar de termos oriundos dos estudos linguísticos, como escrita e oralidade.

Mais uma vez, as marcas de abrangência e transversalização sinalizam o discurso marcado na instância de formação político-oficial. Nesse sentido, dos 5 excertos destacados, as 2 ocorrências da marca de abrangência à instância das Letras e as 2 de transversalização da instância pedagógica indicam, por um lado, que o Curso de Letras em análise apenas importa para o documento alguns termos da instância de formação pedagógica sem fazer, para isso, um trabalho linguístico de apropriação daqueles sentidos; e por outro lado, demonstram que a formação pedagógica se esvai no documento pelo princípio de profissionalização do professor. A ocorrência de 1 marca de transversalização da instância das Letras sinaliza que a incorporação dos termos próprios da instância de formação teórico-específica é justificada na recorrência a termos de outras áreas do conhecimento, como a Comunicação Social. Esse indício nos faz compreender por que alguns termos da instância das Letras não são tratados em sua especificidade, ratificando o caráter indefinido que os objetivos conferem aos termos próprios da instância de formação teórico-específica.

Quanto às competências e habilidades, nos 9 excertos selecionados, identificamos as marcas mais frequentes de:

a) Abrangência à instância das Letras

(01) O graduado em Letras, tanto em língua materna, quanto em língua estrangeira moderna, na modalidade de Licenciatura, deverá ter desenvolvido, durante sua formação acadêmica – teórica e prática, ***diferentes competências e habilidades que demonstrem o domínio da(s) língua(s) estudada(s) e sua(s) cultura(s) e o capacitem para atuar como professor, gestor, pesquisador, crítico literário, revisor de texto, entre outras atividades.***

b) Importação de texto da instância de formação político-oficial<sup>20</sup>

- (02) ***Domínio do uso da língua portuguesa e/ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos.***
- (03) ***Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico.***
- (04) ***Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional.***
- (05) ***Preparação profissional atualizada, voltada para a dinâmica do mercado de trabalho já existente na região e com capacidade de desenvolver novos mercados.***
- (06) ***Percepção de diferentes contextos interculturais, para que possa atuar em tais contextos com competência, responsabilidade e consciência crítica.***
- (07) ***Utilização dos recursos de informática e de materiais de apoio inovadores.***
- (08) ***Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio.***
- (09) ***Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino***

A ocorrência de 1 marca de abrangência à instância das Letras que sinaliza a generalização da formação do professor e a ocorrência de 8 marcas de importação de texto da instância de formação político-oficial, demonstram a fragilidade com que o PPP em questão é construído. A marca de importação, por sua vez, nos remete às Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras, Parecer CES 492/2001, revelando o

---

<sup>20</sup> Chamamos de importação de texto a marca discursiva que representa a copia indiscriminada de enunciados da instância político-oficial para a instância das Letras e para a instância Pedagógica.

predomínio do discurso que atravessa a instância institucional em detrimento do discurso que atravessa, respectivamente, a instância de formação teórico-específica e a instância de formação pedagógica. Isso nos faz considerar esse Projeto Político-Pedagógico muito mais como um projeto político-oficial do que político-pedagógico.

Quanto a essa *importação de texto*, uma pergunta nos parece necessária: Por que copiar para o texto escrito o texto lido em lugar de realizar um trabalho linguístico de incorporação de sentido dos termos específicos de cada uma das instâncias de formação?

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras é um documento que inscreve uma formação cuja função explícita não está no seu imperativo, mas no seu indicativo, afinal as Diretrizes são Lei sem vir sob a forma de Lei, posto não tratar de uma legislação sobre um modelo de formação a ser seguido, mas de um procedimento de racionalização desse modelo. Em outras palavras, isso quer dizer que mesmo que não se creia na validade do modelo de formação que as Diretrizes apresentam, crê-se no discurso público estatal que elas enunciam.

O procedimento de racionalização desse modelo ocorre com base no que chamamos de *Publicidade do discurso público estatal sobre a língua*. Uma publicidade que oferece os *gadgets*<sup>21</sup> para o PPP do Curso de Letras daquela Instituição de Ensino Superior e que são consumidos pelo valor simbólico que alguns termos representam, ainda que transversalmente, no *mercado educacional*<sup>22</sup> brasileiro. Talvez isso ocorra porque “[...] não nos achamos com a publicidade, ‘alienados’, ‘mistificados’, por temas, palavras, imagens, antes conquistados pela solicitude que se tem ao falar conosco, nos fazer ver, em ocupar-se conosco” (BAUDRILLARD, 1989, p. 179). Essa é uma característica da sociedade contemporânea na qual o indivíduo se sensibiliza à temática latente de proteção e de cuidado.

<sup>21</sup> Esse é um dos termos usados por Baudrillard (1989) para explicar a lógica da estruturação da cultura industrial na contemporaneidade. A palavra que, no inglês, significa geringonça é usada pelo autor francês para se referir ao objeto como fonte de satisfação do sujeito. Um objeto que, em uma sociedade onde tudo vira consumo, é usado mais em seu valor de troca simbólica do que de sua função real. A partir de Baudrillard é que consideramos as palavras e enunciados recorrentes em determinada instância em seu valor de objeto: “[...] Qualquer objeto será considerado mau enquanto não resolver esta culpabilidade de não saber o que quero e o que sou” (Baudrillard, 1989, p.180). Essa é uma relação provocada por uma mudança dos valores funcionais para os valores simbólicos de um signo, o que faz o valor de uso ser apenas uma via para que se atinja o valor de troca.

<sup>22</sup> Usamos o termo mercado educacional em uma acepção neoliberalista apenas para exteriorizar o movimento de contra-cultura, compreendendo, portanto, a educação como direito e não como consumo.

Assim, parece ser mais fácil recorrer a uma *instância* de formação que nos informa de nossos próprios objetos de desejo, que nos aponta e os racionaliza ante nossos próprios olhos. É essa a função que os textos importados da instância político-oficial para as instâncias das Letras e da Pedagogia parecem desempenhar naquelas competências e habilidades do PPP do Curso de Letras em destaque.

### 3.2.2 Indícios de incorporação dos discursos que atravessam a Instância de Formação teórico-específica: uma análise das Ementas de um Curso de Letras, habilitação em língua portuguesa

No PPP do Curso de Letras analisado, a frequência das marcas discursivas sinaliza a *pertinência à instância institucional*, inclusive através da *importação de texto* das Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras, parecer CES 492/2001 – dado que revela a fragilidade com que é feita a incorporação da instância de formação teórico-específica pelos objetivos, competências e habilidades do documento. A partir disso, nos detemos a seguir na análise de algumas disciplinas que habilitam ao ensino de Língua Portuguesa, sem considerar, no entanto, as respectivas literaturas.

Nossa pergunta é sobre como disciplinas voltadas à: a) *Formação básica*: Língua Portuguesa I e II e Linguística I e II; e à b) *Formação específica*: Língua Portuguesa III, IV e V, Linguística III, IV e V e Estágio Supervisionado incorporam os discursos que atravessam a instância de formação teórico-específica e como esses discursos se relacionam com as demais instâncias. Para tanto, tomamos como base de dados os conteúdos de cada uma das aludidas Ementas com os quais analisamos a frequência das marcas discursivas da Instância das Letras.

Este percurso de análise é feito, inicialmente nas Ementas das disciplinas Língua Portuguesa e Linguística e, posteriormente, na Ementa de uma programação de Estágio Supervisionado. Quanto a este último é importante considerar desde já que, no PPP do referido Curso de Letras, ele não se configura como disciplina de formação pedagógica. No entanto, as disciplinas denominadas de práticas pedagógicas são seus pré-requisitos. Por essa razão, é que analisamos em outra seção a Ementa da Programação de Estágio.



Nos 16 excertos selecionados das Ementas das 5 disciplinas de Língua Portuguesa e das 5 de Linguística, as marcas discursivas mais frequentes foram:

a) Pertinência<sup>23</sup> à Instância das Letras

(01) Concepção de língua/linguagem; sujeito, texto, leitura e sentido; discurso. Fatores de textualidade. Tipologia, gêneros e suportes textuais. (Língua Portuguesa I)

(02) Linguística como ciência: conceito, objeto, objetivos, áreas afins e campo de atuação. Pressupostos teórico-metodológicos das principais correntes da Linguística Moderna. (Linguística I)

(03) Morfossintaxe: noções de morfologia e sintaxe do português. Noções de morfema e palavras. Estrutura do vocábulo. Classe de palavras. Noções de sintagma. (Língua Portuguesa II)

(04) Fonética e Fonologia: definição, noções fundamentais. (Linguística II)

(05) Concepção e tipos de gramática. Dificuldades da gramática normativa para conceituar fenômenos da sintaxe do português brasileiro. Revisão dos conceitos de frase, oração, sentença e enunciado. Sintaxe do português: constituintes da oração e mecanismos de organização sintática – a coordenação e subordinação. (Língua Portuguesa III).

(06) Oralidade, letramento e escrita. Aquisição da escrita. Fundamentos psicossociais e linguísticos da alfabetização. (Linguística III). História interna e externa da Língua Portuguesa. Origem e domínio da língua portuguesa. A constituição do léxico português. (Língua Portuguesa IV).

(07) Semântica: conceituação, objetivo e áreas afins. Léxico e semântica. Sentido e referência. Significado: propriedades e relações semânticas. (Linguística IV).

---

<sup>23</sup>Chamamos de pertinência a marca discursiva que se refere às questões diretamente ligadas a uma instância de formação.

(08) A língua portuguesa no Brasil. Indianismos e africanismos. Bilinguismo e crioulização. Perspectiva dialetológica do português do Brasil. Aspectos sociolinguísticos e dialetológicos do português do Maranhão. (Linguística V)

(09) Sociolinguística: língua e sociedade. Variação linguística. Variação e mudança. Língua oral e língua escrita. Noções de letramento. (Linguística V).

b) Transversalização da instância pedagógica

(10) **Reflexões sobre a aplicação dos conteúdos** da disciplina na prática em sala de aula. (Língua Portuguesa I)

(11) A morfossintaxe **no livro didático** de língua portuguesa. (Língua Portuguesa II).

(12) **Contribuição** da Fonética e da Fonologia **para o ensino da língua** materna. (Linguística II)

(13) **Reflexões sobre as contribuições** da história interna e externa da língua **para o ensino-aprendizagem** do português. (Língua Portuguesa IV)

(14) Semântica **na aula de língua**. (Linguística IV)

(15) O português brasileiro **no livro didático** de língua portuguesa. (Língua Portuguesa V).

(16) A Sociolinguística aplicada **à sala de aula**. (Linguística V).

c) Escapismo<sup>24</sup> à instância pedagógica

(0) Não há marca da instância pedagógica. (Linguística I)

(0) Não há marca da instância pedagógica. (Língua Portuguesa III)

(0) Não há marca da instância pedagógica. (Linguística III)

---

<sup>24</sup> Chamamos de Escapismo a marca discursiva que indica não haver recorrência a uma instância de formação.

Em Língua Portuguesa I (01), a instância pedagógica é importada através da referência à sala de aula. Em Linguística I (02), não há tentativa de marcar a instância pedagógica. Em ambas, há pertinência aos conhecimentos específicos da instância das Letras que remetem a duas vertentes teóricas: o estudo do texto e do discurso – Linguística textual e o estudo da linguística e de seu objeto – Linguística.

Em Língua Portuguesa II (11), a instância pedagógica é forjada pelo uso do termo livro didático. Em Linguística II (12), isso ocorre com o termo *contribuição para o ensino de língua portuguesa*. Em ambas, há escapismo à instância pedagógica. Em Língua Portuguesa II (05), temos a instauração de um confronto entre dois discursos sobre o ensino de língua: a) o discurso da mudança, transversalmente tratado “em Dificuldades da gramática normativa para conceituar fenômenos da sintaxe do português brasileiro” e b) o discurso da tradição gramatical, conforme demarcam os termos “frase, oração e período” e “mecanismos de organização sintática”.

Em Língua Portuguesa IV e em Linguística V, respectivamente, os termos contribuições para o *ensino-aprendizagem* (13) do português e *na aula de língua* (14) tocam transversalmente na instância de formação pedagógica. Em Língua Portuguesa V, parece haver a necessidade de associar às ideias da Linguística a tradição gramatical normativa. Há também há transversalização da instância pedagógica pelo uso dos termos *livro didático* (15) e *sala de aula* (16).

De acordo com os indícios das marcas discursivas recolhidas até aqui, podemos dizer que instância de formação político-oficial e, por sua vez, a instância institucional, é a que mais é incorporada às Diretrizes Curriculares e ao PPP do Curso de Letras analisado. A instância das Letras é praticamente a instância exclusiva nas ementas das disciplinas da habilitação referida. Porém, há nessa incorporação um duplo dilema: I. Fragilização da instância pedagógica; II – Confronto entre perspectivas teóricas que dividem a formação específica daquele Curso de Letras em: a) Estudos em Língua Portuguesa e b) Estudos em Linguística. Esses estudos são marcados, respectivamente, pelo discurso da tradição gramatical e pelo discurso do ensino da mudança.

Temos nisso um debate no âmbito da instância das Letras: de um lado, o *ensino de nomenclatura gramatical* (BRITTO, 1997), de outro o *discurso da mudança* (PIETRI, 2008). Assim, se por um lado, há um apelo normativo no ensino de Língua Portuguesa, com base em uma norma canônica, que funciona como

referência de correção tanto para os textos escritos quanto para os falados; por outro, há um apelo variacionista no qual o ensino de língua não tem como fim o aprendizado da nomenclatura gramatical, mas o respeito à linguagem do aluno sem, porém, deixar de tratar do lugar da norma no ensino. Esse confronto, identificado a partir dos conteúdos inscritos naquelas Ementas, é representado aqui pela seguinte tabela:

<b>Língua Portuguesa</b>	<b>Linguística</b>
Introdução à Linguística textual	Introdução a Linguística
Morfossintaxe	Fonética e Fonologia
Sintaxe: a) discurso da mudança; b) discurso da tradição gramatical	Aquisição da linguagem
Filologia	Semântica
Dialetologia e Sociolinguística	Sociolinguística

Tabela 3 – Perspectivas teóricas sobre o ensino de Língua Portuguesa de um Curso de Letras  
Fonte: (Instituição de Ensino Superior, 2011)

Segundo o que lemos na tabela, para a mesma habilitação parece haver uma dupla preocupação: se por um lado, as disciplinas de Linguística formam o professor sob a perspectiva do discurso do ensino da mudança, por outro lado, as disciplinas de Língua Portuguesa parecem buscar uma aproximação entre a tradição gramatical normativa e as concepções de ensino de língua elaboradas no interior das correntes linguísticas.

Assim, daqueles 16 excertos em destaque, 9 deles apresentam ocorrência da marca de Pertinência à instância das Letras, o que revela que aquele PPP incorpora nas Ementas de Língua Portuguesa e de Linguística tanto o discurso do ensino da mudança quanto o discurso da tradição gramatical normativa, constituindo-se em *interdiscurso*. No entanto, a ocorrência de 7 marcas de transversalização da instância pedagógica demonstram que as Ementas incorporam fragilmente a instância de formação pedagógica. Além disso, a marca de escapismo à instância pedagógica revela o caráter técnico e específico sob o qual a formação do professor de língua portuguesa é orientada.

Nesse sentido, consideramos que no Curso de Letras em questão haja um reducionismo do papel da instância pedagógica na formação do professor de língua portuguesa. Este em lugar de discutir as diferentes instâncias, suas determinações políticas, econômicas, pedagógicas e linguísticas, tem na formação apenas um momento para refletir sobre a ação de ensinar, mas uma ação limitada à mobilização de conteúdos específicos da área das Letras, que dilui a relação dialética teoria e prática.

Quanto às correntes linguísticas ali sinalizadas, vemos a incorporação do *discurso de divulgação* de um *saber sobre o domínio de uma prática*. No entanto, isso não garante o domínio, pelo licenciando, dessa prática, uma vez que em uma Instância de formação – nesse caso a das Letras - um discurso pode ter a mesma função social, mas apresentar divergências quanto à maneira pela qual essa função deverá ser atingida. Os estudos em gramática normativa podem ser orientados em uma ementa tanto por uma perspectiva tradicional quanto variacionista, mas cumprirem, na prática, a função de ensino de uma nomenclatura gramatical. Nesse caso, a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é que determina o modo de ensinar o objeto.

*O que, então, se ensina quando se ensina Língua Portuguesa é uma pergunta que passa primeiramente por outro questionamento – para que ensinar quando se ensina “Língua Portuguesa” se se ensina mais que a língua ou para além dela?*

É a partir da definição desse propósito que o professor elege o *como* ensinar um objeto de ensino – a leitura, por exemplo, pode produzir efeitos que incluam a aprendizagem dos verbos de toda ordem e nisso não se restringir ao domínio de uma nomenclatura gramatical. A maneira pela qual um professor enxerga, o que Pêcheux (1995) chama de *formação ideológica*, determina se o estudo dos verbos ganha novos significados pela leitura. Assim, define-se se a aprendizagem dos verbos é um caminho para construir sentido pela leitura.

Nesse caso, supomos que o mais importante não seja o conteúdo da aula, mas a relação que o professor de Língua Portuguesa demonstra ter com o objeto. Isso nos leva a questionar: Como ocorre a incorporação da instância pedagógica à instância das Letras no Estágio Supervisionado? Para tanto, analisamos, primeiramente, a Ementa do Estágio e, em seguida, analisamos a primeira e a segunda etapa anterior a regência na escola-campo.

### 3.2.3 Programação de um Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: como se inter cruzam a instância pedagógica e a instância das Letras

Na programação do Estágio Supervisionado do Curso de Letras em estudo, lemos as seguintes marcas em seus objetivos:

a) Instrumentalização<sup>25</sup> da instância pedagógica.

(01) Analisar criticamente os elementos da ação didática, **visando à sua operacionalização** [...]

b) Transversalização da instância pedagógica

(02) [...] em conformidade com a proposta de **Formação Profissional do Curso de Letras**.

(03) Planejar e avaliar **atividades específicas à situação de ensino/aprendizagem** de Língua Portuguesa, da Língua estrangeira e Literaturas.

(04) **Vivenciar a prática pedagógica** em Língua Portuguesa, em Língua Estrangeira e nas Literaturas dessas Línguas, **articulando-as com os fundamentos teórico-metodológicos das disciplinas anteriores**.

Em (01), os elementos da ação didática são indefinidos, como a própria ação didática o é. Há uma instrumentalização do ensino: os saberes pedagógicos se reduzem a um saber fazer. Em (02), a formação profissional do Curso de Letras parece negar a formação pedagógica. Além disso, o uso do termo *profissional* parece diluir a especificidade do *professor* de Língua Portuguesa. Em (03), o termo “situação de ensino/aprendizagem” é mobilizado como tentativa de inscrição da instância pedagógica. No entanto, não se sabe se situação de ensino/aprendizagem é o mesmo que Aula. Sinaliza-se ainda a ênfase na operacionalização do ensino que

<sup>25</sup> Chamamos de Instrumentalização a marca discursiva que reduz a formação pedagógica do professor à ação de ensinar, ou em outras palavras, ao fazer pedagógico.

recorta o momento da Aula como um espaço individualizado, cuja problematização se restringe aos saberes da ação de ensinar. A Educação se restringe à Pedagogia e esta ao saber fazer pedagógico.

Assim, a ocorrência da marca de transversalização da instância pedagógica nessa Programação de Estágio bem como a ocorrência da marca de instrumentalização da instância Pedagógica demonstra a fragilidade com que a instância de formação pedagógica é incorporada pela instância das Letras. Isso nos faz questionar sobre qual lugar ocupa a instância pedagógica nos documentos oficiais que orientam o Estágio bem como sobre o modo pelo qual a Programação de Estágio incorpora o discurso oficial.

Ao analisarmos o Art. 6º da RESOLUÇÃO 684/CONSEPE de 07 de maio de 2009 da IES do Curso de Letras em questão, lemos que o Estágio não é tratado como disciplina pelo discurso oficial: “O estágio não será caracterizado como disciplina, mas como outra forma de atividade curricular de natureza eminentemente prática.” Um eminentemente prático de natureza pragmatista, da ordem da instrumentalização da instância pedagógica.

É esse o mesmo princípio que encontramos no Art. 1º das Normas Específicas das Práticas Pedagógicas e do Estágio Curricular daquele Curso de Letras, que diz o seguinte: “Entende-se por Práticas Pedagógicas o *espaço de aprendizagem do fazer pedagógico concreto*, em que um conjunto de situações e ou atividades de aprendizagem profissional é realizado pelo licenciando, tendo em vista a sua formação.” O Artigo 4º do mesmo documento define que “A Prática Pedagógica, como espaço de integração teórico-prático do currículo, deverá ser realizada a partir do 3º semestre do curso, conforme discriminação a seguir: 3º semestre: *Diagnóstico da Comunidade Escolar*; 4º semestre: *Organização do trabalho Pedagógico*; 5º semestre: *Aproximação com a prática*; 6º semestre: *Intervenção na Realidade Escolar*”.

Essa marca do discurso oficial demonstra que a referência *ao espaço de aprendizagem do fazer pedagógico concreto* e a *um conjunto de situações e ou atividades de aprendizagem profissional* não é muito esclarecedor. Não se define se o fazer pedagógico concreto é o ensino de Língua Portuguesa, tampouco se o conjunto de situações e/ou atividades de aprendizagem profissional, no Estágio, é a Aula de Língua Portuguesa. Além disso, revela uma contradição: o Estágio não é considerado pelo Curso de Letras em questão como uma disciplina, tampouco uma

disciplina de formação pedagógica, portanto não é tratado essencialmente como prática pedagógica.

Contrariamente a essa posição, no discurso acadêmico, o Estágio é uma disciplina já que representa uma construção sócio-histórica realizada a partir de exigências sociais, no contexto científico. Define-se pela busca de um status, recursos e território, exteriorizando relações de poder e controle, constituindo padrões de permanência ou de mudança no currículo. Envolve uma comunidade discursiva e um território do saber (GOODSON, 1997)

Com base nessas constatações, percebemos que a incorporação da instância pedagógica pela instância das Letras é transversalizada nos documentos que fundamentam e que programam o Estágio. Ainda com base no discurso oficial, as Normas que regulamentam o Estágio, em seu Art. 9º, Capítulo II declaram o seguinte:

O Estágio Curricular, de natureza obrigatória e não obrigatória, **é uma atividade eminentemente prática** que o estagiário realiza com fins de aprendizagem social, profissional e cultural, em situações reais de vida e trabalho no espaço escolar, sob a supervisão de docentes e técnicos credenciados pelas instituições de ensino. Durante o estágio, serão ampliados, revistos e aplicados os **conhecimentos teórico-práticos** no Curso de Graduação. (CONSEPE, 2009. grifo nosso)

O Art.2º da Resolução nº684/CONSEPE, de 07 de maio de 2009 diz: São objetivos do Estágio: “I Possibilitar ao estudante a ampliação de conhecimentos teóricos e práticos em situações reais de trabalho”. Nessas referências, verificamos que a mesma IES que diz ser o Estágio uma atividade “eminente” prática (no mais alto grau, segundo o Aurélio), tem o objetivo de ampliar conhecimentos teóricos nessa etapa do currículo. Ora, se são teóricos e práticos, o advérbio eminentemente produz uma contradição quanto à própria finalidade do Estágio.

Além disso, assinalamos que o documento que o regulamenta e que o considera como ampliação de conhecimentos teóricos não oferece nenhuma referência teórica. Quanto a essa indefinição da relação entre teoria e prática no Estágio, recorreremos a Vásquez (1977, p. 237) para quem “[...] teoria e prática se vinculam e nessa vinculação seus limites são relativos, mas não desaparecem por completo”. Isso nos faz compreender que a atividade teórica não se transforma



automaticamente em prática, uma vez que “[...] a prática não fala por si mesma e exige uma relação teórica com ela [...]”.

Acrescentamos a isso que, no PPP da mesma IES, não consta também nenhuma indicação para o Estágio que respalde um provável e previsto referencial teórico. O documento que o regulamenta e que declara não ser ele uma disciplina não está em concordância com o PPP do Curso. Nesse último, embora não se apresente a Ementa que o orienta, o Estágio faz parte do quadro das disciplinas do Currículo de Letras, sendo o relatório apresentado pelos estagiários uma das exigências para a conclusão da disciplina.

### **3.3 O Estágio Supervisionado e os indícios de incorporação das instâncias de formação teórico-específica e pedagógica nos Planos de Aula**

No que diz respeito aos Relatórios de Estágio, a nossa pergunta é sobre a maneira pela qual os planos de Aula dos alunos, no período que antecede a regência na Escola-Campo, incorporam os trabalhos anteriores em Língua Portuguesa e Linguística e de que modo essa incorporação é atravessada pela instância pedagógica.

Dessa forma, descrevemos primeiramente as marcas discursivas da instância das Letras incorporada nos conteúdos trabalhados por 31 estagiários. Posteriormente, descrevemos a incorporação da instância das Letras e da instância Pedagógica pelos Planos de Aula – objetivos e procedimentos. Por fim, descrevemos a incorporação que as Referências fazem da instância das Letras e da Instância pedagógica. Paralelamente a essa descrição, analisamos a frequência de cada marca discursiva.

Os conteúdos trabalhados pela professora do Estágio nas 21 horas da primeira etapa apresentaram as seguintes marcas discursivas:

a) Abrangência à instância das Letras

(01) Apresentação das normas;

(02) Preenchimento do Plano de atividades e do Termo de compromisso;

(03) Elaboração do calendário do Estágio

b) Transversalização da instância pedagógica

(04) Elaboração de Planos de aulas da 2ª etapa.

As marcas discursivas inscritas nos conteúdos trabalhados pelos 31 estagiários no período que antecede a regência na escola-campo foram:

a) Estudos em gramática normativa

(05) Pronomes pessoais.

(06) Plural dos substantivos compostos.

(07) Pontuação.

(08) Emprego da palavra “porque” e suas variantes.

(09) Uso de S, SS, C, Ç e Z.

(10) Concordância verbal: concordância entre o verbo e o sujeito simples e concordância entre o verbo.

(11) Emprego da vírgula.

(12) Estudo do artigo.

(13) Uso do pretérito perfeito e imperfeito no conto.

(14) O emprego do X ou CH.

(15) Advérbios e locuções adverbiais.

(16) Tempos verbais: pretérito perfeito e imperfeito do indicativo.

(17) Tempo verbal presente do indicativo.

(18) Elementos mórficos: radical, prefixo e sufixo e derivação prefixal, sufixal e parassintética.

b) Estudos em variação linguística

(19) Tipos de linguagem.

(20) Variação linguística – modalidades, variedades e registros.

c) Estudos em literatura

(21) Poesia do Romantismo brasileiro.

(22) Características do Romantismo e as gerações românticas.

(23) Trovadorismo.

(24) Gênero literário: crônica.

d) Estudos em semântica.

(25) Sinônimos e antônimos.

(26) Homonímia e paronímia.

(27) Figuras de linguagem: metáfora e comparação.

(28) Funções da linguagem: referencial, conativa e emotiva.

(29) Conotação e denotação.

(30) Figuras de linguagem: eufemismo e hipérbole, suas características e ocorrências na língua falada.

e) Estudos em texto

(31) Gêneros textuais: notícia.

(32) A crônica.

- (33) Intertextualidade.
- (34) Coerência narrativa.
- (35) Gênero textual debate

A partir do que lemos nos conteúdos de cada etapa do Estágio, a primeira parece se constituir como um momento de divulgação dos documentos oficiais e burocráticos para o ensino. Na segunda etapa, embora o ensino de Língua Portuguesa e de Linguística do Curso de Letras em questão seja marcado em suas Ementas ora por uma perspectiva de ensino de língua que alia o discurso da tradição gramatical normativa ao discurso da mudança, ora por uma perspectiva que privilegia o discurso da mudança, as marcas dos conteúdos trabalhados pelos alunos demonstram a incorporação de um ensino essencialmente de tradição gramatical.

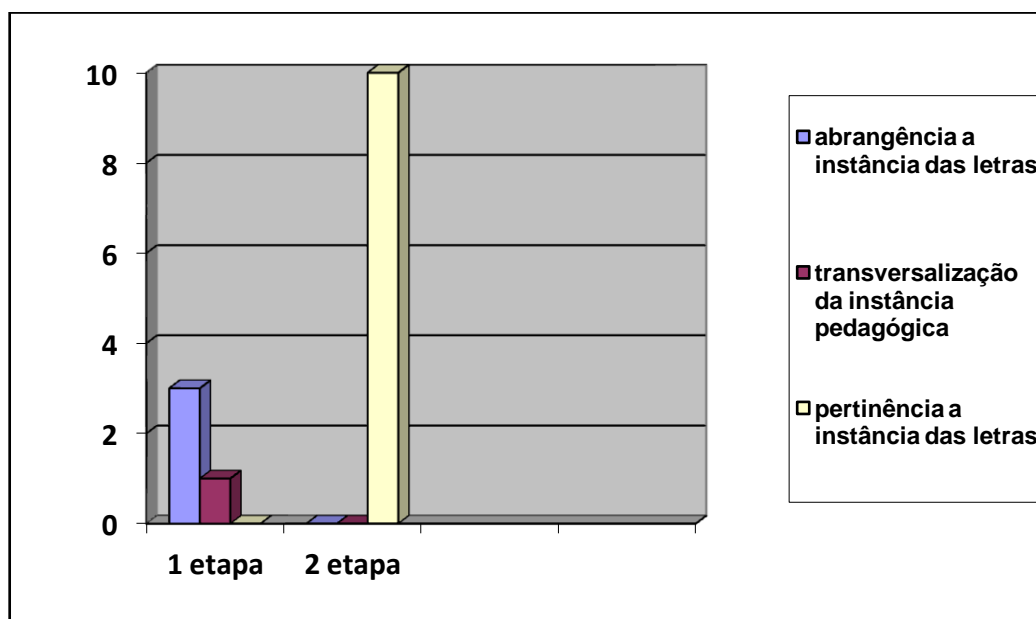


Gráfico 1 – Frequência das marcas discursivas das instâncias de formação do professor de Língua Portuguesa na 1ª e 2ª etapas de uma Programação de Estágio  
Fonte: (Instituição de Ensino Superior, 2011)

Dessa forma, nas duas primeiras etapas do Estágio Supervisionado não há marcas de incorporação da instância pedagógica à instância das Letras. Isso se sinaliza, por um lado, pelo predomínio da incorporação da instância de formação político-oficial nos conteúdos ministrados pela professora de Estágio e, por outro,

pelo predomínio da incorporação da instância de formação teórico-específica pelos conteúdos trabalhados pelos estagiários. É o que representamos no gráfico a seguir:

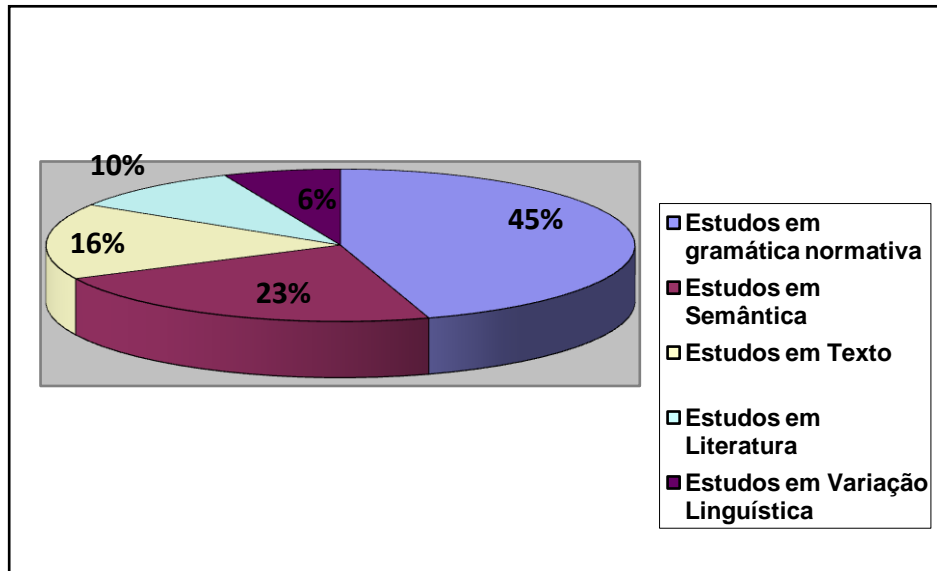


Gráfico 2 – Frequência dos conteúdos trabalhados pelos estagiários durante o período que antecede a regência na Escola-Campo  
Fonte: (Instituição de Ensino Superior, 2011)

Ao analisarmos as disciplinas de Língua Portuguesa e Linguística da habilitação em Língua Portuguesa que constroem os fundamentos para a Aula de Língua Portuguesa no Estágio Supervisionado, verificamos que elas são marcadas por duas perspectivas de ensino: uma de tradição gramatical normativa que se alia ao discurso da mudança; outra elaborada no interior da Linguística, atravessada pelo discurso da mudança. A primeira reúne os estudos em: Linguística Textual, Morfossintaxe, Sintaxe, Filologia, Dialectologia e Sociolinguística; a segunda reúne os estudos em: Linguística Geral, Fonética e Fonologia, Língua Materna, Aquisição de Linguagem, Semântica e Sociolinguística.

No entanto, de acordo com o que se lê no último gráfico, dos 31 conteúdos trabalhados pelos estagiários, 14 apresentam ocorrência dos *estudos em gramática normativa*, correspondendo a 45% do total, que recobrem alguns aspectos da Morfossintaxe e da Sintaxe. Isso demonstra o predomínio da incorporação da perspectiva de tradição gramatical normativa à formação dos estagiários. As duas ocorrências dos estudos em variação linguística, que correspondem a 23%, podem sinalizar, porém, a tentativa de aliar às noções da Linguística ao ensino da tradição gramatical.

No que se refere ao predomínio dos estudos em gramática na incorporação dos conteúdos ministrados pelos estagiários, importa considerarmos que esses ainda não estão na Escola-Campo. Caso já estivessem, isso poderia servir de argumento para justificar a incorporação dos estudos em gramática nas aulas, desde que se considerasse a Escola como lugar de ensino da norma. No entanto, as aulas produzidas dizem respeito a um período de formação em que há mobilização dos fundamentos teórico-metodológicos que constituem o ensino de língua, o que exigiria não necessariamente uma mudança nos conteúdos, mas talvez uma mudança na abordagem de ensino. Afinal, não é o objeto – o ensino da nomenclatura gramatical ou o ensino de diferentes registros sobre a língua – que afeta a relação do professor e do aluno com o conhecimento, mas o *como* esse ensino é feito.

Nesse sentido, é preciso perguntar sobre a concepção de ensino de língua e de Aula que fundamenta o trabalho com os conteúdos no Estágio Supervisionado. Por essa razão, recorreremos aos objetivos e *procedimentos metodológicos* descritos em 7 dos 14 Planos de Aula inscritos nos *estudos em gramática normativa*.

Quanto aos objetivos, a marca discursiva mais frequente foi:

a) Aula normal<sup>26</sup>

- (01) Mostrar o conceito e os diferentes empregos de pronome.
- (02) Refletir sobre os usos da concordância nominal na produção de textos (orais e escritos).
- (03) Empregar os sinais de pontuação em sentenças.
- (04) Compreender noções de ortografia.
- (05) Reconhecer as unidades que compõem a estrutura de uma palavra: morfema, radical, afixos, desinências, vogal temática e vogais e consoantes de ligação.

---

<sup>26</sup> Chamamos de Aula Normal aquela que, por um lado, tenta construir a neutralidade no trabalho com a língua; e, por outro, restringe à língua a sua gramática normativa.

- (06) Identificar os tipos de predicados nas sentenças e conhecer os tipos de predicados nas sentenças.
- (07) Executar as regras de concordância verbal a partir dos exercícios propostos.

Quanto aos procedimentos, a marca identificada foi:

b) Aula normal

- (01) Exposição oral. Atividade em sala.
- (02) Aula expositiva e dialogada. Correção de exercício.
- (03) Aula expositiva e dialogada. Atividade em sala.
- (04) Aula expositiva e dialogada. Atividade do livro.
- (05) Aula expositiva e dialogada.
- (06) Aula expositiva e dialogada, buscando o entendimento dos alunos por meio de questionamentos. Leitura participativa.
- (07) Aula expositiva e dialogada. Participação da turma com exemplos.

Nos objetivos, os verbos que inscrevem os conteúdos aludem ao ensino da tradição gramatical e mesmo quando não o fazem é o que se explicita. É isso que ocorre em (02) e em (04) que parecem compreender a aula sob o ponto de vista do ensino do discurso da mudança. No entanto, a reflexão e a compreensão a que os verbos nos remetem não se sustentam pela natureza dos conteúdos, essencialmente normativos.

Dessa forma, os estagiários parecem tentar conciliar, pela seleção dos verbos, as duas perspectivas de ensino que marcam as Ementas de Língua Portuguesa e de Linguística. Além disso, a importação do termo *diálogo*, implícito em *dialogada*, em praticamente todos os procedimentos parece supor uma abordagem de ensino sócio-interacionista. Um exemplo é a importação do termo *participação* como recurso de inscrição na perspectiva de Aula dialogada, própria daquela abordagem de ensino.

Enfim, mesmo com a tentativa de as Ementas das disciplinas de Língua Portuguesa e de Linguística do Curso de Letras em questão planejarem a incorporação de uma perspectiva do ensino do discurso da mudança ao ensino de tradição gramatical, a ocorrência da marca de Aula Normal representa o predomínio dos estudos em gramática normativa.

Nos procedimentos metodológicos, temos indícios de uma Aula que instrumentaliza a instância Pedagógica – “Aula expositiva dialogada”. A suposta referência ao diálogo não é condição para participação efetiva do aluno na produção do conhecimento na Aula. O diálogo pode ter outros propósitos, desviar-se para sentidos outros que não os pertinentes ao conteúdo ministrado. Uma aula que se diz expositiva dialogada é uma aula que se quer pelo diálogo - implícito no “dialogada”.

Quanto aos objetivos e procedimentos inscritos nos Planos de Aula é importante não perder de vista a relação que eles estabelecem com outras aulas, ministradas pelos professores nas disciplinas que antecederam o Estágio; com o Currículo; e com a formação do professor. Por essa razão, consideramos que a Aula enunciada em um Plano possa ser compreendida como um ritual que permite conciliar e/ou confrontar, em uma situação de coerção, interesses concorrentes do *interdiscurso* que forma os enunciadores.

Nos objetivos descritos, há, portanto, a *enunciação* de um desejo de selecionar, por um lado, e de rejeitar, por outro, procedimentos discursivos. Um desejo inaugurado por um *poder* cuja ordem se expressa na materialidade do fazer a *Aula de Língua Portuguesa*. Isso quer dizer que a escolha do estagiário pelo trabalho com os estudos em gramática normativa, por exemplo, em detrimento do trabalho com os estudos em variação linguística pode revelar as finalidades que movem o licenciando no processo pedagógico.

Nesse sentido, o *interdiscurso* desses estagiários pode ser interpretado com um lugar de formação de um repertório de escolhas pedagógicas para o ensino de língua. É no interior dessa formação que os fins sobre um objeto são selecionados e legitimados a fim de interpelar o sujeito como sujeito de uma ideologia que, sustentada por um sistema discursivo de regras, dá a um emaranhado de enunciados o tom de unidade, de posição política.

Nesses termos, supomos ser a *Aula de Língua Portuguesa um momento de acontecimento discursivo* (PÊCHEUX, 1990, p. 21), precedido por regras culturais e pedagogicamente estabelecidas, que revelam haver, no espaço discursivo, uma



(re)inauguração constante de lutas, ainda que silenciosas, pelo estabelecimento de objetos de ensino.

Essas regras têm relação com um conjunto de saberes sócio-culturais que é acionado e definido no processo de enunciação, através do jogo discursivo entre os enunciadores. Sobre este último aspecto, salientamos que o *enunciador* (BENVENISTE, 1988) não é necessariamente a instância que assume a responsabilidade pelo que é dito, o que implica considerar nos Planos de Aula o conjunto de determinações sociais, linguísticas e pedagógicas que interferem nas instâncias de formação daquele professor.

Dessa forma, o ritual de encontro com o objeto de ensino/aprendizagem e com seus sentidos na *Aula de Língua Portuguesa* não está apenas no entrelaçamento das instâncias que constituem a formação do professor, mas também, e principalmente, no que as extrapola. É isso que não podemos desconsiderar quando identificamos as *instancias de formação* que são incorporadas pelos documentos oficiais e acadêmicos que afetam o *interdiscurso* do professor de Língua Portuguesa.

Assinaladas essas questões, importa sabermos se as *Referências* desses Planos de Aula incorporam os textos especializados no ensino de língua. Assim, nos 7 planos analisados, identificamos a seguinte marca discursiva:

a) Perspectiva escolar sobre o ensino de língua:

- (01) <http://www.brasilecola.com/pronomes.htm>. Acesso em 14/09/2011.
- (02) FERREIRA, Mauro. *Entre palavras*. São Paulo: FTD, 1998.
- (03) GIACOMOZZI, Gilio; VALÉRIO, Gildete; FENGA, Cláudia R. *Estudos de gramática*. São Paulo: FTD, 1999.
- (04) TERRA, Ernani. *Português para todos*. São Paulo: Scipione, 2002.
- (05) CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. *Português Linguagens*. São Paulo: Atual, 2005.
- (06) CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. *Português Linguagens*. São Paulo: Atual, 2005.

(07) AMARAL, Emília; Antônio, Severino; LEITE, Ricardo. Novas palavras: língua portuguesa: ensino médio. SP; FTD, 2005.

Nas referências em destaque, temos a ocorrência absoluta da marca de perspectiva escolar sobre o ensino de língua, embora as aulas tenham sido produzidas no período de formação que antecede a regência na Escola-Campo. Não há, portanto, marcas de incorporação de textos especializadas. As correntes linguísticas divulgadas nas Ementas das disciplinas de Língua Portuguesa e Linguística não reaparecem nas referências em forma de discurso acadêmico, o que nos faz supor que o objeto do discurso acadêmico não é o mesmo objeto do discurso daquele professor em formação.

Esse dado nos faz supor que nem sempre o trabalho de divulgação das contribuições da Linguística sobre o ensino influencia a postura pedagógica do professor em formação. Essa constatação se contrapõe às considerações de Kato (1983) para quem a divulgação da literatura linguística garantiria uma comunicação interdisciplinar no ensino de língua. Contrapõe-se também a Ilari (1980) que no livro *Linguística e ensino da língua* assinala que a falta de divulgação das interferências da Linguística sobre o ensino de língua portuguesa conferia a essa ciência um caráter incipiente. Não esse problema que a ocorrência da marca de perspectiva escolar sobre o ensino de língua parece apontar. A questão recai sobre a formação do professor e não sobre a divulgação dos conhecimentos científicos produzidos em sua área de concentração.

Além disso, aquela marca denota que não há indícios de uma literatura que toque na instância de formação pedagógica ou mesmo em textos que busquem a aproximação da linguística ao ensino nas referências dos Planos de Aula dos estagiários. A incorporação das instâncias de formação se faz exclusivamente pela transversalização de questões pertinentes à instância das Letras, em um movimento que faz do Estágio um momento de aplicação dos conteúdos dos textos escolares.

Com base nessas constatações, avaliamos que a elaboração daqueles Planos de Aula se resume apenas à organização de uma estrutura textual, consolidada na forma de objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, avaliação e referências, demonstrando não haver um trabalho linguístico de incorporação dos textos lidos aos textos escritos, seja em forma de um *interdiscurso*

das instâncias de formação do professor de Língua Portuguesa, seja em forma de referências especializadas à prática do ensino de Língua.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: indícios reunidos e a inscrição de uma nova pesquisa**

Conforme discutimos neste trabalho, as instâncias que definem a *agenda temática* do professor de Língua Portuguesa, fixando o cardápio discursivo onde os termos que o formam entram em circulação são: a) *Instância de formação político-oficial*; b) *Instância de formação teórico-específica*; c) *Instância de formação pedagógica*. Vimos, portanto, que é no entrelaçamento delas que se dá a constituição de um *interdiscurso*, aqui analisado nos documentos que afetam e sinalizam a formação do professor de um Curso de Letras no Maranhão.

Analisamos essas instâncias, considerando o contexto de produção das Políticas Públicas de formação para o professor a partir da década de 1990, contexto no qual a Educação é vista sob uma perspectiva mercadológica cujo consumo dos termos e conceitos que transitam em cada instância estabelece um valor social distintivo, importando mais o sujeito dispor deles como um bem do que deles fazer uso.

Assim, constatamos que a incorporação dos termos próprios de cada instância de formação vale mais pelo que se deixa de dizer do tido do que pelo que se faz utilitariamente com o que é dito, situação que demonstra a fragilidade da constituição Linguagem e Educação no interdiscurso inscrito nos documentos oficiais e acadêmicos do Curso de Letras analisado. Tendo isso em conta, vemos que a incorporação dos textos lidos pelos textos escritos é feita sem que haja um trabalho linguístico de apropriação dos sentidos, o que revela o predomínio do discurso neoliberal da educação nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras, Parecer CES 492/2001 e no Projeto Político-Pedagógico do Curso em questão.

Embora assinalemos essas questões, supomos que seja possível constituir a Universidade e a Graduação como um espaço de produção do conhecimento, em que professor e licenciando tenham condições de driblar as prerrogativas instituídas pelo discurso neoliberal desde que assumam o posicionamento político de se fazerem sujeitos de discursos e textos inscritos no processo de transformação da Educação nacional.

Um dos pilares para essa transformação está no refinamento do olhar analítico sobre a própria formação. Um trabalho de leitura que nos permite (re)pensar os fundamentos teórico-metodológicos que interferem na constituição do

interdiscurso do professor de língua portuguesa, trabalho com o qual reunimos indícios para propor, à medida que identificamos à incorporação neoliberal do óleo à cera, uma discussão sobre a incorporação Linguagem à Educação, levando em conta a qualidade do Ensino Superior e, conseqüentemente, da Educação Básica.

Esse é um procedimento de análise adotado pelo MELP e aqui utilizado como pressuposto não apenas para a formação do pesquisador, mas também para a formação do professor de língua portuguesa que faz pesquisa. Foi essa orientação que nos permitiu ler o avesso da lógica com que as Diretrizes Curriculares, o Projeto Político Pedagógico e os Relatórios de Estágio são escritos, acreditando ser possível infiltrar na tríade: Estado – Universidade – Escola, outro óleo diferente do produzido no domínio do neoliberalismo.

Nesse sentido, foi que questionamos o Estado na função de sujeito que normatiza a formação do professor através de Diretrizes e Parâmetros Nacionais, sacralizando discursos em forma de documentos oficiais. Um exemplo encontrado foi o lucro simbólico que as Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras conferem aquele Projeto Político-Pedagógico, conforme indica o predomínio da marca de *Importação de texto* no documento. Um lucro lido sob certa ortodoxia do texto oficial que, através de estratégias, que não apenas explícitas, “recorrendo ao discurso (nos prefácios, advertências, glosas e notas)” como também implícitas, “fazendo do texto uma maquinaria que, necessariamente, deve impor uma compreensão” (CHARTIER, 1990, p.123), ratifica a suposta importância do modelo neoliberal de formação para o professor de língua portuguesa.

Na instância das Letras, questionamos o discurso neoliberal presente no consumo pelas Ementas de certos aportes teóricos das correntes linguísticas que representam, nesse caso, não apenas a filiação teórica daquele Curso, mas também a aquisição de um valor de troca no interior dessa instância. Na análise dessa lógica, foi que consideramos que o uso de um autor ou de uma corrente X por si só aparenta sustentar uma prática, conferindo-lhe credibilidade. A tônica muda então do *como se disse* para *quem disse*, ou seja, do *como se ensina* para *quem ensina através de quem*. A consequência está em o professor, no processo de sua formação, ter poucas condições de produzir significados próprios para a sua prática. É o que explica a contradição revelada entre o que é planejado nas Ementas do Curso e o que se efetiva nos conteúdos dos Planos de Aula dos estagiários: por um lado, temos nas Ementas um interdiscurso constituído entre o discurso do ensino da

mudança e o discurso da tradição gramatical normativa, com um aparente predomínio do primeiro sobre o segundo; por outro lado, temos nos Planos de Aula, o predomínio da incorporação dos *estudos em gramática normativa* em detrimento dos demais estudos, principalmente, dos *estudos em variação linguística*.

Na Instância pedagógica, lemos que a pertinência do discurso neoliberal na Educação é sinalizada pela Pedagogia das Competências, conforme indiciam as marcas discursivas mais frequentes nas Diretrizes Curriculares e no Projeto Político-Pedagógico. É isso que justifica ali o ideário pela profissionalização da mão-de-obra docente e seu desdobramento na necessária adequação da formação do professor às exigências do mundo do trabalho, razão que pragmatiza a formação do professor de língua portuguesa, instrumentalizando-a no conhecimento específico da área de Letras.

Esses indícios reunidos nos levaram a inferir, *pela análise da incorporação que documentos oficiais e acadêmicos fazem das instâncias que constituem um interdiscurso de professores de língua portuguesa em formação*, que a *Instância de formação político-oficial* preconiza, a partir da *Instância de formação teórico-específica*, como a *instância de formação pedagógica* deve ser compreendida na formação daquele professor.

Esse caráter normativo que a instância de formação político-oficial exerce sobre as demais é assegurado pelas estratégias do Estado de legitimação de suas políticas de formação que recorrem à Universidade para que esta colabore na formulação de propostas para o ensino, fornecendo o conhecimento produzido e tornando-o acessível ao leitor alvo, o professor. Um mecanismo que permite que o Estado exerça certo controle sobre a produção, divulgação e implementação das políticas de formação. Assim, “conceder” à Universidade a possibilidade de fazer o discurso acadêmico circular na esfera estatal funcionaria como mecanismo de criação de um *consenso* público sobre o discurso político-oficial, ou seja, funcionaria como produção de um domínio de saberes institucionalizado.

Nesse sentido, a comunidade de professores que representa, nas propostas estatais, a Universidade, acaba por legitimar o mandato de um grupo político específico. No interior dessa relação, situam-se os implicativos de ordem econômica, talvez os que nos deem os indícios para compreender por que nos documentos analisados a incorporação das teorias acadêmicas são resumidas, condensadas e simplificadas, abrindo um fosso que a Universidade irá preencher

vendendo *gadgets* – livros explicativos, com exercícios apropriados e cursos de formação continuada, por exemplo. Por esse princípio é que se explica o predomínio da *Perspectiva escolar sobre o ensino de língua*, como aparece marcado nas *Referências* dos Planos de Aula dos estagiários.

Com base nisso, inferimos que a Universidade deixa de ser produtora do conhecimento que antes o Estado vinha buscar, para fornecer ao Estado uma produção condicionada ao conhecimento que ele mesmo encomendou. Isso se faz através do apelo para que a Universidade se torne um lugar de produção de *gadgets*, atravessada que é pelo discurso capitalista. Tendo isso em vista, a formação do professor sofre a interferência do discurso neoliberal que afeta a ciência e que a impõe a produzir objetos de consumo a fim de serem vendidos aos professores. É isso o que chamamos de empresariamento na/da Universidade que se apresenta em seu caráter de publicidade já que não trata apenas de consumo como também se transforma no próprio consumo. É discurso sobre o objeto e ele próprio objeto. (BAUDRILLARD, 1989).

Colocadas essas questões, consideramos, porém, que a formulação e a implementação desse ideário ocorre em um espaço de interdiscurso, espaço de confronto entre diferentes posicionamentos discursivos; entre filiações teóricas e entre modelos de Educação e de Ensino distintos. Não há determinismos nisso.

Por fim, a cartografia dos indícios construídos até aqui nos dá a informação de que é preciso continuar com a pesquisa sobre a formação do professor de Língua Portuguesa no Brasil e, mais especificamente, sobre a *produção e incorporação de objetos de pesquisa da área Linguística e Ensino em textos acadêmicos*, dentro de um universo mais amplo que os incorpora: a Linguagem e a Educação.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sonia Maria Pereira de. **A singularidade nas produções universitárias: a impressão de uma escrita; orientação Valdir Heitor Barzotto.** São Paulo: Tese de doutorado, s.n, 2009.
- BAKHTIN, M. M. Os Gêneros do Discurso. In: **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades de conocimiento:** nuevos desafíos para la educación terciaria. 2002. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION>>. Acesso em: 8 abr. 2011.
- \_\_\_\_\_. **Documento estratégico do Banco Mundial.** A educação na América Latina e Caribe. 1999. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org.br>>. Acesso em: 8 abr. 2011.
- \_\_\_\_\_. **La enseñanza superior** – Las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, 1994.
- BARBIER, J.M. **Savoir Théorique et Savoir d’Action.** Paris: Presses Universitaires de France - PUF, 1996. Loi d’Orientation sur l’éducation. n. 89-486, jul. 1989. Disponível em: [http://daniel.calin.free.fr/textoff/loi\\_1989.html](http://daniel.calin.free.fr/textoff/loi_1989.html)>. Acesso em: 8 abr. 2010.
- BARZOTTO, Valdir Heitor. Instâncias formadoras, domínio da escrita e poder do professor. In: **Linguagem(m) Interação:** línguas, literaturas e educação. Editora UNEMAT, Mato Grosso, 2011, p.11-17.
- \_\_\_\_\_. Modalizações em torno da prática e cristalização da imagem do professor de Língua Portuguesa. In: **Formação de professor de língua portuguesa:** quando a linguagem e o ensino se encontram. SOUZA, Antonio Paulino de; BARZOTTO, Valdir Heitor; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. (orgs.) Editora Paulistana, São Paulo, 2010, p. 9-20.
- BAUDRILLARD, Jean (1989). A publicidade. In.: **Sistema dos objetos.** 2. Ed. São Paulo: Perspectiva, p. 173-204.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I.** Tradução: Eduardo Guimarães et al. Campinas, SP: Pontes, 1988.
- BOURDIEU, Pierre (1996). A economia das trocas lingüísticas. In.:\_\_\_\_\_. **A economia das trocas lingüísticas:** O que falar quer dizer. São Paulo, Edusp, p. 21-52.



BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Parecer CNE/CP 009/2001. Brasília, DF, maio de 2001.

\_\_\_\_\_. **Constituição.** Constituição da República Federativa do Brasil, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Introdução), Volume 1.** Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental). (Língua Portuguesa).** Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES 492/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2011<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **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. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 05 mar. de 2011<sup>b</sup>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 03 mar. de 2011<sup>c</sup>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 04 de abril de 1997.** Proposta de resolução referente ao programa especial de formação de Professores para o 1º e 2º graus de ensino - Esquema I. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP0497.pdf>>. Acesso: 27 fev. de 2011.

\_\_\_\_\_. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado** - Câmara da Reforma do Estado, 1995.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB** n.º 2, de 19 de abril de 1999: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2010.

BRASÍLIA, MEC. **Plano Decenal de Educação**, 1993.

BRITTO, Luis Percival Leme. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas: São Paulo, Mercado de Letras, 1997.

CEPAL/UNESCO. **Invertir mejor, para invertir mas**: financiamiento y gestión de la educación en América Latina y Caribe. Santiago, Chile, 2005.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 9.ed. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre a universidade**. Ed. Unesp, 2001.

CUNHA, Celso. **Uma política do idioma**. Livraria São José: 1964.

DELORS. Jaques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. 3.ed. São Paulo: Cortez, Brasília, PF: MEC: UNESCO, 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade** [online] v.23, n. 80 p. 234-252, Set. 2002. Disponível: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/23n75a06.pdf> > Acesso: 24 maio 2011.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes; SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

FIORIN José Luís. **6 lições dos 90**: uma década de neoliberalismo. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí,(RS), Editora Unijuí, 1998.

GENOUVRIER, Emile e PEYTARD, Jean. **Linguística e ensino de português**. Coimbra: Livraria Almedina: 1973.

GENTILI, Pablo. Políticas Educacionais no Contexto do Neoliberalismo: os significados da privatização no campo educacional. In. OLIVEIRA, Maria Neusa de. **As Políticas Educacionais no contexto da Globalização**. Ilhéus: Editus, 1999.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. Tradução: Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUDSDORF, Georges. **Professores para que?** Para uma pedagogia da pedagogia. Martins fontes: editora limitada, São Paulo, Ed.1987.

ILARI, R. Lingüística e ensino da língua. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. n.22, USP – São Paulo, 1980, p. 19-26.

KATO, M. A. O ensino de línguas após a implantação da lingüística. In: **Boletim da Abralín**: p. 51-59, 1983.

KLEIMAN, Ângela. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: Kleiman, A. (org). Os significados do letramento. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução: Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: perspectiva, 2007.

LEHER, Roberto. Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. **Tese (doutorado)**. Faculdade de Educação da USP, SP, 1998.

LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006 201. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21/06/2011.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século**. R. Katál., Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formação simplistas e aligeiradas em épocas de transformação. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura e NETO, Alexandre Shigunov (Org.) **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

MELLO, G.N. de. Magistério de 1º grau. **Da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1983.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As Reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A sociolinguística, a teoria da enunciação e a análise do discurso** (comunicação e linguagem). Série Estudos nº 6 Sobre o Discurso. Publicação do Instituto de Letras das Faculdades Integradas Santo Tomás de Aquino. Uberaba: MG, 1979.

PÊCHEUX, Michel. (1975b). Les Vérités de la Palice. Linguistique, sémantique, philolosophie, Paris, Maspéro. **Semântica e discurso**: Campinas, Unicamp, 1995.

\_\_\_\_\_. .. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Francisco; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, p.63. 1969.

\_\_\_\_\_. FUCHS C. (1975a). Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours, Langages, 37, 7-80. In: GADET, Francisco; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993, p.163-252.

\_\_\_\_\_. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990, p. 21.

\_\_\_\_\_. **Semântica e Discurso** - Uma Crítica à Afirmação do Óbvio. Campinas, Editora da UNICAMP, 1995.

PERRENOUD, Philippe e THULER, Mônica. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2004.

PIETRI, E. A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil. Campinas, SP: [s.n.], 2003. **Tese (Doutorado)** Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. (Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raquel Salek Fiad.)

\_\_\_\_\_. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. Campinas, SP: [s.n.], 2003. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. (Orientadora: Profª. Drª. Raquel Salek Fiad.)

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PRETI, Dino. **Sociolinguística**: os níveis da fala: um estudo sociolinguista. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

RAMOS, M. N. “A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais.” **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, n. 80, v. 23, p. 405-427, set./2002.

ROSSI-LANDI, Ferruccio (1985). A linguagem como trabalho e como mercado. In.: \_\_\_\_\_ **A linguagem como trabalho e como mercado**: uma teoria da produção e da alienação lingüísticas. São Paulo, Difel, p. 63-104.

SANTOS, S. R. “Formação continuada de professores: a travessia entre “Cila” e “Caribdes””. **Revista da FAEEBA/Universidade do Estado da Bahia, Depto de Educação**, nº 16, pp. 169-178, jul.-dez./2001.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA JR., J. dos R. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do Currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, Magda. “Português na escola: história de uma disciplina curricular”. In BAGNO, Marcos (org.). **Lingüística da Norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002a, p. 155- 177.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: BATISTA, A. A. Gomes. **Aula de Português**: discurso e saberes. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000. p. 169-181.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIAN, Jr., Orlando. Sobre o conceito de gêneros do discurso: diálogos entre Bakhtin e a linguística sistêmica funcional. In: Brait, Beth (Org). **Estudos enunciativos no Brasil**. Histórias e perspectivas. Campinas, SP: Pontes, 2001.

**ANEXOS**

**PARECER CNE/CES 492/2001 - HOMOLOGADO**

Despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1 e p. 50.


**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

<b>INTERESSADO:</b> Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação		<b>UF:</b> DF
<b>ASSUNTO:</b> Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia		
<b>RELATOR(A):</b> Eunice Ribeiro Durham, Silke Weber e Vilma de Mendonça Figueiredo		
<b>PROCESSO(S) N.º(S):</b> 23001.000126/2001-69		
<b>PARECER N.º:</b> CNE/CES 492/2001	<b>COLEGIADO:</b> CES	<b>APROVADO EM :</b> 03/04/2001

**I – RELATÓRIO**

Trata o presente de diversos processos acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia remetidas pela SESu/MEC para apreciação da CES/CNE.

A Comissão constituída pelas Conselheiras Eunice Ribeiro Durham, Vilma de Mendonça Figueiredo e Silke Weber analisou as propostas provindas da SESu referentes aos cursos mencionados e procedeu a algumas alterações com o objetivo de adequá-las ao Parecer 776/97 da Câmara de Educação Superior, respeitando, no entanto, o formato adotado pelas respectivas Comissões de Especialistas que as elaboraram. A Comissão retirou, apenas de cada uma das propostas, o item relativo à duração do curso, considerando o entendimento de que o mesmo não constitui propriamente uma diretriz e será objeto de uma Resolução específica da Câmara de Educação Superior, o que foi objeto do Parecer CNE/CES 583/2001.

**II – VOTO DO(A) RELATOR(A)**

A Comissão recomenda a aprovação das propostas de diretrizes dos cursos mencionados na forma ora apresentada.

Brasília(DF), 03 de abril de 2001.

Conselheiro(a) Silke Weber – Relator(a)

Conselheiro(a) Eunice Ribeiro Durham

Conselheiro(a) Vilma de Mendonça Figueiredo



**III – DECISÃO DA CÂMARA**

A Câmara de Educação Superior aprova por unanimidade o voto do(a) Relator(a).  
Sala das Sessões, em 03 de abril de 2001.

Conselheiro Arthur Roquete de Macedo – Presidente

Conselheiro Jose Carlos Almeida da Silva – Vice-Presidente

## DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE LETRAS

### Introdução

Esta proposta de Diretrizes Curriculares leva em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. Concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. Ressalta-se, no entanto, que a Universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos.

A área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas.

Decorre daí que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

Portanto, é necessário que se amplie o conceito de **currículo**, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. Assim, define-se **currículo** como *todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que 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 linguísticas 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 linguísticos e literários.

##### 2. *Competências e Habilidades*

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela.

Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e

comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências 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 disposição permanente de participar de avaliação externa.