

CAMILA FARIAS FRAGA

**ESTUDO DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR
DE LÍNGUA PORTUGUESA NA UFSC: REVERBERAÇÕES
DOS DOCUMENTOS OFICIAIS NO CURRÍCULO DO CURSO
DE LETRAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, área de concentração Linguística Aplicada, para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio Rocha Baltar

FLORIANÓPOLIS
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Fraga, Camila Farias

Estudo da formação inicial do professor de Língua Portuguesa na UFSC : reverberações dos documentos oficiais no currículo do curso de Letras / Camila Farias Fraga ; orientador, Marcos Antonio Rocha Baltar - Florianópolis, SC, 2016.

246 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós Graduação em Linguística.

Inclui referências

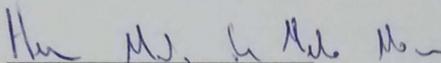
1. Linguística. 2. Formação inicial docente. 3. Licenciatura em Letras. 4. Currículo. 5. Perfil profissional. I. Baltar, Marcos Antonio Rocha . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Linguística. III. Título.

Camila Farias Fraga

**ESTUDO DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE
LÍNGUA PORTUGUESA NA UFSC: REVERBERAÇÕES DOS
DOCUMENTOS OFICIAIS NO CURRÍCULO DO CURSO DE
LETRAS**

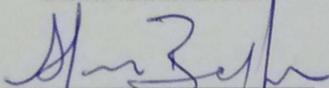
Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do título de “Mestre em Linguística”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística, área de concentração Linguística Aplicada, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 20 de Maio de 2016.



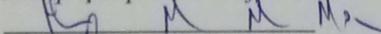
Prof. Dr. Heronides Maurilio de Melo Moura
Coordenador do Programa – PPGLg – UFSC

Banca Examinadora:

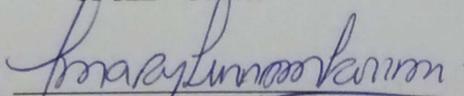


Prof. Dr. Marcos Antonio Rocha Baltar
Orientador – PPGLg – UFSC

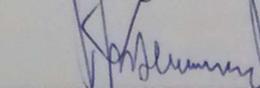
Participação por webconferência



Prof. Dr.ª Nívea Rohling
PPGEL – UTEPR



Prof.ª Dr.ª Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti
PPGLg – UFSC



Prof. Dr. Juarez da Silva Thiesen
PPGE – UFSC

*À minha família por compreender as
minhas ausências durante o mestrado.*

*Em especial, ao Vinícius, meu marido,
por seu companheirismo e à Maria
Alice, minha afilhada, por me ensinar
que a felicidade pode ser algo
descomplicado.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, especialmente, ao meu marido, Vinícius, por participar de forma tão amorosa e solidária de mais uma etapa da minha vida.

À minha mãe, Arcina, que com todo seu amor e coragem, sabiamente, conduziu meus primeiros passos pelo mundo da vida.

Ao meu querido pai, Sebastião, que com toda sua generosidade e humildade me acolheu como filha, e que tão bem desempenha seu papel de pai.

Ao meu pai, Tarcisio (*in memoriam*), que me deu a alegria de poder viver e depois partiu, ensinando-me o que é saudade.

À minha afilhada, Maria Alice, que com seu entusiasmo e curiosidade me faz querer estar sempre ao seu lado. Você é a alegria da família!

Às minhas irmãs amadas, Tarciany, Grazielli e Débora, porque com todo seu amor fraternal sempre estão prontas para me dar apoio. A nossa união é uma das coisas mais importantes da minha vida.

Aos amigos que me acompanharam nesta caminhada, em especial, à Maíra, por seu companheirismo e paciência nos momentos em que a dúvida e a insegurança tomaram conta de mim.

Às colegas de trabalho, servidoras da Coordenadoria Pedagógica do IFSC – *Campus* Florianópolis, por incentivarem minha participação no Mestrado, concedendo-me condições para realizá-lo. Estendo meus agradecimentos à equipe gestora do *Campus* Florianópolis por autorizar meu afastamento durante a pesquisa.

Aos participantes de pesquisa – professores e egressas do curso de Letras da UFSC, e gestoras das secretarias de educação Estadual e Municipal – porque sem eles não teria sido possível realizar este trabalho.

Aos membros da banca, professoras Nívea e Mary e professor Juares, pela leitura comprometida e pelas relevantes contribuições. Ao professor Rodrigo Acosta Pereira que prontamente aceitou ser suplente da banca.

Agradeço ao professor Marcos Baltar, orientador desta dissertação, pelo voto de confiança ao me aceitar como orientanda e por sua prontidão em me atender durante a pesquisa.

Por fim, meus agradecimentos ao Programa UNIEDU/FUMDES Pós-Graduação pela bolsa de estudo concedida nos últimos meses da pesquisa.

Fotografia 3x4

*Eu me lembro muito bem do dia em que eu cheguei
Jovem que desce do norte pra cidade grande
Os pés cansados e feridos de andar légua tirana
E lágrima nos olhos de ler o Pessoa e de ver o verde da cana
Em cada esquina que eu passava um guarda me parava, pedia os
meus documentos e depois sorria, examinando o três-por-quatro
da fotografia e estranhando o nome do lugar de onde eu vinha
Pois o que pesa no norte, pela lei da gravidade, disse Newton já
sabia! Cai no sul grande cidade
São Paulo violento, corre o rio que me engana
Copacabana, zona norte e os cabarés da Lapa onde eu morei
Mesmo vivendo assim, não me esqueci de amar
que o homem é pra mulher e o coração pra gente dar,
mas a mulher, a mulher que eu amei não pode me seguir não
Esses casos de família e de dinheiro eu nunca entendi bem
Veloso o sol não é tão bonito pra quem vem do norte
e vai viver na rua
A noite fria me ensinou a amar mais o meu dia
E pela dor eu descobri o poder da alegria
E a certeza de que tenho coisas novas
coisas novas pra dizer
A minha história é talvez
é talvez igual a tua,
Jovem que desceu do norte e que no sul viveu na rua
e que ficou desnortado, como é comum no seu tempo
e que ficou desapontado, como é comum no seu tempo
e que ficou apaixonado e violento como você
Eu sou como você. Eu sou como você.
Eu sou como você que me ouve agora.
Eu sou como você.*

Belchior, 1976

RESUMO

Esta dissertação, inserida na área de concentração da *Linguística Aplicada* e na linha de pesquisa *Ensino e aprendizagem de língua materna*, tem como tema o perfil profissional que emerge da formação inicial do professor de Língua Portuguesa oferecida pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com foco no currículo atual do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas. Nesse sentido, delineamos a seguinte questão central de pesquisa: **O perfil do egresso constituído no atual currículo do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas da UFSC corresponde ao perfil do professor projetado nos documentos oficiais referentes à formação inicial do professor e ao processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa na educação básica?** Buscamos identificar em que medida o atual currículo do curso de Letras da UFSC dialoga com os documentos oficiais referentes à formação inicial do professor e ao processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa na educação básica. Para fundamentar a análise dos dados, optamos por dialogar com autores que discutem a formação inicial do professor de Português à luz da perspectiva histórico-cultural e com a teoria crítica do currículo. Para atingirmos nossos objetivos de pesquisa, seguimos a abordagem metodológica qualitativa de natureza interpretativista e, dentre os tipos de pesquisa, optamos pelo estudo de caso. Os dados foram gerados a partir de entrevistas orientadas por roteiro semiestruturado com egressos do curso de Letras, com professores que atuam no referido curso, bem como com gestores das secretarias de educação de Florianópolis e de Santa Catarina, e de análise documental. Os resultados sinalizam que o curso tem buscado se adequar aos documentos curriculares que constituem o *currículo prescrito*, sobretudo, aos que tratam da formação inicial. Entretanto, dada a desarticulação entre as macroáreas que compõem o curso – Linguística, Literatura e Conhecimentos Pedagógicos –, o espaço limitado para aprofundamento das teorias que fundamentam os documentos que parametrizam o ensino de Língua Portuguesa na educação básica e a tendência para a formação do bacharel que vai seguir na pós-graduação, o perfil profissional docente que emerge do *currículo organizado pelos professores* não atende integralmente às especificidades do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica.

Palavras-chave: Formação inicial do professor de Português. Currículo. Perfil profissional.

ABSTRACT

This dissertation is in the field of *Applied Linguistics* and the line of research *Teaching and learning of the mother tongue*. The theme is the professional profile which emerges from the initial training of teachers of Portuguese Language offered by the *Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)*, focusing on the current curriculum of the *Licenciatura em Letras- Língua Portuguesa e Literaturas*. In this sense, we identified the following central research question: **Does the student egress profile made in the current curriculum of the *Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas* of UFSC correspond to the profile of a qualified teacher outlined in official documents relating to the initial training of teachers and the Portuguese Language teaching and learning process in basic education?** We seek to identify to what extent the current curriculum of the *Letras* course of *UFSC* is in line with the official reference documents of the initial training of teachers and the Portuguese language teaching and learning process in basic education. To support the data analysis, we chose to have a dialogue with authors who discuss the initial training of teachers of Portuguese in the light of historical-cultural perspectives and critical theory curriculum. To achieve our research goals, we follow the qualitative approach of interpretative nature and within the types of research, we chose the case study. The data was generated from interviews guided by a semi-structured script with egress students from the *Letras* course, with teachers who work in that course, as well as managers of *Florianópolis* and *Santa Catarina* education departments, and document analysis. The results indicate that the course has sought to adapt to the curriculum documents that constitute the *prescribed curriculum*, especially those that deal with the initial training. However, given the mismatch between the macro areas that make up the course - Linguistics, Literature and Pedagogical Knowledge-, the limited space for further development of theories underlying documents that parameterize teaching Portuguese language in basic education, and the tendency of bachelor graduates to continue to post graduate study, the teaching professional profile that emerges from the *curriculum organized by teachers* does not to fully meet the specific requirements of Portuguese language teaching and learning in basic education.

Keywords: Initial Formation of the Portuguese teacher. Curriculum. Professional profile.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desenvolvimento curricular proposto por Sacristán (2000 [1991]).....	59
Figura 2 - Esquema para análise do currículo foco deste estudo.....	62
Figura 3 - Documentos curriculares objeto de análise neste estudo.....	64
Figura 4 - Eixos organizadores do estudo da língua.	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Informações sobre os docentes que participaram da pesquisa.....	90
Quadro 2 - Informações sobre as egressas que participaram da pesquisa.....	91
Quadro 3 - Informações sobre as gestoras que participaram da pesquisa.....	93
Quadro 4 - Síntese do quantitativo de participantes da pesquisa.....	94
Quadro 5 - Documentos fontes de dados da pesquisa.....	96
Quadro 6 - Perfil do professor de Língua Portuguesa manifestado nos documentos que parametrizam o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica.....	149
Quadro 7 - Disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias por fase – currículo de 1998.....	157
Quadro 8 - Disciplinas obrigatórias distribuídas por área – currículo de 1998.....	159
Quadro 9 - Ementas de algumas disciplinas obrigatórias – currículo de 1998.....	160
Quadro 10 - Comparação entre a Licenciatura e o Bacharelado – currículo de 1998.....	162
Quadro 11 - Comparação entre a Licenciatura e o Bacharelado – currículo de 2007.....	182
Quadro 12 - Distribuição da carga horária – currículo de 2007.....	186
Quadro 13 - Ementa, objetivos e conteúdo programático de algumas disciplinas obrigatórias.....	193
Quadro 14 - Atual organização curricular do curso de Licenciatura em Letras Português da UFSC.....	198

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
2 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA	29
2.1 ESTADO DO CONHECIMENTO	30
2.2 A TEORIA CURRICULAR CRÍTICA: ORIGEM E DESENVOLVIMENTO	40
2.2.1 Aspectos contextuais do advento das teorias críticas do currículo	40
2.2.2 A teoria crítica do currículo: uma nova perspectiva curricular	50
2.2.3 Um conceito de currículo para pensarmos a formação inicial do professor de Língua Portuguesa na UFSC.....	58
2.3 O CURRÍCULO DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: GÊNESE, AVANÇOS E DESAFIOS	66
2.3.1 A formação inicial do professor de Língua Portuguesa: questões históricas	66
2.3.2 A formação inicial do professor de Língua Portuguesa: novos desafios	71
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	85
3.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA	85
3.2 CAMPO E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	89
3.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	94
3.3.1 Análise documental	95
3.3.2 Entrevistas	97
3.3.3 Roda de conversa.....	97
4 O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA REQUERIDO PELO CURRÍCULO PRESCRITO: DA FORMAÇÃO INICIAL À ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA	101
4.1 O PERFIL DOCENTE SEGUNDO OS DOCUMENTOS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	101
4.2 O PERFIL DOCENTE SEGUNDO OS DOCUMENTOS CURRICULARES PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	114
4.2.1 O perfil do professor de Língua Portuguesa segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais	115
4.2.2 O perfil do professor de Língua Portuguesa segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina	130

4.2.3 O perfil do professor de Língua Portuguesa segundo a Proposta Curricular de Florianópolis	139
5 O CURSO DE LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS DA UFSC.....	153
5.1 O CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA DA UFSC: A REESTRUTURAÇÃO DE 1998	154
5.2 O CURSO DE LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA DA UFSC: UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO ATUAL	164
5.3 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA UFSC: UMA REFLEXÃO SOBRE O PERFIL DO EGRESSO.....	200
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	213
REFERÊNCIAS.....	221
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com professores que atuam no curso.....	235
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com as alunas egressas.....	237
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com gestores das secretarias de educação de Florianópolis e de Santa Catarina.....	239
APÊNDICE D – Roteiro para Roda de Conversa com as alunas egressas do curso de Letras.....	241
APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	243

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação, inserida na área de concentração da *Linguística Aplicada* e na linha de pesquisa *Ensino e aprendizagem de língua materna*, tem como objeto a formação inicial do professor de Língua Portuguesa¹ oferecida pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com foco no currículo atual do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas².

O desejo por estudar o currículo do curso de Letras da UFSC surgiu das minhas³ reflexões como egressa desse curso. Com licença para ser professora, paradoxalmente, não tinha clareza do objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa na educação básica, mesmo tendo ideia *do que* eu “não deveria” ensinar. Essa era uma inquietação que algumas colegas egressas do curso de Letras também compartilhavam.

Analisando a minha formação, observo que as disciplinas teóricas específicas da área de Letras (Linguística e Literatura) foram predominantes, o que, certamente, não seria um problema se houvesse maior articulação com a prática profissional, com o trabalho docente na educação básica. Sei que a licenciatura não tem o caráter de prever e responder a todas as questões e dúvidas que envolvem a atuação docente, dada a complexidade da esfera escolar, mas percebo que existem lacunas na minha formação, sobretudo, pela falta de espaço para o aprofundamento de conhecimentos atinentes ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica. Buscando compreender melhor essa formação, durante o Mestrado, estudei o curso de Letras da UFSC com foco nas questões curriculares, sobretudo, no que se refere ao perfil docente que emerge do currículo atual, assim, apresento os resultados da pesquisa neste trabalho.

Tomar a formação inicial do professor de Língua Portuguesa como objeto de pesquisa não é algo tão inovador assim, uma vez que desde a década de 1980 especialistas apontam a estreita relação entre a desejada transformação do ensino de Português na educação básica e a formação inicial do professor. Entretanto, se considerarmos as políticas

¹ Utilizamos os termos “professor de Português” e “professor de Língua Portuguesa” para nos referirmos ao profissional que leciona a disciplina Português/Língua Portuguesa na educação básica.

² Doravante “curso de Letras”.

³ Pontualmente, nesta parte da dissertação, usarei a primeira pessoa do singular por tratar de vivências pessoais.

educacionais atuais – nacionalmente, estamos vivendo um processo de reforma do currículo da educação básica e tivemos a divulgação de novas diretrizes curriculares para a formação docente e, localmente, foi publicada uma nova Proposta Curricular de Santa Catarina – e as novas pesquisas na área da Linguística Aplicada, observaremos que continuam urgentes novas proposições para a formação do professor. Além disso, sabemos que o grupo⁴ de professores responsável por avaliar e atualizar o currículo do curso de Letras da UFSC está se reorganizando e retomando suas atividades, assim, esta pesquisa poderá servir como uma perspectiva sobre o curso a ser considerada no iminente processo de reestruturação curricular.

As discussões sobre a formação do professor decorrem, sobretudo, do processo de democratização do acesso à escola pública, no Brasil, potencializado nas décadas de 1980 e 1990, quando professores e pesquisadores das diversas áreas de conhecimento começaram a questionar, teórica e metodologicamente, as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação básica. A homogeneização dos alunos era um fator que levava à exclusão das crianças das classes populares, tendo em vista que suas vivências não estavam em sintonia com as práticas escolares; enquanto que as crianças que já experienciavam situações semelhantes à cultura escolar no seio familiar, não tinham dificuldade para se adaptarem às rotinas da escola.⁵

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, começou-se a questionar a centralidade no trabalho com a gramática tradicional, marcadamente conceitual e descolado da realidade dos alunos. As listas de exercícios, cuja resolução se dava de forma, grosso modo, mecânica, nas quais, por exemplo, “a”⁶ literatura servia à atividade gramatical, não facultavam aos alunos o desenvolvimento da competência linguística e contribuíam para o processo de exclusão daqueles que mais precisavam da escola.

Desde então, busca-se ressignificar o ensino de Língua Portuguesa lançando-se luz sobre o trabalho com o *texto*, na tentativa de colocá-lo no centro do debate sobre o ensino e a aprendizagem de língua e linguagem na escola. A tese de Geraldi (2011 [1984]; 2013 [1991]) é

⁴ Núcleo Docente Estruturante (NDE).

⁵ Essa questão está bem descrita em Heath (1982a; 1983).

⁶ A ênfase dada se refere ao fato de que os fragmentos literários se restringiam aos clássicos, aos cânones.

que, justamente, no *texto* é que se dá a interação entre os sujeitos da linguagem e é isso que justificaria adotá-lo como unidade de ensino primordial em Língua Portuguesa.

Nas discussões empreendidas na época, fica evidente a influência dos estudos vigotskianos (*histórico-cultural*) e do Círculo de Bakhtin (*enunciativismo/discursivismo*). As ideias de Vigotski (2007 [1978]) sugerem equilibrar o foco entre o ensino e a aprendizagem e coadunam com a tese de Freire (2014 [1970]) contra a *educação bancária*⁷, da transmissão de saberes daquele que os detém (professor) para aquele que os recebe passivamente (aluno). A discussão do Círculo de Bakhtin, no Brasil no início dos anos 1990, também trouxe para o debate o estudo e o ensino dos *gêneros discursivos* que circulam nas diferentes *esferas da atividade humana*. O movimento de reformas curriculares da educação básica empreendido, na época, pela esfera administrativa – nacional, estadual e municipal – foi conduzido por essa perspectiva teórica, chamada de sócio-histórica ou histórico-cultural, como veremos na seção 4 deste trabalho, entretanto, esse referencial teórico não tem encontrado espaço na formação inicial do professor de Língua Portuguesa, especialmente na oferecida pela UFSC, como veremos na seção 5.

Atualmente, o baixo desempenho em leitura e escrita da população, revelado pelos indicadores nacionais, evidencia a necessária continuidade das discussões iniciadas com a abertura da escola para as classes populares, sobretudo, no que se refere aos questionamentos sobre *o que ensinar e como ensinar?* e *por que se ensina o que se ensina?* com o intuito de minimizar a exclusão e a evasão escolar decorrente do novo perfil de aluno que passa a frequentar a educação básica⁸. Nesse sentido, a formação inicial docente é, ainda, um tema a

⁷ Para Paulo Freire (2014 [1970]), a concepção “bancária” de educação corresponde àquela em que alguém que sabe, o professor, transmite ao que não sabe, o aluno, o saber, “que deixa de ser de ‘experiência feito’ para ser de experiência narrada ou transmitida” (p. 83).

⁸ O *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2013* indica que, em 2011, o brasileiro com 25 anos ou mais possuía, em média, 7,3 anos de estudo. Embora o índice venha melhorando (em 1995 era de 5,2 anos de estudo), a população brasileira ainda tem baixa escolaridade. Disponível em:

<<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A833F33698B013F346E30DA7B17>>. Acesso em: 26 abr. 2015.

ser debatido ao lado de questões que envolvem carreira e condições de trabalho nas escolas de educação básica.

Dados⁹ do Indicador de Alfabetismo Funcional¹⁰ (INAF), referentes a 2011, revelam que 47% da população brasileira, com idades entre 15 e 64 anos, estão no nível de *alfabetização básico*. Os dados mostram, ainda, que nos últimos dez anos o percentual de pessoas nessa faixa etária classificadas como *analfabetas* reduziu para metade (de 12% para 6%), no entanto, o percentual dos que atingiram o nível *pleno de alfabetismo* manteve-se, nesse período, em torno de 25%. Cabe ressaltarmos que apesar de o nível de escolaridade dos brasileiros ter aumentado nesse período, os dados referentes ao alfabetismo funcional demonstram que apenas 62% das pessoas com nível superior e 35% dos que possuem ensino médio são classificados como *plenamente alfabetizados*, esses percentuais são menores do que os evidenciados no início da década.

Informações¹¹ do Exame Nacional do Ensino Médio¹² (Enem), realizado em 2014, indicam que aproximadamente 56% dos participantes receberam até 500 pontos na redação, cuja pontuação máxima equivale a 1000 pontos, desse percentual, em torno de 15% (529.374) zeraram. Conforme os dados, apenas 250 pessoas (de 6.193.565), em torno de 0,004%, atingiram a pontuação máxima. Dentre os motivos para anulação da redação, estão: “fuga ao tema”, “cópia de texto motivador”, “texto insuficiente” e “não atendimento ao tipo textual”.

Tal situação – problemas de leitura e de escrita –, em uma sociedade como a nossa, em que a escrita está presente em, praticamente, todas as atividades sociais, seguramente, contribui para

⁹ Disponível em:

<http://www.ipm.org.br/download/inf_resultados_inaf2011_ver_final_diagrama_do_2.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2015.

¹⁰ Desde 2001, o INAF pesquisa a capacidade de leitura, escrita e cálculo da população brasileira com idade entre 15 e 64 anos. O alfabetismo funcional é classificado em quatro níveis: *analfabeto*, *rudimentar*, *básico* e *pleno*.

¹¹ Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2015/apresentacao_coletiva_enem_13012015.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2015.

¹² O Enem foi criado em 1998 para avaliar o desempenho dos estudantes ao fim da educação básica. Desde 2009 passou a ser utilizado, também, como mecanismo de acesso ao ensino superior e de validação do ensino médio.

que muitas pessoas vivenciem a anulação de seus direitos, o que pode comprometer o exercício pleno da sua cidadania. Podemos nos questionar sobre o que a escola tem feito para facultar às crianças e aos jovens a ampliação de sua competência discursiva¹³ (BRASIL, 1998; BALTAR, 2006; 2012b) com vistas à participação social, e sobre a relação da formação do professor com essa função social da escola.

Isso nos leva a considerar que é fundamental continuarmos buscando a superação da tradição que, teórica e metodologicamente, se sustenta sob os preceitos de base estruturalista-formalista, para dar lugar a práticas pedagógicas fundamentadas na concepção enunciativo-discursiva de língua e sob o matiz do uso social da escrita. Tal ressignificação, em nossa opinião, envolve a formação inicial e continuada do professor, portanto, é preciso refletir sobre o trabalho pedagógico, tendo em vista que, conforme Roldão (2010, p. 29-30), “é necessário ao exercício da função de ensinar, no sentido de promover a aprendizagem e a apropriação do saber pelo outro, dominar os seguintes eixos de conhecimento”: a) saber o que ensinar; b) saber por que e para que ensinar; c) saber como ensinar; d) saber a quem se ensina; e) saber conceber e escolher como ensinar de acordo com cada situação; f) saber analisar e avaliar como se ensinou; e g) saber reorientar as estratégias futuras com base na avaliação feita.

Assim, investigar a formação inicial do professor de Língua Portuguesa, com enfoque no currículo do curso de licenciatura, tem seu valor em função da influência que pode exercer na atuação docente, o que está estreitamente relacionado com o currículo dessa formação. A projeção do perfil profissional desejado pela instituição de ensino envolve a definição das competências e das habilidades a serem desenvolvidas pelo futuro profissional, a partir das quais se definem os conhecimentos que serão agenciados ao longo do percurso formativo. Ressaltamos que a prática pedagógica empreendida pelo professor resulta da inter-relação de saberes diversos, como afirma Tardif (2010), porém, neste trabalho, optamos por focalizar os saberes advindos da formação inicial.

¹³ Compreendemos *competência discursiva* como “[...] uma possibilidade concreta de agir em sociedade por intermédio da compreensão e da expressão de textos de diversos gêneros; que organizam as diferentes práticas de letramento em uma sociedade grafocêntrica como a nossa. [...] Saber ler os discursos e as formações discursivas das diversas esferas sociais é condição *sine qua non* para agir autonomamente em sociedade.” (BALTAR, 2012b, p. 31).

Na busca por compreendermos em que medida o atual currículo do curso de Letras da UFSC dialoga com os documentos oficiais referentes à formação inicial do professor e ao processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa na educação básica, delineamos a seguinte questão central de pesquisa: **O perfil do egresso constituído no atual currículo do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas da UFSC corresponde ao perfil do professor projetado nos documentos oficiais referentes à formação inicial do professor e ao processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa na educação básica?** Tal questionamento desdobra-se nos seguintes: a) Como se constitui o perfil do professor projetado nos documentos oficiais referentes à formação inicial do professor e ao processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa na educação básica?; b) Como se constitui o perfil do licenciado no currículo atual do curso de Letras da UFSC?

Tendo em vista esses questionamentos, buscamos, durante a pesquisa: 1) Compreender o perfil do professor de Língua Portuguesa projetado (a) nos documentos oficiais referentes à formação inicial do professor e ao processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa na educação básica; e (b) no curso de Letras da UFSC a partir da análise dos programas de ensino das disciplinas e do projeto pedagógico do curso, bem como, da interação com egressos e com professores que atuam no curso.

Para tal propósito, optamos por analisar os dados tendo como base autores que argumentam a favor de uma formação inicial organizada sob a perspectiva histórico-cultural e, também, com representantes das teorias críticas do currículo. Para atingirmos nossos objetivos de pesquisa, seguimos a abordagem metodológica qualitativa de natureza interpretativista (CELANI, 2005) e, dentre os tipos de pesquisa, optamos pelo estudo de caso. Os dados foram gerados a partir de entrevistas orientadas por roteiro semiestruturado com egressos do curso de Letras, com professores que atuam no referido curso, bem como com gestores das secretarias de educação de Florianópolis e de Santa Catarina, e de análise documental.

Por fim, a dissertação está organizada em cinco capítulos: no primeiro, com o objetivo de traçarmos um panorama do tratamento dado ao nosso tema em estudo, apresentamos pesquisas que tratam do currículo da formação inicial do professor de Língua Portuguesa realizadas a partir do ano 2000, em seguida, discorreremos sobre a teoria

curricular crítica e definimos o conceito de currículo que fundamenta nosso estudo, por último, dedicamo-nos à historicidade dos cursos de Letras brasileiros e apontamos novos desafios para a licenciatura. Os aspectos relativos à metodologia – tipificação da pesquisa, campo e participantes e instrumentos de geração de dados – são tratados na parte três da dissertação. No capítulo quatro, analisamos os documentos curriculares dialogando com os participantes deste estudo, nosso foco recai sobre o *currículo prescrito*, ou seja, sobre os documentos que parametrizam a formação inicial do professor de Língua Portuguesa e o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa na educação básica. No quinto capítulo, dedicamo-nos à análise do currículo objeto desta pesquisa. Por último, apresentamos nossas considerações finais.

2 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Em uma perspectiva ampla, no Brasil, o perfil profissional de professor requerido, desejado, muda de acordo com o surgimento de novas demandas sociais e educacionais. Entre outras imagens projetadas por especialistas da educação, por assessores que ocupam espaços em governos e, portanto, influenciam políticas, e pela mídia e/ou senso comum, o docente ora é visto como detentor do conhecimento a ser transmitido ao aluno, ora como aquele que desenvolve práticas educacionais progressistas, ora como mero aplicador de estratégias didáticas elaboradas por especialistas, ora como responsável pelos problemas educacionais.

Atualmente, novas demandas para o docente têm desencadeado transformações nos documentos curriculares atinentes à formação inicial, e também é verdade que as mudanças curriculares implicam uma série de demandas para a prática do professor.

Na primeira parte desta seção, com o objetivo de entendermos como nosso objeto de pesquisa tem sido abordado, compilamos dados de pesquisas realizadas a partir do ano 2000 que tiveram como foco aspectos relacionados ao currículo da formação inicial do professor de Língua Portuguesa.

Em seguida, apresentamos as teorias críticas sobre o currículo, a partir das quais é possível desvelar o vínculo entre currículo e poder, currículo e cultura, currículo e ideologia, e reconhecer as relações de poder que atuam na definição do conhecimento que é considerado legítimo para compor um determinado currículo e, portanto, constituir um perfil de egresso desejado. Dividimos essa parte em três: primeiro, discorreremos sobre a gênese da teoria curricular crítica – da perspectiva considerada tradicional às teorizações educacionais e sociais que fomentaram seu surgimento; em seguida, apresentamos questões centrais da teoria crítica do currículo; e, por último, dedicamo-nos à exposição do conceito de currículo com o qual conduzimos a pesquisa.

Na última parte, inicialmente, ocupamo-nos em discorrer sobre questões históricas que desencadearam transformações na formação inicial do professor de Língua Portuguesa. Em seguida, dedicamo-nos em apresentar a perspectiva teórica que em nossa compreensão coaduna-se com as demandas contemporâneas para a educação linguística no ensino básico e que, desse modo, deveriam alicerçar a formação inicial do professor de Língua Portuguesa.

2.1 ESTADO DO CONHECIMENTO

A fim de compreendermos como a formação inicial do professor de Língua Portuguesa sob a perspectiva curricular tem sido abordada em teses, dissertações e artigos, buscamos publicações disponíveis no *Banco de teses* e no *Portal de periódicos* disponibilizados no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como em coletâneas de artigos divulgados em livros da área. Limitamo-nos às pesquisas e publicações realizadas a partir do ano 2000 tendo em vista o conjunto de ações que constitui a política nacional de formação de professores nos últimos 15 anos. Como metodologia de busca, utilizamos diferentes combinações com os seguintes descritores: “currículo/projeto do curso” + “formação do professor/ formação docente/ licenciatura” + “língua portuguesa/português/língua materna”.

Das produções consultadas, nem todas se ocuparam estritamente da formação inicial do professor de Língua Portuguesa com foco no currículo, em alguns casos, esse tema é periférico, ou seja, surge durante a pesquisa como uma questão a ser problematizada. Organizamos os dados de acordo com a abrangência geográfica dos estudos, desse modo, primeiro apresentamos as pesquisas que se referem à formação inicial do professor de Língua Portuguesa no Brasil, em seguida, as que focalizaram a ofertada em instituições de outros estados e, por fim, as pesquisas que se ocuparam dos cursos de Letras catarinenses.

Gatti et al (2008), em pesquisa sobre a formação docente no Brasil, produziram um mapeamento dos cursos de licenciatura que, de acordo com a legislação, se ocupam da formação dos docentes que atuarão na educação básica. No que diz respeito à grade curricular da Licenciatura em Língua Portuguesa, os autores destacam que, nos cursos analisados (32 no total), apenas 10,5% da carga horária são destinadas aos conhecimentos específicos para a docência¹⁴, sendo que 51,6% da

¹⁴ Os autores classificam as disciplinas obrigatórias, tendo em vista sua natureza e seus objetivos, em oito categorias de análise: “Fundamentos teóricos”, “Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais”, “Conhecimentos específicos da área”, “Conhecimentos específicos para a docência”,

carga horária total destinam-se aos conhecimentos específicos da área, com predominância da Linguística¹⁵.

Além dessa discrepância, na maior parte dos conjuntos de ementas analisados, observa-se a desarticulação entre as disciplinas de formação específica e as de formação pedagógica. Os dados evidenciam uma fragmentação na formação dos professores brasileiros que, certamente, compromete o exercício da docência na educação básica. Segundo Gatti (2010), “A formação de professores não pode ser pensada com base nas ciências e em seus diversos campos disciplinares, como adendo dessas áreas, mas na função social própria à escolarização [...]” (p. 28).

Kleiman (2001; 2006a; 2006b; 2008), ao refletir sobre o trabalho docente sob o viés dos estudos do letramento, aponta a ressignificação da identidade do professor de língua materna como potencializadora de novas práticas pedagógicas mais sensíveis ao uso social da escrita. Ao constituir-se um agente de letramento, o professor assume seu papel de agente social, promovendo atividades cujos pontos de partida e de chegada é a ação social, e nas quais os participantes (professor, alunos e demais membros da comunidade escolar) atuam de

“Conhecimentos relativos às modalidades e nível de ensino”, “Outros saberes”, “Pesquisa e TCC”, “Atividades complementares”.

¹⁵ Do ponto de vista qualitativo, os resultados indicam que, dos cursos analisados, apenas em 17% “[...] verificou-se foco bem delineado, especificando o perfil de professor a formar e as opções curriculares; nota-se vínculo e coerência entre o projeto, matriz curricular e programas. Há privilégio para a linguística e literatura, com preocupação com relação ao padrão culto da língua, explicitada como objetivo, e com relação aos estudos clássicos, o que comprova a coerência com as diretrizes oficiais; verifica-se explícita intenção de oferecer curso de orientação didático-pedagógica coerente com as diretrizes oficiais. As ementas, com o apoio bibliográfico consistente e coerente, revelam que a perspectiva orientadora dos estudos linguísticos está fundamentada em teorias linguísticas contemporâneas e contempla, entre outros pontos, o estudo dos gêneros discursivos, de questões relacionadas à oralidade, à estilística, bem como o estudo de questões referentes à diversidade linguística. A área da Literatura contempla não apenas os conteúdos programáticos de Teoria da Literatura, Literatura Portuguesa e Literatura Brasileira, como também conteúdos de Literatura Infantil e Juvenil. A prática pedagógica destaca-se por dar relevo à questão da avaliação, há disciplinas de caráter teórico- prático, na modalidade de oficinas, com propostas claras, que visam não só à prática da produção escrita, mas também ao ensino.” (p. 26-27).

forma autônoma e colaborativa com vistas à realização de um projeto comum.

Nesse contexto, Kleiman (2008) lança uma questão para a formação do professor de língua materna: “[...] quais são os conhecimentos especializados que possibilitam uma ação significativa na aula de leitura e produção de textos em língua materna? Em outras palavras, quais são os saberes linguísticos relevantes para a atuação profissional, para o local de trabalho?” (p. 492). Para a autora, o que torna o professor de língua materna um profissional bem formado na sua área não é o conhecimento de determinada teoria, “[...] por mais recente ou por maior que seja seu poder ou sua eficácia para explicar os fenômenos da linguagem [...]” (p. 510), visto que os saberes docentes podem ser ampliados por meio da participação do professor em diferentes práticas sociais.

Tendo como perspectiva o letramento situado, Kleiman e Borges da Silva (2008) sugerem que a aprendizagem dos saberes conteudísticos que integram a formação docente “[...] deve estar ancorada em cenas de sala de aula que reproduzam, na medida do possível, os elementos¹⁶ enunciativo-discursivos que contribuem para a elaboração de sentidos.” (p. 36) De acordo com as autoras:

Um curso de Letras que inclua em todas as disciplinas um estudo de casos e de situações-problema, cuja solução requeira não apenas a correta identificação do conteúdo, mas também a explicitação e exploração desses parâmetros enunciativo-discursivos, tem uma boa chance de fornecer ao aluno os instrumentos apropriados para seu letramento *para* o local do trabalho e para continuá-lo *no* local de trabalho. (KLEIMAN; BORGES DA SILVA, 2008, p. 36, grifo das autoras)

¹⁶ As autoras exemplificam como variáveis que devem ser levadas em conta na atuação profissional: “[...] o local e o momento (o que permite pensar nos suportes materiais da ação), os participantes (o que permite aprender os modos mais produtivos de comunicação), o tipo de evento – aula, prova, roda, debate, seminário, trabalho de grupo (o que permite refletir sobre os gêneros lidos ou produzidos) [...]” (p. 36).

Compartilhando dessas discussões, Baltar (2010; 2012a) sugere mudanças na formação do professor de língua materna através de reformas curriculares dos cursos de graduação. Para a universidade contribuir com a formação de agentes de letramento, segundo o autor, “É preciso com urgência revisar os projetos pedagógicos dos cursos de Letras, para que os estudos críticos de letramento e de gêneros textuais/discursivos [...] sejam o eixo central de um curso destinado à formação de professores.” (2012a, p. 314). No que compete à atuação do professor na escola, Baltar (2010) assevera que:

[...] a formação do jovem professor na academia precisaria assegurar-lhe competências mínimas para participar da elaboração dos projetos político-pedagógicos, para reformular currículos e manejar disciplinas, adotando paradigmas que permitam o engajamento de seus estudantes em práticas sociais que impliquem o desenvolvimento de múltiplos letramentos desde a escola. (p. 214)

Segundo o autor, os currículos da formação inicial do professor de língua materna, na sua maioria, são desprovidos de foco, já que até uma parte do curso, bacharéis e licenciados compartilham a mesma formação. Soma-se a isso o fato de a maior parte das disciplinas ser distribuída, quase equanimemente, entre dois grupos: literatura/teoria literária e linguística/linguística aplicada, o que míngua o espaço para inclusão de disciplinas pedagógicas. (BALTAR, 2012a).

Peres (2007), em pesquisa de doutorado, cujo objetivo foi investigar que saberes e que identidade profissional se apresentam em um curso de formação de professores de Língua Portuguesa oferecido por uma instituição de ensino superior localizada no Noroeste do Paraná, observa que a formação docente é colocada em segundo plano no curso analisado. Para a pesquisadora, tal situação “[...] pode prejudicar a constituição da identidade do professor de LP [Língua Portuguesa], uma vez que a formação pedagógica é preterida justamente em um curso de licenciatura.” (p. 164).

De acordo com a autora, o curso pauta-se pelo discurso da racionalidade técnica (SCHÖN, 2000) priorizando os saberes teóricos em relação aos práticos ao longo do processo formativo, com evidente desarticulação entre eles. Para os professores-formadores e alunos-professores que participaram da pesquisa,

[...] o curso deveria dar mais atenção à formação prática do professor de LP [Língua Portuguesa], porque é patente entre eles que a falta de experiência prática e metodológica – decorrente de um currículo que prioriza a teoria – tem sido decisiva na constituição da identidade do professor de LP – uma identidade marcada pelo despreparo pedagógico, pela insegurança, pela angústia, pela dúvida, pela frustração. (PERES, 2007, p. 165)

Em pesquisa de mestrado, Gomes (2008) analisa, sob o viés da Educação Linguística, a formação inicial do professor de Português ofertada em uma instituição de ensino superior privada do estado de São Paulo. De acordo com a pesquisadora, para formar professores de Língua Portuguesa que “[...] atuem em função da ação na reflexão para uma EL [Educação Linguística], na qual a língua deixa de ser entendida como sistema, código ou norma, para ser vista em seu sentido mais amplo de prática, de interação sociocomunicativa e de criação de sentidos.” (p. 190-191), a instituição de ensino superior pesquisada deve se adaptar à legislação para, então, realizar uma revisão da matriz curricular do curso de Letras, revendo conteúdos e metodologias.

Gomes (2008) destaca, ainda, que, apesar de o curso oferecer apenas Licenciatura em Letras, o perfil de egresso descrito no projeto do curso apresenta, preponderantemente, características profissionais de um bacharel, o que, de acordo com a pesquisadora, é um equívoco na formação a indefinição de uma identidade do egresso. Outra questão considerada problemática pela pesquisadora é a falta de articulação entre as disciplinas de Língua Portuguesa e de Linguística ao longo do curso o que, em sua avaliação, reflete na prática pedagógica empreendida na educação básica pelos egressos participantes da pesquisa, marcadamente descontextualizada.

Alvarenga (2012) realiza uma pesquisa de mestrado em que analisa a formação de professores em um curso de Letras de uma universidade pública de Minas Gerais. Conforme o autor, nesse curso, preponderam os conhecimentos referentes ao campo de Letras, a Linguística e a Literatura, em detrimento dos pedagógicos. A relação teoria-prática como uma ideia de unidade é projetada no curso, no entanto, de acordo com o pesquisador,

[...] a noção de prática é caracterizada por um modelo ausente de reflexão, sem práxis, constituindo-se em técnicas para aprendizagem do ensino e uma didática em si por si, sem um olhar para a situação concreta do ensinar nas salas de aula, com diferentes tipos de alunos, políticas, ideologias e classe social. (p. 121)

Rodrigues e Hentz (2011), a partir da análise da matriz curricular de três cursos catarinenses de licenciatura em Letras, buscam refletir sobre o espaço ocupado pelos conhecimentos referentes à prática pedagógica no currículo desses cursos, tendo em vista as orientações que instituem a prática como componente curricular fundamental ao longo da formação docente. Conforme as autoras:

[...] as alterações procedidas nos cursos de licenciatura a partir do movimento desencadeado pelas mudanças normativas desde a década de 1990, embora tenham provocado significativas alterações formais nos referidos cursos, não significaram, de fato, um funcionamento de todo articulado entre os saberes das ciências de referência ou saberes disciplinares e os saberes da prática. Assim, em matrizes curriculares que contemplam as disposições normativas que superaram o modelo 3+1¹⁷ (PEREIRA, 1999), não é

¹⁷ De acordo com Pereira (1999), “Essa maneira de conceber a formação docente revela-se consoante com o que é denominado, na literatura educacional, de *modelo da racionalidade técnica*. Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. No estágio supervisionado, o futuro professor aplica tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula.” (p. 111-112, grifo do autor). Esse modelo ficou conhecido como “3 + 1”, em que “[...] as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de *um* ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de *três* anos.” (p. 111, grifo do autor).

raro observar práticas que conservam, se não de todo, mas em parte significativa, o funcionamento alinhado com este modelo [...]. (p. 71)

Tomazoni (2012), em pesquisa de mestrado sobre o ensino de produção textual escrita, destaca a fragilidade nas concepções dos professores no que se refere ao processo de ensino de produção textual escrita em sintonia com a perspectiva histórico-cultural: “o modo como tais teorizações se encontram materializadas nas representações docentes não constitui, de fato, apropriação dessas teorias por parte dos professores.” (p. 358). A autora da pesquisa afirma que os fatores que levam a essa situação são muitos e complexos e, dentre eles, destaca que a formação inicial parece não estar cumprindo seu objetivo de promover tal apropriação teórica pelos professores.

Ao longo do estudo, a pesquisadora lança diversas questões que carecem de reflexão na formação inicial do professor de língua materna: “[...] como a universidade age/pode agir no delineamento da formação inicial e da formação continuada.” (p. 200); “[...] como a formação inicial, com os contornos de que tem se revestido na maior universidade pública do Estado [UFSC], repercute nas concepções e nas ações docentes no plano dos estudos da língua.” (p. 228); “[...] essa formação parece não fornecer subsídios para que os professores, ao iniciarem a docência, possam ser agentes de seu próprio fazer, no sentido de poderem empreender a elaboração didática [...]” (p. 265); “[...] como transcender a força da tradição escolar, rompendo com o mimetismo característico dessa esfera, em nome de uma ação mais efetivamente pautada nos usos da escrita [...]?” (p. 317). Reproduzimos uma reflexão da pesquisadora que merece destaque:

A evocação, no contexto escolar, dos dois nomes [Saussure e Chomsky] mais efetivamente conhecidos na Linguística suscita em nós a suspeição de que a ênfase em estudos dessa natureza por ocasião do processo de formação inicial do licenciado em Letras Português possivelmente precise ser ressignificada. Seguramente conhecer o ideário saussureano e chomskyano é parte do processo de formação desse profissional, mas, nesse percurso de conhecimento, importa estar claro por que e para

quê esses ideários têm lugar nessa mesma formação. Por outro lado, a menção a esses teóricos e não a outros, mais efetivamente ligados aos fazeres pedagógicos no campo da linguagem, talvez desvele a restrição dos espaços conferidos a estes últimos teóricos nesses mesmos processos de formação. Eis aqui seguramente uma das questões que demandam novos olhares. (TOMAZONI, 2012, p. 263-264)

Dias (2012), em seu estudo sobre as práticas de leitura em sala de aula, chama a atenção para o fato de que o ideário histórico-cultural emerge das concepções dos professores acerca do processo de ensino e de aprendizagem de leitura/práticas de leitura de modo ainda incipiente, “[...] o que sugere a importância e a urgência de a academia rever suas ações na formação de profissionais na habilitação em licenciatura, tanto quanto reavaliar sua participação em processos de formação continuada que atendam aos profissionais em exercício.” (p. 298). A partir da análise dos dados, a pesquisadora sugere que:

A prevalência de percepções, no que respeita à natureza ontológica, ainda bastante vinculadas a representações de base funcionalista-estruturalista ou com base em teorizações cognitivistas da segunda metade do século XX, que caracterizam, em boa medida, o modelo autônomo de letramento, seguramente demandam um olhar mais atento da esfera acadêmica, responsabilizada institucionalmente pelos processos de formação inicial e formação continuada dos professores. Assim, importa haver estudos que discutam mecanismos que possam viabilizar o acesso efetivo dos profissionais da linguagem ao aporte teórico-epistemológico que caracteriza os documentos oficiais e a maior parte da literatura científica contemporânea em se tratando dos processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas. (DIAS, 2012, p. 293)

Os dados gerados e analisados por Tomazoni (2012) e Dias (2012) são bastante significativos para nossa pesquisa, tendo em vista que 44,2% dos docentes entrevistados realizaram sua formação inicial

em Letras – Língua Portuguesa na Universidade Federal de Santa Catarina, instituição foco de nosso trabalho sobre a formação inicial. Concordamos com as autoras quando dizem que essa universidade teve papel fundamental na formação inicial dos professores entrevistados, o que demonstra a importância de novas pesquisas que busquem compreender os reflexos da formação oferecida nessa universidade nas concepções e práticas de seus egressos.

Giacomin (2013) realizou uma pesquisa de mestrado com egressos do curso de Letras – Língua Portuguesa da UFSC, cujo objetivo foi compreender as implicações da formação acadêmica no trabalho docente com o ensino de conhecimentos gramaticais no Ensino Fundamental e/ou nas representações de licenciados sobre essa prática. Os resultados da pesquisa indicam que o trabalho desenvolvido pelos participantes em suas aulas sobre conhecimentos gramaticais parece não estar realmente ancorado na formação teórica consolidada durante a habilitação. Para Giacomin, parece haver três grandes fossos na formação desses licenciados: “a) das disciplinas linguísticas entre si; b) das disciplinas linguísticas na relação com as disciplinas metodológicas; c) das disciplinas como um todo na relação com a escola” (p. 237). Concordamos com a pesquisadora quando afirma que:

[...] se tais egressos participantes da pesquisa não parecem compreender efetivamente como os modelos teóricos estudados nessas disciplinas¹⁸ podem constituir *saberes científicos* a serem agenciados em seus processos de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]), a formação do licenciando é preterida em favor da formação do pesquisador em Linguística Teórica, para quem os modelos teóricos tomados na assepsia dos usos da língua são o eixo de formação para a pesquisa imanentista. E, ainda, quanto ao *ensino de conhecimentos gramaticais*, este grupo de disciplinas parece se ater à desconstrução da

¹⁸ Disciplinas categorizadas pela pesquisadora como “com foco na formação linguística”: a) com foco em teorizações formais derivadas de uma concepção imanente de língua (Sintaxe, Semântica, Morfologia e Fonética e Fonologia); b) com interfaces (Introdução aos Estudos Gramaticais, Sociolinguística, Psicolinguística, História da Língua, Texto e Enunciação e Análise do Discurso).

gramática normativa que tem lugar cativo na ‘tradição escolar’, eximindo-se de propor discussões sobre *que fazeres*, exatamente porque priorizam a *língua* como objeto de pesquisa – formação de pesquisadores em Linguística Teórica – e não a *língua* como objeto de ensino e aprendizagem – formação de licenciados –, isso em um curso em que mais de 80% dos egressos se habilitam na licenciatura e não no bacharelado. Insistimos na compreensão de que formar um ‘professor pesquisador’ continua a demandar a formação de um profissional para lidar com a *língua como objeto de ensino e aprendizagem*, uma vez que a lógica da ciência linguística não é a lógica da disciplina escolar; a duplicidade na proposição da habilitação referenda essa compreensão. (GIACOMIN, 2013, p. 233, grifo da autora)

Silva (2012) realiza uma pesquisa de doutorado com o objetivo de compreender os sentidos atribuídos, por licenciandos (alunos da sexta fase do curso) da primeira turma do curso de Letras na modalidade de Educação a Distância da UFSC, à atuação do professor de Língua Portuguesa. Segundo a pesquisadora, a grade curricular do curso referido constituiu-se a partir da transposição da grade do curso presencial ofertado pela UFSC e as disciplinas, distribuídas por oito fases, são organizadas em torno de dois eixos: “[...] as disciplinas que compõem a área de conhecimentos específicos (35 disciplinas) e as que compõem a área de formação pedagógica (oito disciplinas) [...]” (p. 69).

Conforme a autora, essa organização reverbera nos discursos de alguns licenciandos quando sinalizam que a densidade teórica do curso parece não atender ao que é imprescindível à formação para a atuação como professor de Língua Portuguesa.

Esse panorama mostra uma grade curricular tradicional de curso, embasada, sobretudo, na matriz curricular do curso de Letras-Português na modalidade presencial, que também tende a não focar a formação docente de modo mais intenso. Desse modo, a formação do professor não é abordada desde o início do curso. Melhor dizendo, as questões de ensino e aprendizagem, que

deveriam ser o núcleo de um curso de licenciatura, estão centradas em algumas disciplinas que os alunos cursam depois da primeira metade do curso. (p. 253)

Essas pesquisas demonstram que a formação inicial do professor de Língua Portuguesa tem sido tratada a partir de diferentes perspectivas, e apontam incoerências curriculares em relação aos saberes necessários para a atuação desse profissional na educação básica. Assim, compreendemos que esta dissertação pode fazer parte das discussões que reverberam no *continuum* de mudanças que buscam ressignificar a formação inicial dos professores de Língua Portuguesa.

2.2 A TEORIA CURRICULAR CRÍTICA: ORIGEM E DESENVOLVIMENTO

Nesta parte do trabalho, buscamos caracterizar a teoria curricular crítica, demonstrando sua importância para a educação e para o campo curricular. Para tanto, discorreremos sobre sua gênese, partindo da perspectiva considerada tradicional para chegar às teorizações educacionais e sociais que fomentaram seu surgimento. Em seguida, apresentamos questões centrais da teoria crítica do currículo, destacando a relação do currículo com ideologia, poder, cultura e identidade. Por último, dedicamo-nos à exposição dos conceitos de currículo que compõem o desenvolvimento curricular e à definição do conceito de currículo com o qual conduzimos a pesquisa.

2.2.1 Aspectos contextuais do advento das teorias críticas do currículo

Nos Estados Unidos, com o fim da Guerra Civil, no final do século XIX e início do século XX, ocorreu um intenso desenvolvimento urbano e industrial, que desencadeou o processo imigratório para zonas urbanas do país e transformações no modo de vida nas zonas rurais, “Uma nova concepção de sociedade, baseada em novas práticas e valores derivados do mundo industrial, começou a ser aceita e difundida.” (MOREIRA; SILVA, 2013 [1994], p. 10). O capital advindo

da indústria passou a dominar a economia americana abrindo espaço para o sistema monopolista, no qual o modo de produção em massa implicou a necessidade de ampliação da infraestrutura industrial, bem como a contratação de mais empregados. Assim, “O processo de produção tornou-se socializado e mais complexo, enquanto os procedimentos administrativos sofisticaram-se e assumiram um cunho ‘científico’.” (MOREIRA; SILVA, 2013 [1994], p. 9-10).

Nesse momento de mudanças políticas, sociais e econômicas forjava-se uma identidade nacional condizente com “[...] a cultura e os valores da classe média americana, protestante, branca, habitante da cidade pequena.” (MOREIRA; SILVA, 2013 [1994], p. 10). Considerou-se, assim, a necessidade de um projeto nacional comum com vistas à recomposição da homogeneidade em declínio, o que significou ensinar aos filhos dos imigrantes “[...] as crenças e os comportamentos dignos de serem adotados.” (MOREIRA; SILVA, 2013 [1994], p. 10).

Nesse contexto, a escola foi eleita o *locus* apropriado para massificação e controle social, “[...] estruturando-se na base de critérios de eficiência.” (PARASKEVA, 2005, p. 8) à luz da educação vocacional, que teve Snedden como um dos representantes dessa corrente. Sob o escopo de que “[...] o ‘desenvolvimento de um *cidadão eficiente* cuja competência vocacional contribuiria para a sua eficiência global’, o *Sneddismo* defende a eficiência como estando ‘preocupada com a eficácia dos indivíduos na sociedade e quanta eficiência social poderia ser produzida através da educação’.” (PARASKEVA, 2005, p. 5, grifos do autor). Snedden via o currículo como “[...] simplesmente, uma série de planificações e especificações explícitas bem documentadas dos propósitos educacionais dos conceptualizadores das políticas educativas e curriculares, dirigidos para um grupo específico de alunos.” (apud PARASKEVA, 2005, p. 5).

Para Moreira e Silva (2013 [1994]),

A escola foi, então, vista como capaz de desempenhar papel de relevo no cumprimento de tais funções e facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam. Na escola, considerou-se o currículo como o instrumento por excelência de controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola, inculcar os valores, as

condutas e os hábitos ‘adequados’. Nesse mesmo momento, a preocupação com a educação vocacional fez-se notar, evidenciando o propósito de ajustar a escola às novas necessidades da economia. Viu-se como indispensável, em síntese, organizar o currículo e conferir-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência. Daí os esforços de tantos educadores e teóricos e o surgimento de um novo campo de estudos. (p. 10-11)

Reafirmando os pressupostos de Snedden, o livro *The curriculum* escrito por Bobbitt em 1918 é considerado o marco do estabelecimento do currículo como um campo de estudos especializado. Nesse livro, Bobbitt propôs um modelo de currículo voltado para a economia, tendo em vista sua compreensão de que a escola deveria funcionar como qualquer outra empresa comercial ou industrial. Sua proposta permitiu qualificar a educação como uma área científica, já que a ocupação adulta era a base da escolarização, em outras palavras, tendo um quadro das habilidades necessárias às ocupações profissionais, bastava organizar um currículo que permitisse sua aprendizagem, não havia a necessidade de discutir abstratamente as funções da educação. (PARASKEVA, 2005).

Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia. Sua palavra chave era ‘eficiência’. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. Bobbitt queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick

Taylor. Na proposta de Bobbitt, a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostos por Taylor. (SILVA, 2014 [1999], p. 22-23)

Nessa perspectiva, o currículo se resume a uma questão técnica, a uma questão de desenvolvimento, ideia que permanece na literatura estadunidense até a década de 1980.

Na contramão dos pressupostos conservadores de Bobbitt, Dewey representou vertentes mais progressistas, cuja preocupação não era econômica, mas a construção da democracia. Em 1902, antes de Bobbitt, Dewey escreveu um livro intitulado *The child and the curriculum* que não obteve tanta notoriedade no campo curricular quanto o escrito por Bobbitt. “Para Dewey, a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos.” (SILVA, 2014 [1999], p. 23), em que os interesses e experiências das crianças e jovens deveriam ser considerados no planejamento curricular.

Cabe destacarmos que essas duas tendências, os modelos tecnocrático e progressista, constituíram-se uma reação ao modelo de currículo humanista que dominava a educação secundária desde quando fora instituída, mas que com a escolarização das massas teve sua base abalada.

O tecnocrático destacava a abstração e a suposta inutilidade – para a vida moderna e para as atividades laborais – das habilidades e conhecimentos cultivados pelo currículo clássico. O latim e o grego – e suas respectivas literaturas – pouco serviam como preparação para o trabalho da vida profissional contemporânea. Não se aceitava, aqui, nem mesmo os argumentos que no século XIX tinham sido desenvolvidos pela perspectiva do ‘exercício mental’, segundo a qual a aprendizagem de matérias como o latim, por exemplo, servia para exercitar os ‘músculos mentais’, de uma forma que podia se aplicar a outros conteúdos. O modelo progressista, sobretudo aquele ‘centrado na criança’, atacava o currículo clássico por seu distanciamento dos interesses e das experiências das crianças e dos

jovens. Por estar centrado nas matérias clássicas, o currículo humanista simplesmente desconsiderava a psicologia infantil. (SILVA, 2014 [1999], p. 26-27)

Os modelos tecnocrático e progressista são chamados de tradicionais, nessa visão, “[...] o currículo é pensado como um conjunto de fatos, de conhecimentos e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e aos jovens nas escolas.” (SILVA, 2010 [1999], p. 13). Conforme Moreira e Silva (2013 [1994]), as duas tendências, inicialmente, “[...] representaram diferentes respostas às transformações sociais, políticas e econômicas por que passava o país e que, ainda que de formas diversas, procuraram adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista que se consolidava.” (p. 11).

No Brasil, essas tendências foram conhecidas, respectivamente, como tecnicismo e como escolanovismo. O pensamento curricular brasileiro, originalmente, teve sua base nos princípios progressistas derivados de Dewey, com acentuação do interesse em um controle técnico, “[...] refletindo, em certo grau, as necessidades da ordem industrial emergente, as ideias liberais dominantes e a influência do processo de modernização das escolas americanas e europeias.” (MOREIRA, 2012 [1990], p. 77). Até o golpe militar, foram esses ideais que orientaram as reformas educacionais brasileiras. “As possibilidades críticas, que também se encontravam presentes nas ideias progressistas, foram vistas como subversivas após o golpe de 1964 e foram gradualmente, eliminadas de cena.” (MOREIRA, 2012 [1990], p. 121).

Com o golpe militar de 1964, e as importantes transformações sociopolíticas e econômicas que o sucederam, os enfoques críticos desapareceram de cena, enquanto que, favorecido não só pelas mudanças contextuais, mas também pelo aumento da influência americana, o tecnicismo acabou por tornar-se dominante no pensamento educacional brasileiro, em geral, e no campo do currículo, em particular.” (MOREIRA, 2012 [1990], p. 107)

Conforme aponta Moreira (2012 [1990]), o tecnicismo que passou a marcar a educação brasileira não se igualou ao ocorrido nos Estados Unidos na virada do século, uma vez que

[...] nos anos 1960 e 1970, Bobbitt e Charters haviam sido substituídos por autores como Tyler, Taba, Alexander, Saylor, Ragan e Fleming, cujas teorias curriculares correspondiam a versões bem mais brandas da construção científica do currículo e bastante infiltradas de princípios progressistas. A influência de tais autores no campo do currículo no Brasil foi enorme, o que nos permite afirmar que o discurso curricular em nosso país nunca foi puramente tecnicista, nem derivado somente de um interesse em controle técnico, nem permeado apenas por uma teoria de controle social direto. (p. 122)

Destacamos, por sua influência no Brasil, o livro *Basic Principles of Curriculum and Instruction* publicado em 1949 por Ralph Tyler. Já na introdução, o autor informa que objetiva desenvolver uma base racional que sirva ao tratamento de questões atinentes ao currículo e ao programa de ensino de uma instituição educativa. Para tanto, Tyler determina que quatro questões devem ser respondidas no desenvolvimento de qualquer currículo e plano de ensino: 1) Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2) Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3) Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4) Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?. O autor afirma que não busca responder tais questões na obra, pois as respostas a elas variarão de acordo com o nível de ensino e de uma escola para outra, seu objetivo é oferecer meios de respondê-las. (TYLER, 1978 [1949]). Tyler “Estabelece um vínculo estreito entre currículo e avaliação, propondo que a eficiência da implementação dos currículos seja inferida pela avaliação do rendimento dos alunos.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25).

Ressaltamos que a proposta de Tyler evidencia-se, no contexto brasileiro, em documentos curriculares vigentes (LOPES; MACEDO, 2011) ao constataremos que estes se estruturam, de modo geral,

definindo, respectivamente, os objetivos, o conteúdo, as estratégias didáticas e a avaliação, sendo que os dois primeiros itens correspondem à primeira questão do autor, já o terceiro, vai ao encontro das questões dois e três e, por fim, o último corresponde à quarta questão.

No contexto americano e europeu, as transformações culturais e sociais dos anos 1960¹⁹, certamente, impulsionaram os questionamentos acerca da realidade educacional marcadamente tradicional, denunciando o papel da escola na reprodução da ordem social capitalista. Nesse momento de inquietações, nascem as teorias críticas do currículo em consonância com as teorias críticas educacionais mais gerais. No que se refere às questões curriculares, Silva (2014 [1999]) assegura que as teorias críticas

[...] começam a colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como* fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*. (p. 30, grifo do autor)

Os autores que produziram a base teórica a partir da qual as teorias críticas educacionais e curriculares se desenvolveriam ao longo dos anos 1970 e seguintes foram: Althusser com *Ideologia e os aparelhos ideológicos de estado* (1971), Baudelot e Establet com *A escola capitalista na França* (1971), Bowles e Gintis com *A escola capitalista na América* (1976) e Bourdieu e Passeron com *A reprodução* (1970). As três primeiras obras oferecem uma perspectiva educacional

¹⁹ Década marcada por movimentos de independência das antigas colônias europeias; protestos estudantis na França e em vários outros países; continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; protestos contra a guerra do Vietnã; movimentos de contracultura; movimento feminista; liberação sexual; lutas contra a ditadura militar no Brasil. (SILVA, 2014 [1999]).

marcadamente marxista e a última se afasta dessa análise em alguns aspectos (SILVA, 2014 [1999]).

É com o ensaio de Althusser que o termo *ideologia* passa a fazer parte do debate educacional como uma crítica à pretensa neutralidade da escola na transmissão do conhecimento. Para o autor, “É pela aprendizagem de alguns saberes contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são produzidas as relações de produção de uma formação social capitalista [...]” (ALTHUSSER, 1985 [1971], p.80). A escola foi considerada um importante aparelho ideológico de estado por transmitir a ideologia dominante à população, pois praticamente todos permanecem nela por considerável tempo.

Para Althusser, os ideais da classe dominante são transmitidos de forma diferenciada, com visões de mundo apropriadas aos que se destinam à dominação, de um lado, e aos que serão submetidos à subordinação, do outro lado. Tal dualidade é possível porque as crianças e jovens das classes subalternas tendem a sair da escola antes do final do percurso escolar, diferentemente dos grupos que permanecem por mais tempo na escola ou que concluem todas as suas etapas. De acordo com o autor, a escola

[...] se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o Maternal, e desde o Maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais ‘vulnerável’, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia). Por volta do 16º ano uma enorme massa de crianças entra ‘na produção’ [...]. Uma outra parte da juventude escolarizável prossegue [...]. Uma última parcela chega ao final do percurso [...]. (ALTHUSSER, 1985 [1971], p. 79)

Fundamentando-se, também, no marxismo, essa tese foi sustentada e detalhada por Baudelot e Establet no livro *A escola capitalista na França*, no qual os autores apresentam dados estatísticos sobre a trajetória escolar francesa altamente dualista na época. A

questão da ideologia, desde então, esteve presente nas teorias críticas educacionais e foi ganhando contornos diferentes dos pressupostos elaborados por Althusser.

Ao discutirem a relação entre a produção capitalista e a educação, Bowles e Gintis no livro *A escola capitalista na América* afastaram-se do foco dado por Althusser ao conteúdo escolar como transmissor da ideologia capitalista e apoiaram-se na ideia de que há *correspondência* entre as *relações* sociais vivenciadas na escola e as experienciadas no local de trabalho. Desse modo, conforme Silva (2014 [1999]),

As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia. [...] Trata-se de um processo bidirecional. Num primeiro movimento, a escola é um reflexo da economia capitalista ou, mais especificamente, do local de trabalho capitalista. Esse reflexo, por sua vez, garante que, num segundo movimento, de retorno, o local de trabalho capitalista receba justamente aquele tipo de trabalhador de que necessita. (p. 33)

Bourdieu e Passeron, no livro *A reprodução*, analisam o sistema de ensino francês, cuja crítica à escola capitalista se afasta, de certa forma, da análise marxista, por entenderem que é por meio da reprodução cultural que a escola assegura a reprodução social. Os autores introduzem o conceito de *capital cultural* para afirmarem que a cultura que tem prestígio é socialmente valorada de modo diferente, o que faz com que quem a possui tenha vantagens simbólicas e materiais. Quando o *capital cultural* é internalizado é tomado como *habitus*, outro termo caro para essa teoria, que se refere à interiorização das estruturas sociais e culturais.

O domínio simbólico se fortalece na medida em que a cultura dominante é considerada *a* cultura e, por exclusão, os valores, os hábitos e costumes de outras classes, são qualquer coisa, menos *a* cultura. Para

que tal situação se mantenha íntegra, sua essência arbitrária, a força original, propriamente econômica, que permite que a classe dominante possa definir *sua* cultura como *a* cultura, não pode ser desvelada. A esse duplo mecanismo, de imposição cultural e de sua reprodução naturalizada, os autores chamam de *dupla violência* do processo de dominação cultural.

Na escola, o processo de reprodução social é garantido através da reprodução cultural que funciona como um mecanismo de exclusão mantendo as classes sociais tal como existem. De acordo com os autores,

Numa formação social determinada, o trabalho pedagógico pelo qual se realiza a ação pedagógica dominante que tende a impor aos membros dos grupos ou classes dominados o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante, tende a lhes impor do mesmo modo, pela inculcação ou exclusão, o reconhecimento da ilegitimidade de seu arbítrio cultural. (BOURDIEU; PASSERON, 1975 [1970], p. 52)

Assim, “[...] a Escola é capaz de eliminar os que não preenchem suas exigências implícitas e [...] consegue obter dos outros a cumplicidade necessária para seu funcionamento.” (BOURDIEU; PASSERON, 1975 [1970], p. 111). Disso resulta que os alunos advindos das classes dominantes sejam bem-sucedidos na sua trajetória escolar e às crianças e jovens das classes dominadas, diante do insucesso, resta-lhes o abandono da escola. O primeiro grupo tem seu capital cultural reconhecido e fortalecido, ao passo que o segundo, cujo capital cultural antes já limitado ou anulado não é ampliado ou reconhecido, experimenta a desvalorização da sua cultura.

Os pressupostos desse grupo de autores, em função do seu suposto determinismo econômico, sofreram questionamentos na literatura crítica dos anos 1970 e 1980, porém é inegável sua importância para o desenvolvimento tanto da teoria educacional crítica mais geral quanto da teoria crítica do currículo.

2.2.2 A teoria crítica do currículo: uma nova perspectiva curricular

No contexto de questionamentos acerca da estrutura escolar capitalista pelos sociólogos, sobre os quais tratamos brevemente na seção anterior, surgiram dois movimentos de renovação da teoria curricular: nos Estados Unidos, os reconceptualistas e na Inglaterra, a Nova Sociologia da Educação (NSE). Desde então, diferentemente das teorias tradicionais que valorizavam o caráter técnico do currículo, a teoria curricular crítica considera, sobremaneira, questões que envolvam ideologia, poder, conscientização, resistência, cultura, identidade.

Em suma, sem negar o “como”, os teóricos dessa nova perspectiva curricular se ocupam do “por que” o conhecimento escolar é organizado de um modo e não de outro, “por que” um determinado conhecimento é selecionado e não outro, “quem” tem autorização para definir o conhecimento que comporá o currículo (SILVA, 2002; 2014 [1999]; MOREIRA; SILVA, 2013 [1994]). Acima de tudo, indagarão: “[...] o que é que o currículo faz com as pessoas [...]” (MACEDO, 2007, p. 57).

Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2013 [1994], p. 13-14)

Os reconceptualistas, em função da perspectiva teórica adotada, dividiram-se em duas vertentes: a marxista e a fenomenológica. Apesar de os dois grupos questionarem a visão tradicional que naturaliza o currículo, eles apresentavam uma série de divergências.

No caso da fenomenologia, da hermenêutica, da autobiografia, [...], desnaturalizar as categorias com as quais, ordinariamente, compreendemos e vivemos o cotidiano, significa focalizá-las através de uma perspectiva profundamente pessoal e subjetiva. Há um vínculo com o social, na medida em que essas categorias são criadas e mantidas, intersubjetivamente e através da linguagem, mas, em última análise, o foco está nas experiências e nas significações subjetivas. Em contraste, na crítica de inspiração marxista, desnaturalizar o mundo ‘natural’ da pedagogia e do currículo significa submetê-lo a uma análise científica, centrada em conceitos que rompem com as categorias do senso comum com as quais, ordinariamente, vemos e compreendemos aquele mundo. (SILVA, 2014 [1999], p. 38)

Conforme Silva (2014 [1999]), o distanciamento teórico dos dois grupos motivou o afastamento dos neomarxistas, assim, a designação reconceptualista limitou-se às orientações fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas, que ecoam, atualmente, no pós-estruturalismo, no feminismo, nos estudos culturais. Segundo Moreira e Silva (2013 [1994]),

Para os neomarxistas, os humanistas secundarizavam a base social e o caráter contingencial da experiência individual. Estes últimos, por sua vez, acusavam os primeiros de subordinar a experiência humana à estrutura de classes, dela eliminando a especificidade, a inventividade, bem como a capacidade de resistência e de transcendência. (p. 22)

Sem negar as contribuições dos humanistas para o desenvolvimento das teorias curriculares, vamos nos concentrar nos ideais neomarxistas, cujos autores foram os precursores do que se chamou, nos Estados Unidos, de Sociologia do Currículo. No Brasil, os representantes mais conhecidos dessa vertente são Michael Apple e Henry Giroux.

Apple confere uma perspectiva política para o campo do currículo, e *Ideologia e currículo*²⁰, publicado nos Estados Unidos em 1979, foi e continua sendo um importante referencial da área; nesse livro, Apple discute a relação da educação – e do currículo – com a reprodução das relações sociais, no entanto, evitou tratar esse vínculo como exclusivamente econômico. Ao comentar sua obra, Apple (2013 [1994]) afirma que a análise

Tinha de ser crítica e ao mesmo tempo resistir à tendência de tratar *apenas* de controles e ‘determinações’ econômicas. Tinha de tocar diretamente em dinâmicas ideológico-culturais que não se resumiam exclusivamente a relações econômicas, muito embora fossem por elas claramente influenciadas. (p. 55, grifo do autor)

Para Apple, a teorização curricular deve se desenvolver em torno da relação entre currículo e ideologia, a qual demanda vários questionamentos: O que faz com que um conhecimento seja importante e não outro? Quem considera importante e legítima um determinado conhecimento? Que interesses orientam a seleção de um determinado conhecimento? Quem é beneficiado e quem é prejudicado pela organização do currículo? Como o currículo é afetado pela divisão social? Como resistir ao currículo considerado oficial? Nas palavras do autor:

[...] precisamos examinar criticamente não apenas *como um aluno adquire mais conhecimento* (a questão dominante em nossa área, voltada que é à eficiência), mas *por que e como determinados aspectos da cultura coletiva são apresentados na*

²⁰ “[...] *Ideologia e currículo* é o primeiro volume de uma trilogia. A ele seguiram-se *Educação e poder* e *Teachers and texts*, assim como uma série de coletâneas que ampliaram sua problemática original e exploraram ainda mais profundamente as questões por ele levantadas, o real conteúdo, a organização e o controle do currículo e do ensino e as respostas do aluno e do professor a essas questões. Como primeiro volume, entretanto, *Ideologia e currículo* enunciou a problemática. Abriu o caminho para tudo quanto veio depois.” (APPLE, 2013 [1994], p. 54). Foram publicados nos Estados Unidos, respectivamente, em 1985 e 1986.

escola como conhecimento objetivo e factual. Como, *concretamente*, o conhecimento oficial representa as configurações ideológicas dos interesses dominantes de uma sociedade? Como as escolas legitimam esses padrões limitados e parciais de saber como verdades intocáveis? (APPLE, 2006 [1979], p. 47, grifo do autor)

Conforme Silva (2014 [1999]), para Apple, “O conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes.” (p. 46). Para manter a sua dominação, as classes dominantes recorrem ao convencimento ideológico, que ao se transformar em senso comum, quando é naturalizado, não é colocado em xeque. É desse modo que a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural, e a escola, através do currículo e das relações sociais que nela se estabelecem, contribui para a preservação e o fortalecimento desse ideal.

Segundo Apple (2013 [1994]), “[...] nunca agimos no vácuo. [...] a educação está profundamente implicada na política da cultura [...]” (p. 52). Nesse sentido, afirma que:

[...] a decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal veem a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade. [...] Assim, quer gostemos ou não, um poder diferencial intromete-se no âmago das questões de currículo e de ensino. (p. 52-53)

Apple compreende, também, que as instituições educacionais não só reproduzem o conhecimento elaborado fora delas, mas que elas também produzem conhecimento, o que chamou de *conhecimento técnico*. “Como sistema institucional, [as instituições educacionais] também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de *mercadoria*) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes.” (APPLE, 2013 [1994], p. 56, grifo do autor). De acordo com Silva (2014 [1999]),

[...] essa produção se dá principalmente nos níveis superiores do sistema educacional, isto é, na universidade. Mas na medida em que os requisitos de entrada na universidade pressionam os currículos dos outros níveis educacionais, esses currículos refletem a mesma ênfase no ‘conhecimento técnico’. É esse tipo de conhecimento que acaba sendo visto como tendo prestígio, em detrimento de outras formas de conhecimento, como o conhecimento estético e artístico²¹, por exemplo. (p. 48)

Outro autor que se destacou como teórico crítico foi Giroux, cuja produção se embasou em conceitos desenvolvidos por autores da Escola de Frankfurt e, também, teve influência de Paulo Freire.

Para esse autor, o conhecimento e o currículo não são desvinculados do contexto histórico, ético e político mais amplo, porém, Giroux não concorda com o determinismo econômico/social apresentado pelos teóricos reprodutivistas da sociologia crítica. A partir do conceito de *resistência*, esse teórico oferece não só uma teoria como uma alternativa para a pedagogia e o currículo, o que ele chamou de *pedagogia radical*, a qual precisa de “[...] uma visão que exalte não o que é mas o que poderia ser, que enxergue para além do imediato, em direção ao futuro, e associe a luta com um novo conjunto de possibilidades humanas.” (GIROUX, 1986, p. 313). Ou seja, é possível encontrar na prática escolar espaços para o desenvolvimento de ações de resistência ao controle e à dominação.

Nesse sentido, na perspectiva de Giroux (1986), a ideologia “[...] refere-se à produção, interpretação e efetividade de significado.” (p. 95). De acordo com o grau em que promove ou distorce o pensamento reflexivo e a ação, ela contém uma face positiva e uma face negativa. O autor explica que, “Como uma distorção, a ideologia se torna hegemônica; como uma clarificação, ela contém elementos de reflexividade e os fundamentos para a ação social. É o momento

²¹ Já ouvimos profissionais que atuam na educação comentarem que esses conhecimentos são “perfumaria” no currículo. Para McLaren (1991), “Porque as artes continuam a ser marginalizadas em nossa sociedade é uma questão curiosa, senão eternamente depressiva.” (p. 311).

positivo na dialética da ideologia que tem sido ignorado pelos críticos educacionais.” (p. 95).

Se tomarem consciência do poder e do controle a que estão submetidas, as pessoas terão condições de, questionando as instituições e as estruturas sociais, conquistar a emancipação. Para Giroux, o processo educativo pautado na crítica social é capaz de desenvolver essa disposição à liberdade, conforme aponta Silva (2014 [1999]): “Ele acredita que é possível canalizar o potencial de resistência demonstrado por estudantes e professores para desenvolver uma pedagogia e um currículo que tenham um conteúdo claramente político e que seja crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes.” (p. 54).

Ao desenvolver essa perspectiva, Giroux se ampara em três conceitos fundamentais: *esfera pública*, *intelectual transformador* e *voz* –, para dizer que uma educação crítica, potencialmente transformadora, só será possível quando a escola e o currículo funcionarem como uma *esfera pública democrática*, na qual, mediante a escuta e a valorização da *voz* dos alunos, do que eles têm a dizer sobre o mundo social mais amplo, bem como sobre suas condições e relações sociais mais imediatas, com os professores, eles possam desvelar as arbitrariedades que sustentam o senso comum; assim: “A tarefa central, para a categoria de *intelectuais transformadores*, é tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.” (GIROUX, 1992, p. 32, grifos nossos).

No desenvolvimento de suas críticas ao silêncio estudantil decorrente da dinâmica escolar tradicional em que a aprendizagem se subjugava à transmissão e imposição de um conhecimento particular incrustado num currículo, Giroux compreende a pedagogia e o currículo como política cultural. De acordo com Giroux e Simon (2013 [1994]),

[...] a escola é um território de luta e [...] a pedagogia uma forma de política cultural. Em ambos os casos, queremos defender o argumento de que as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem a possibilidade da democracia. Queremos argumentar a favor de uma pedagogia

crítica que leve em conta como as transações simbólicas e materiais do cotidiano fornecem a base para repensar a forma como as pessoas dão sentido e substância ética às suas experiências e vozes. Não se trata de um apelo a uma ideologia unificadora que sirva de instrumento para a formulação de uma pedagogia crítica; trata-se, sim, de um apelo a uma política da diferença e do fortalecimento do poder, que sirva de base para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica através das vozes e para as vozes daqueles que são quase sempre silenciados. Trata-se de um apelo para que se reconheça que, nas escolas, os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo. (p. 109-110)

No contexto inglês, a crítica ao currículo tradicional dava-se a partir da sociologia, cujo movimento ficou conhecido como Nova Sociologia da Educação (NSE). O marco dessa vertente foi a publicação, em 1971, do livro *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*, organizado por Michael Young, que ficou conhecido como representante dessa perspectiva. Além de Young, que escreveu um texto que se tornaria clássico da Sociologia do Currículo, Basil Bernstein, Nell Kedie, Pierre Bourdieu e Geoffrey Esland, dentre outros, tiveram seus textos divulgados nessa coletânea.

A NSE criticou as análises sociológicas da época que buscavam demonstrar empiricamente e estatisticamente os resultados desiguais decorrentes do sistema educacional que revelavam o insucesso dos advindos da classe operária. Em função dessa metodologia, os críticos chamaram essa sociologia de “aritmética”, porque “[...] se concentrava nas variáveis de entrada (classe social, renda, situação familiar) e nas variáveis de saída (resultados dos testes escolares, sucesso ou fracasso escolar), deixando de problematizar o que ocorria entre esses dois pontos.” (SILVA, 2014 [1999], p. 65). Portanto, o conhecimento escolar e o currículo não eram questionados, uma vez que os sociólogos se importavam, sobretudo, com os resultados escolares.

Centrada na crítica sociológica e histórica dos currículos existentes, a NSE desenvolveu uma sociologia do conhecimento cuja proposta era “[...] destacar o caráter socialmente construído das formas

de consciência e de conhecimento, bem como suas estreitas relações com estruturas sociais, institucionais e econômicas.” (SILVA, 2014 [1999], p. 66). Assim, o currículo compreendido como uma *construção social* constituiria a base da sociologia do currículo que tinha como tarefa desnaturalizar as categorias curriculares e pedagógicas mostrando seu caráter social e histórico, logo, preocupava-se em desvelar a arbitrariedade na legitimação do conhecimento e da organização curricular, tornando contingente e problemático tudo o que envolve a escolarização: “[...] a concepção de educação, a noção de transmissão e seleção do saber, o valor educativo de um determinado saber, a representação do que deve ou não ser ensinado.” (VALLE, 2014, p. 29).

Nesse sentido, a NSE se concentrou em analisar a estreita relação entre questões curriculares e poder. De acordo com Silva (2014 [1999]),

[...] uma perspectiva curricular inspirada pelo programa da NSE buscaria construir um currículo que refletisse as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados e não apenas dos grupos dominantes. Da mesma forma, procuraria desafiar as formas de estratificação e atribuição de prestígio existentes, como, por exemplo, a que divide as ciências e as artes. Além disso, um currículo que se fundamentasse nos princípios da NSE deveria transferir esses princípios para o seu interior, isto é, a perspectiva epistemológica central do conhecimento envolvido no currículo deveria ser, ela própria, baseada na ideia de ‘construção social’. (p. 69)

A partir do início dos anos 1980, a NSE tem sua influência reduzida. Porém, sua noção de *construção social* continua atual. Sua teorização crítica da educação e do currículo se dissolveu nas teorias pós-críticas: feminismo; estudos étnicos, raciais e de gênero; pós-modernismo; pós-estruturalismo; estudos culturais.

Por fim, são os pressupostos desenvolvidos pelas teorias críticas e pela sociologia do currículo que tomamos como base para nosso estudo²², considerando, sobretudo, a relação do currículo com ideologia,

²² No entanto, não podemos desconsiderar a importância das teorias pós-críticas, sobretudo, no que diz respeito à questão da identidade. As teorias pós-críticas

poder, cultura e identidade. Para tanto, a seguir, nos ocupamos em apresentar o conceito de currículo com o qual desenvolvemos nossa análise do currículo do curso de Letras da UFSC.

2.2.3 Um conceito de currículo para pensarmos a formação inicial do professor de Língua Portuguesa na UFSC

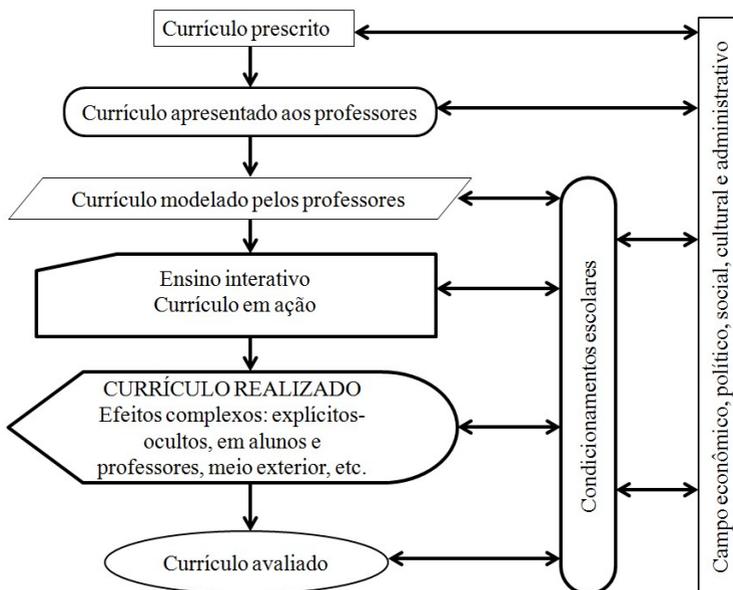
Considerar o currículo um artefato cultural, notadamente histórico e social, como nos faz ver a perspectiva curricular crítica, implica compreendê-lo na sua complexidade por ser constituído a partir do cruzamento de práticas diversas. Assim, o currículo pode ser entendido como construção cultural, como expressão de um projeto cultural e social mais amplo, portanto, carregado de valores e não indiferente aos contextos nos quais se configura. (SACRISTÁN, 2000 [1991]).

Para Sacristán (2000 [1991]), o currículo pode ser compreendido como um objeto em constante processo de transformação a partir de diferentes instâncias cujas existências são, também, históricas. De acordo com o autor, “O currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ações diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos.” (p. 101). Sacristán propõe um modelo de interpretação do currículo que leva em conta o atravessamento de

ressignificam e ampliam conceitos desenvolvidos pelas teorias críticas. Para a teoria pós-crítica, mais que tratar como uma questão econômica, a análise do poder deve levar em conta os processos de dominação decorrentes das relações de raça, etnia, gênero e sexualidade. Para os teóricos dessa vertente, a subjetividade é inerentemente social, por isso desconfiam de conceitos que pressupõem uma subjetividade pré-social que, modificada pelas relações de poder, deve ser resgatada. Além disso, a oposição entre verdadeiro e falso se desfaz com a centralização nas questões envolvidas no que se ‘considera’ verdade, nos conhecimentos ‘considerados’ válidos. Por essa perspectiva, compreende-se que a identidade é constituída simbolicamente e discursivamente em diferentes espaços de interação social. Tal como a linguagem que sustenta sua produção, a identidade é múltipla e instável e se define na relação com o outro, o diferente, ou seja, *sou o que o outro não é*. A produção da identidade é inseparável da produção da alteridade e esse processo é fundamentalmente cultural e social. (SILVA, 2010 [1999]; 2014 [2000]).

influências e campos de atividade diversos e articulados, como pode ser visualizado no seguinte esquema.

Figura 1 - Desenvolvimento curricular proposto por Sacristán (2000 [1991]).



Fonte: Adaptação de Sacristán (2000 [1991], p. 105).

De acordo com o modelo, o processo curricular se desenvolve tendo em vista seis níveis ou fases que sofrem intervenções de instâncias diversas. O campo econômico, político, social, cultural e administrativo incide sobre todas as fases, entretanto, naquelas em que o processo curricular ocorre preponderantemente no ambiente escolar, tal incidência é moderada por condicionamentos escolares.

Em linhas gerais, o autor compreende que o *currículo prescrito* funciona como instrumento da política curricular cuja incumbência é prescrever certos mínimos e orientações curriculares que vão influenciar os demais níveis do desenvolvimento curricular. O currículo prescrito define os conteúdos e sua ordenação no sistema educativo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. Configura-se, desse modo, como um projeto de homogeneização do sistema educativo.

O *currículo apresentado aos professores* refere-se à interpretação do currículo prescrito oferecida aos professores por diversos meios – os materiais didáticos – como o livro didático. Segundo Sacristán, o professor depende de “[...] elaborações mais concretas e precisas dos currículos prescritos [...]” por algumas razões: complexidade do trabalho escolar em função das necessidades sociais e culturais impostas à escola, diversidade de conhecimentos necessários ao agenciamento dos conteúdos, formação docente inadequada quanto à abordagem da autonomia na sua atuação profissional e condições de trabalho impróprias para que o professor desenvolva sua iniciativa profissional. (2000 [1991], p. 147-149).

Já o *currículo modelado pelos professores* corresponde à tradução – empreendida, individual ou coletivamente, pelo professor e materializada nos planos de ensino ou programas – da prescrição administrativa e dos materiais didáticos. Para Sacristán, “[...] o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca.”. (2000 [1991], p. 165).

O *currículo em ação* relaciona-se à prática real da sala de aula, quando o currículo “[...] se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida.”. (SACRISTÁN, 2000 [1991], p. 201). As atividades escolares expressam intenções e conteúdos curriculares, mas não só isso, pois se estruturam, também, em função de outros determinantes, como padrões institucionais e organizativos, tradições metodológicas, condições reais do trabalho docente e materiais e espaço físico existentes. Nessa fase do desenvolvimento curricular, professores e alunos transformam e significam o currículo.

O *currículo realizado* reporta-se aos efeitos complexos originários de campos diversos – afetivo, cognitivo, moral, social, entre outros – resultantes da prática escolar. Muitos desses efeitos ficarão como efeitos ocultos do processo de ensino. As consequências do currículo afetam professores e alunos e se projetam, inclusive, em outras esferas sociais, como a familiar.

Por fim, o *currículo avaliado* é compreendido como a ponderação de determinados conteúdos curriculares através de procedimentos formais ou informais, externos ou realizados pelo próprio professor. “A avaliação atua como uma *pressão modeladora da prática curricular*, ligada a outros agentes, como a política curricular, o tipo de tarefas nas quais se expressa o currículo e o professorado escolhendo

conteúdos ou planejando atividades.”. (SACRISTÁN, 2000 [1991], p. 311, grifos do autor).

De forma mais sintética, Libâneo (2015 [2001]) propõe três níveis de currículo: *formal*, *real* e *oculto*. De acordo com o autor, tal distinção faz-se necessária para revelar que a aprendizagem dos alunos depende de fatores variados que vão além das disciplinas previstas na grade curricular.

O *currículo formal*, também conhecido como *oficial*, refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional, ou seja, é o conjunto de diretrizes determinadas institucionalmente. “É o currículo legal expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo.”. (LIBÂNEO, 2015 [2001], p. 142).

Já o *currículo real* é compreendido como o currículo que acontece na sala de aula, “[...] que sai da prática dos professores, da percepção e do uso que os professores fazem do currículo formal, assim como o que fica na percepção dos alunos.”. (LIBÂNEO, 2015 [2001], p. 142). Refere-se à concretização do planejamento, considerando as mudanças decorrentes da própria ação.

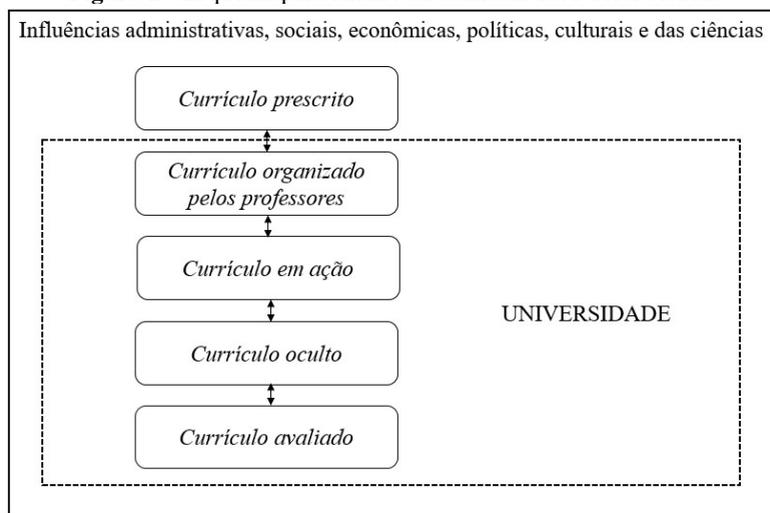
Por fim, o *currículo oculto* reporta-se às práticas e experiências compartilhadas no espaço escolar que afetam o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, “[...] representa tudo o que os alunos aprendem pela convivência espontânea em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar.”. (LIBÂNEO, 2015 [2001], p. 143). É chamado de *oculto* porque não é conhecido antecipadamente. Para McLaren (1991), o currículo oculto é o “[...] lado escuro do processo de escolarização [...]” (p. 312), e de acordo com Giroux (1986), é necessária “[...] uma visão de currículo oculto que abranja todas as instâncias ideológicas do processo de escolarização que: ‘silenciosamente’ estruturam e reproduzem os pressupostos e práticas hegemônicas.” (p. 100-101, grifo do autor). Em suma:

O currículo oculto nas escolas se refere às normas, valores e atitudes subjacentes que são frequentemente transmitidos tacitamente, através das relações sociais da escola e da sala de aula. Ao enfatizar a conformidade a regras, passividade e obediência, constitui uma das mais importantes forças de socialização usadas para produzir tipos

de personalidade dispostos a aceitar as relações sociais, características das estruturas que governam o mundo do trabalho. (GIROUX, 1986, p. 258).

Considerando os níveis de currículo propostos por Sacristán (2000 [1991]) e Libâneo (2015 [2001]), que em nossa avaliação se complementam e dialogam entre si, aventamos estudar o currículo da formação do professor de Língua Portuguesa na UFSC tendo como foco o currículo *prescrito* e o currículo *organizado pelos professores*, de acordo com o seguinte esquema:

Figura 2 - Esquema para análise do currículo foco deste estudo.



Fonte: Geração da autora.

O currículo *prescrito* proposto por Sacristán (2000 [1991]) vai ao encontro do que Libâneo (2015 [2001]) denomina *currículo formal* ou *oficial*, ou seja, trata-se das determinações das diferentes esferas de governo quanto aos conhecimentos mínimos que devem compor a formação docente. Esse primeiro nível reverbera nos demais e tem como função principal constituir um determinado perfil de formação docente nas instituições de ensino superior, desse modo, localiza-se em uma perspectiva macro do desenvolvimento curricular.

Nessa etapa, consideramos, também, os documentos curriculares oficiais que tratam dos conhecimentos que devem ser apreendidos nas aulas de Língua Portuguesa na educação básica por entendermos que afetam o currículo da formação docente, tendo em vista que a Licenciatura tem como atribuição formar professores para atuarem nos diferentes níveis da educação básica. Cabe destacarmos que as instituições de ensino superior, de certa forma, participam dessa primeira fase do desenvolvimento curricular tendo em vista a atuação de seus especialistas no momento de elaboração curricular nas esferas administrativas – federal, estadual e municipal.

Estamos compreendendo o currículo *organizado pelos professores* como aquele publicamente disponível, difundido pela universidade ou professores, passível de análise fora do seu tempo e espaço de produção, mas considerando, sobretudo, o contexto em que foi produzido e sua estreita relação com o currículo *prescrito*. Por ser esse um nível mais local, a universidade tem autonomia para definir algumas questões que envolvem o currículo como, por exemplo, a organização das disciplinas ao longo do curso. Nessa fase, há maior ou menor protagonismo do professor de acordo com a etapa em que ocorre a formalização curricular. Destacamos que o desenvolvimento curricular na universidade ocorre cercado por influências externas diversas que, por sua vez, são constituídas, também, em função do que ocorre na universidade – por isso a linha tracejada no esquema acima.

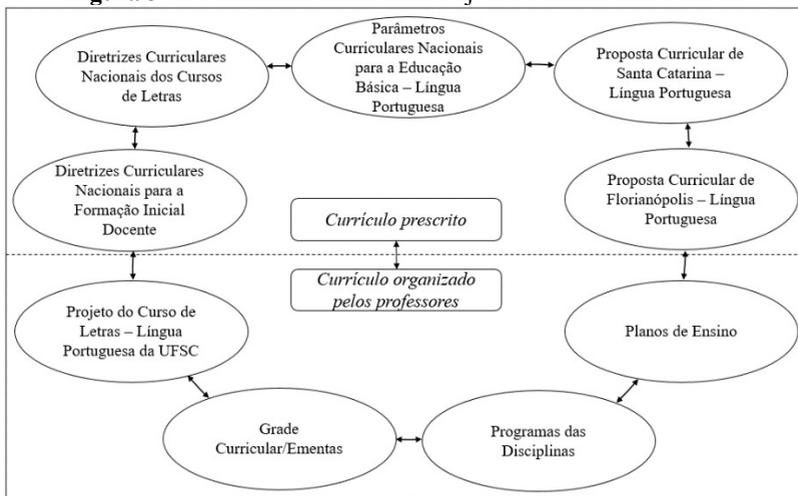
Nossa proposta é compreender de que modo o perfil do professor de Língua Portuguesa egresso da UFSC, projetado nos documentos institucionais, dialoga com o perfil do professor de Língua Portuguesa que emerge dos documentos oficiais, tendo em vista que a complexidade dos demais níveis do desenvolvimento curricular não favorece que sejam apreciados nas condições de produção desta pesquisa. Entendemos, pois, que o estudo dos demais níveis exige uma imersão de longo prazo no percurso formativo oferecido pela universidade, focalizaremos o primeiro nível e o segundo nível do desenvolvimento curricular.

Entretanto, cabe ressaltarmos, que: a) em certa medida, o *currículo em ação* será acessado na interação com alunos egressos e com professores que atuam no curso, de acordo com a interpretação que fazem de suas vivências nessa formação; e b) temos ciência da importância dos demais níveis do desenvolvimento curricular na

configuração da formação docente apesar do recorte que decidimos fazer.

Na figura a seguir, apresentamos um esquema com os documentos que a nosso ver constituem o primeiro e o segundo nível do desenvolvimento curricular no curso de Letras da UFSC, e que são analisados nas seções posteriores.

Figura 3 - Documentos curriculares objeto de análise neste estudo.



Fonte: Geração da autora.

Importa destacarmos que, apesar de não demarcarmos no esquema, há hierarquia nesse processo de elaboração curricular. O maior protagonismo docente se dá no momento de organização do *Plano de Ensino* que, por sua vez, se relaciona com as instâncias anteriores, desde as orientações oficiais relativas à formação docente até às destinadas ao processo de ensino e aprendizagem na educação básica, e responde às demandas do *Projeto do Curso*, este, elaborado coletivamente por representantes das áreas que atuam no curso.

Destacamos que, como documento (SILVA, 2014 [1999]), o currículo materializa em objetivos e conteúdos as intenções e orientações previstas no projeto pedagógico – este, resultado do trabalho coletivo dos professores tendo em vista as orientações oficiais e a formação a que se propõem, desse modo, responde a *o que, para quê e como* ensinar, bem como define as formas de avaliação. (LIBÂNEO,

2015 [2001]). O currículo reflete intenções e ações que se tornam realidade na interação em sala de aula e representa um espaço de tensões onde se entrecruzam ideologias diversas.

Concordamos com Macedo (2007) quando avalia que as mudanças curriculares são positivas, entretanto não devem ser resultado apenas de pressões externas ou da urgência de adequação, pois,

Enquanto uma totalidade em constante *estado de fluxo*, construído, reconstruído, significado, ressignificado e *rasurado* pelos atores educacionais a ele implicados e as instituições nele interessadas, o currículo se caracteriza concretamente como uma edificação de sujeitos sociais, com suas intenções, sentidos e poderes. Sujeitos que trazem com suas ações e interpretações um *ethos* e um *habitus* (BOURDIEU) de classe, de gênero, de etnia, de religiosidade, e do que é a própria vida e o próprio ser humano. (p. 131, grifos do autor)

Assim, o currículo em tela foi analisado como uma totalidade fluida que adquire nova forma de acordo com o tempo e o espaço, mas, sobretudo, consoante a singularidade dos atores envolvidos, que atuam conforme as relações de poder estabelecidas. Se constituído por pessoas, o currículo é cultural, é social; desnaturalizado, reflete escolhas muito particulares. Numa relação simbiótica, “[...] a sociedade faz o currículo e o currículo com seu papel socioeducacional configurador da informação, do conhecimento e da formação, dialeticamente, faz a sociedade.” (MACEDO, 2007, p. 136-137).

Na próxima parte, discorreremos sobre as principais mudanças ocorridas no currículo dos cursos de Letras brasileiros desde sua gênese na década de 1930²³ e, em seguida, apresentamos a perspectiva teórica

²³ É importante ressaltarmos que, de acordo com Silveira (2009), o primeiro curso de Letras foi instituído “[...] juntamente com a Escola Universitária Livre de Manaus, fundada em 17 de janeiro de 1909, de uma articulação de militares que viviam em Manaus naquela época, e seguiu o modelo alemão.” (p. 31). No entanto, tendo em vista que a maioria das referências bibliográficas apontam a década de 1930 como o período em que foram criados os cursos de Letras brasileiros, optamos por mantermos esse marco histórico em nosso trabalho.

que em nossa compreensão deveria alicerçar a formação inicial do professor de Língua Portuguesa contemporânea.

2.3 O CURRÍCULO DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: GÊNESE, AVANÇOS E DESAFIOS

Nesta parte do trabalho discorreremos sobre o currículo da formação inicial do professor de Língua Portuguesa. Inicialmente, ocupamo-nos das transformações na formação inicial do professor de Língua Portuguesa desde a gênese do curso de Letras na década de 1930. Em seguida, dedicamo-nos em apresentar em linhas gerais a perspectiva histórico-cultural que, em nossa compreensão, coaduna-se com as demandas contemporâneas para a educação linguística no ensino básico e que, desse modo, deveriam alicerçar a formação inicial do professor de Língua Portuguesa.

2.3.1 A formação inicial do professor de Língua Portuguesa: questões históricas

Na década de 1950, no Brasil, acentuou-se o processo de urbanização e de industrialização iniciado em 1930. Em 1946, a educação tornou-se um direito constitucional, e aos estados, municípios e união foi delegada a responsabilidade pelo sistema de ensino. Desde então, o ensino primário foi assegurado, ao menos formalmente, a todos os brasileiros. Evidente era a função delineada para a escola na época: sob os preceitos cristãos, formar a elite e as classes populares com vistas ao desenvolvimento nacional. O ensino superior era o destino do primeiro grupo, ao passo que ao segundo, assegurava-se uma formação orientada para a constituição do trabalhador/operário desejado. Tais acontecimentos demandaram a expansão do sistema de ensino nacional, o que se testemunhou, também, em Santa Catarina. (CARMINATI, 2010).

Foram as mudanças sociais e educacionais desse período que impulsionaram a criação de universidades, conforme aponta Carminati (2010), “As universidades, particularmente neste momento, passaram a ser consideradas prioritárias para a preparação de intelectuais, técnicos de nível superior para a iniciativa privada, profissionais para a

burocracia pública e professores para o ensino secundário e superior” (p. 5).

Cabe destacar que a criação de universidades no Brasil foi tardia, sendo que as primeiras universidades datam da década de 1930, quando surgem, também, os primeiros cursos de Letras: “[...] [em] 1934, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo; em 1935, na Universidade do Distrito Federal; em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e na Universidade de Minas Gerais.” (FIORIN, 2006, p. 13). Os cursos de Letras eram organizados em três modalidades: Letras Clássicas (incluído o Português), Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas e, de acordo com Fialho e Fideles (2008), tinham como objetivo a formação de intelectuais “[...] para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior; e realizar pesquisa nos vários domínios da língua-cultura que constituem o objeto de seu ensino.” (n.p.). Os primeiros professores dos cursos de Letras eram recrutados na Europa, sobretudo, na França, isso porque desejava-se uma formação nos padrões dos países considerados mais desenvolvidos.

Como as demais áreas, os cursos de Letras se organizavam destinando os três primeiros anos à formação do bacharel e, somando-se mais um ano de Didática, formava-se o licenciado – formato conhecido como 3+1 assinalado na seção 1 deste trabalho.

Desde a instituição das primeiras Faculdades de Letras no Brasil na década de 1930 até a inclusão da Linguística nos currículos pelo Parecer nº 283/62, figurava uma formação pautada na tradição filológica portuguesa. Os cursos de Letras ofereciam, assim, uma formação fundamentada nos ideais da língua e da literatura clássicas, sob um viés histórico, diacrônico, aprendia-se a falar e a escrever de acordo com os cânones literários, atendendo às expectativas sociais da época. De acordo com Fiorin (2006), o objeto privilegiado de pesquisa nesse momento era a literatura:

[...] além de estudos sobre autores e obras, deu-se ênfase à produção de instrumentos para o trabalho literário, ou seja, traduções em português dos autores greco-latinos, com introdução, notas e comentários. Os cursos de língua seguiam a orientação histórico-comparativa e alguns trabalhos foram produzidos com essa orientação

teórica. Entretanto, o grosso dos trabalhos de pesquisa era sobre temas literários. [...]. A pesquisa linguística propriamente dita ficou confinada às cadeiras de Filologia e Língua Portuguesa e Filologia Românica e Glotologia Clássica. Naquela, havia de um lado o trabalho filológico, que era considerado o mais importante. No entanto, como o trabalho filológico incidia, precipuamente, sobre os textos arcaicos do português, era importante que se fizessem trabalhos sobre a evolução do português. Assim, a pesquisa diacrônica ocupa um lugar relevante nos trabalhos da cadeira.” (p. 23-24)

A inclusão da Linguística no currículo mínimo dos cursos de Letras, pelo Parecer citado acima, revelou o reconhecimento, por parte do Estado, da legitimidade que a ciência assumia na época e, para Castilho (1963), “A inovação por certo mais salientemente auspiciosa está na justa valorização do ensino do vernáculo que até aqui, *mirabile dictu!*, não conseguira abrir uma brecha no emaranhado curricular das letras, permanecendo sempre num vergonhoso segundo plano.” (p. 27). Tal processo de valorização da língua portuguesa, de acordo com o autor, se observava, também, no ensino secundário.

Foi, então, a partir da década de 1960 que as teorias linguísticas modernas, paulatinamente, passaram a fazer parte dos currículos dos cursos de Letras brasileiros. Conforme Bagno (2012), “Os estudos científicos foram sendo incorporados aos cursos de Letras no Brasil de maneira desordenada, sem planejamento curricular adequado, simplesmente com o acréscimo de uma disciplina aqui, outra ali, mais algumas acolá.” (n.p.). Isso, porque, para o número de faculdades existentes não havia, no país, quantidade suficiente de professores habilitados para assumirem o ensino de Linguística “[...] além de muitas das novas orientações, provenientes principalmente de países de língua francesa e inglesa, conflitam ideologicamente com as tradições locais.” (DORNELLES, 2007, p. 119). Tal situação ensejou o envio para o exterior de professores universitários para se especializarem em Linguística, a vinda de professores estrangeiros e a formação ativa no próprio país.

De acordo com Vandresen (2001), após o Parecer de 1962, nos primeiros anos, no que se refere às teorias linguísticas, preponderou no

currículo dos cursos de Letras o estruturalismo (Saussure) com modelos americanos e europeus, já o modelo gerativista (Chomsky) dominou a década de 1970, “[...] graças aos novos doutores que retornavam do exterior.” (n.p.). Cada vertente a sua maneira buscava “[...] descrever a língua em abstrato, fora de qualquer contexto de uso.” (KOCH, 2012 [1993], p. 9). Em suma, o que se buscou com a perspectiva chomskiana foi conceder maior abstração à área, afastando-a do caráter descritivo marcadamente estruturalista cujos seguidores se empenhavam em se diferenciar dos gramáticos tradicionais.

Essas mudanças no currículo dos cursos de Letras, no entanto, pouco refletiram no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, que seguia os pressupostos da gramática tradicional, cujos exemplos a serem analisados eram retirados dos cânones literários, brasileiros e portugueses, que constituíam o modelo de escrita. Cabe destacar, também, que foi nessa época que “[...] o ensino de LP [Língua Portuguesa] adotou uma visão pragmatista, pautada nas teorias da comunicação, fazendo emergir a polêmica quanto a ‘ensinar ou não ensinar gramática’.” (DORNELLES, 2007, p. 119, grifos da autora). A inclusão da linguística moderna no curso de Letras, desse modo, foi responsável pelo desenvolvimento de pesquisas na área da linguagem e pela acentuação da concorrência entre a linguística e a tradição gramatical.

Podemos considerar que a ausência de proposições para o ensino de Língua Portuguesa na educação básica decorreu da busca pela neutralidade científica que afastou a linguística de questões de ordem prática, do compromisso com problemas sociais justamente no momento em que a área estava em ascensão no Brasil. De acordo com Rajagopalan (2006):

O fato é que os linguistas ditos ‘teóricos’ pouco se preocuparam com problemas concretos relativos à linguagem. Em nome da cientificidade, suas teorias passaram a ser cada vez mais abstratas, formais e distantes das realidades vividas por cidadãos comuns. Com efeito, os linguistas se tornaram cada vez mais ausentes das discussões acerca de assuntos de grande relevância para os leigos. (p. 154, grifo do autor)

Essa feição da Linguística, que adentrou os cursos de Letras brasileiros a partir da década de 1960, começou a ser abalada nas

últimas três ou quatro décadas, quando a postura crítica diante dos fenômenos da linguagem começa a ser reivindicada. Citando novamente Rajagopalan (2003): “[...] aos poucos, o linguista vai recuperando seu verdadeiro papel enquanto cientista social, com um importante serviço a prestar à comunidade e, com isso, contribuir para a melhoria das condições de vida dos setores menos privilegiados da sociedade à qual pertence.” (p. 123).

Foi, então, à sombra da Linguística Formal (RAJAGOPALAN, 2006), que emergiu a Linguística Aplicada, cujo objeto de investigação é a linguagem como prática social. Nascida com o propósito de investigar questões relativas ao ensino de línguas estrangeiras, “[...] hoje se configura como uma área imensamente produtiva, responsável pela emergência de uma série de novos campos de investigação transdisciplinar, de novas formas de pesquisa e de novos olhares sobre o que é ciência.” (MENEZES; GOMES, 2009, p. 25).

No Brasil, a expansão da Linguística Aplicada se deu a partir da década de 1950, especialmente, na pós-graduação, consolidando-se no final da década de 1990 quando as pesquisas se diversificaram. Segundo Menezes e Gomes (2009),

Se a pós-graduação se destacava no impulso à LA, o mesmo não se podia dizer da graduação. O primeiro registro de reconhecimento da necessidade de contratação de profissional em LA na graduação, só aconteceu em 2004, quando a Faculdade de Letras da UFMG abriu concurso para contratação de professor em LA para atuar na graduação. Essa ação foi motivada pela Resolução n.2 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação que dispõe sobre a formação de professor, e o consequente aumento da carga didática dos conteúdos de formação de professor nos cursos de Letras. (p. 29)

Com a presença, ainda que tênue, da Linguística Aplicada nos cursos de formação inicial do professor de Português, a supervalorização de algumas teorias começa a dar espaço para questões teóricas e práticas que se referem à atuação docente. Entretanto, é certo que ainda é necessário “[...] abrir espaço [nos cursos de Letras] para outros objetos e perspectivas epistemológicas.” (BONINI, 2013, p. 39).

Ou seja, os cursos de Letras devem ser transformados com vistas à oferta de disciplinas mais afinadas com a prática docente:

Disciplinas como Análise do discurso, Pragmática, Leitura, Produção textual, Materiais didáticos, Gêneros discursivos, Letramento, História da disciplina de Língua Portuguesa etc., hoje são fundamentais para a formação do professor de Língua Portuguesa. Isso não significa que disciplinas como Fonologia, Morfologia, Sintaxe etc., irão deixar de constar da grade do curso de Letras, pois elas constituem também um saber importante ao professor [...]. (BONINI, 2013, p. 39)

Fundamentalmente, o que diferencia os teóricos das duas vertentes, Linguística Formal e Linguística Aplicada, é o modo como compreendem o que é *língua/linguagem*. Na primeira, questões sociais são tratadas de forma secundária, ou seja, a *língua* é tomada como um sistema abstrato ou internalizado e independente do contexto, da situação de uso, busca-se a neutralidade científica que caracteriza o positivismo; ao passo que para a Linguística Aplicada o que interessa é a *língua* em uso, contextualizada, mediando a interação entre os sujeitos, o linguista assume, assim, uma postura crítica diante do fenômeno da linguagem.

Conceber *língua/linguagem* de um ou de outro modo implica, também, diferentes escolhas teórico-metodológicas na formação inicial do professor de Língua Portuguesa. A seguir, discorreremos sobre os construtos teóricos que compreendem *língua/linguagem* numa perspectiva crítica que a nosso ver deveriam fundamentar as necessárias transformações no currículo do curso de Letras.

2.3.2 A formação inicial do professor de Língua Portuguesa: novos desafios

Como a concepção de *língua/linguagem* que orienta o currículo do curso de Letras é fundamental para compreendermos a formação inicial do professor de Língua Portuguesa, vamos nos deter um pouco mais nesse tema, sobretudo, na perspectiva que concebe a *linguagem*

como prática social – concepção que acreditamos ser condizente com as demandas sociais e educacionais contemporâneas.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, como resposta aos modelos linguísticos anteriores, em que a língua era tomada abstratamente, ora como representação mental, entendimento advindo do *subjetivismo idealista*, ora como sistema de signos, conceituação defendida no *objetivismo abstrato*, Bakhtin [Volochínov], sem negar essas orientações, mas dialogando com elas, apresenta uma compreensão de língua numa perspectiva interacional, concebendo-a como instituidora das relações sociais. Para o Círculo de Bakhtin, a verdadeira substância da língua é constituída “[...] pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua.” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014 [1929], 127, grifos do autor).

Tomada dessa forma, temos que a língua, como prática social, constitui-se ao mesmo tempo em que faculta a constituição dos sujeitos em interação. O processo de constituição do sujeito se dá pelo uso da linguagem na interação com o outro. “Sem a linguagem nós não nos constituiríamos.” (MIOTELLO, 2011, p. 45), pois é ela que faculta e medeia as interações entre os sujeitos, é por meio dela que o sujeito materializa seu ato de dizer, seu discurso, apropriando-se da cultura e refratando suas vivências, tornando intrassubjetivo o que um dia foi intersubjetivo.

Por essa dimensão da linguagem e dialogando com Vigotski (2007 [1978]), é possível entender a língua/linguagem como um instrumento psicológico de mediação simbólica que constitui a consciência do sujeito em interação social: “Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.” (p. 58). Portanto, a apropriação cultural, ou a aprendizagem, acontece nas relações intersubjetivas mediadas pela língua. “Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente.” (p. 47). Assim, “O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014 [1929], p. 117, grifo do autor).

A língua como prática social, desse modo, interpõe-se entre o homem e o mundo e, ao mesmo tempo, entre os sujeitos. Nessa relação

intersubjetiva, é o interlocutor que orienta o enunciado do locutor e este, por sua vez, busca na cadeia ideológica da qual faz parte, ao mesmo tempo em que a amplia, o seu dizer. Os sujeitos, bem como seus enunciados são marcados pelo espaço e pelo tempo sócio-histórico.

De acordo com Bakhtin (2011 [1979]), alguns fatores caracterizam o enunciado, dos quais destacamos: a *conclusibilidade* – o caráter de acabamento; a *responsividade* – a possibilidade de responder ativamente ao enunciado; e a *expressividade* – a posição valorativa dos sujeitos. Os enunciados concretizam-se, assim, à medida que materializam e medeiam situações de interação que, por sua vez, se realizam em campos da atividade humana específicos, cada qual visto como campo organizador das interações sociais.

Os enunciados, desse modo, instanciam-se por meio de três elementos intimamente ligados que marcam a relativa estabilidade das situações de interação na forma de *gêneros do discurso: conteúdo temático, construção composicional e estilo* (BAKHTIN, 2011 [1979]). Isso implica dizer que sempre nos comunicamos por meio de algum gênero discursivo, o qual é determinado pela esfera da atividade humana e pelo interlocutor, fatores que promovem condições de produção e finalidades específicas para o agenciamento de determinados gêneros. De acordo com o autor,

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 262)

Acreditamos que o currículo do curso de Letras, se fundamentado em tais ideais, pode contribuir para a realização de práticas pedagógicas na educação básica sob o viés dos gêneros discursivos, o que implica desenvolver atividades em que os alunos vivenciem situações reais de uso da língua, em que efetivamente leiam e produzam textos de acordo com a situação de interação. Para Kleiman (2007),

A participação em determinada prática social é possível quando o indivíduo sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa, ou seja, quando sabe qual gênero do discurso usar. Por isso, é natural que essas representações ou modelos que viabilizam a comunicação na prática social – os gêneros – sejam unidades importantes no planejamento. *Isso não significa, entretanto, que a atividade da aula deva ser organizada em função de qual gênero ensinar.* Se os alunos, no segundo ano do primeiro ciclo, começando a ler e escrever, estão curiosos sobre a extinção dos dinossauros, essa curiosidade pode impulsioná-los a aventurar-se pela Internet, ler verbetes de enciclopédias, visitar um museu de ciências, entrevistar um cientista. Para realizar essas iniciativas, terão de adquirir familiaridade com a leitura de hipertextos, de verbetes, com a produção de questionários. O professor poderá, ao guiá-los na leitura e produção de textos pertencentes a esses gêneros, chamar a atenção, explicar, exemplificar as características dos textos. Tudo isso é bem diferente de definir de antemão que, neste ano, serão ensinados hipertexto, verbete e entrevista, nessa ordem, independentemente do interesse demonstrado pelo aluno e de outras circunstâncias particulares que apontem a conveniência de uma mudança no planejamento. (p. 12, grifos nossos)

Ao encontro da reflexão de Kleiman (2007), para Baltar (2010),

[...] o trabalho com os gêneros textuais pode ser compreendido nas escolas como o trabalho com a linguagem em funcionamento nas diversas esferas da sociedade. Em outras palavras, [o autor defende] o trabalho com gêneros de textos a partir de atividades significativas de linguagem, isto é, a partir de práticas reais de letramento(s) em sociedade. (p. 222)

Desse modo, a escola tem o potencial de facultar aos alunos vivências em *eventos de letramento* diversos, possibilitando a ampliação

e a resignificação das suas *práticas de letramento*, aumentando, assim, suas condições de participação em diferentes espaços e atividades sociais. Esses dois conceitos, ao quais acrescentemos *modelo autônomo de letramento* e *modelo ideológico de letramento*, nos conduzem ao termo *letramento*, conceito que advém da Antropologia da Linguagem que junto com a Filosofia da Linguagem (Círculo de Bakhtin) e com a Psicologia da Linguagem (perspectiva vigotskiana) constituem as bases teórico-epistemológicas do ideário histórico-cultural que, a nosso ver, dialogam entre si em função do modo como concebem *língua* e constituição da subjetividade.

De acordo com Soares²⁴ (2004), em meados da década de 1980, em diferentes lugares do mundo, surgiu o termo *letramento* para se pensar a escrita de modo situado, como prática social e não como produto tomado como habilidade a ser adquirida, ou seja, ocorreu “[...] a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita.” (p. 6). Com os estudos do letramento, questões políticas, econômicas e sociais tornam-se tão importantes para se entender o fenômeno da escrita quanto o que está no plano do desenvolvimento de habilidades cognitivas. Desse modo, compreender os impactos da escrita na sociedade, tendo em vista que os sujeitos aprendem a ler e a escrever para fazerem uso desses processos nas situações de interação social, torna-se a base desses estudos.

Street (1984) propõe o termo *modelo autônomo de letramento* para se referir à escrita tomada por si mesma, abstraída do uso, por isso, desvinculada do contexto, logo, “[...] o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito.” (KLEIMAN, 2012 [1995], p. 22), diferenciando-se da comunicação oral cuja interpretação “[...] estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem, e reconstróem, durante a interação.” (p. 22). Ser letrado, nesse modelo, é sinônimo de erudição, e se associa “[...] quase que causalmente com o

²⁴ Cabe pontuarmos que compreendemos que podem haver diferenças no modo como as autoras Magda Soares e Angela Kleiman são lidas na academia no que diz respeito a seus estudos do *letramento*. A primeira seria mais associada ao âmbito escolar e a segunda situando-se mais no campo dos movimentos sociais, embora também pesquise ensino. Contudo, não há razão para desenvolvermos tal debate neste trabalho.

progresso, a civilização, a mobilidade social.” (p. 21). Street (2014) assevera que “O modelo autônomo de letramento tem sido um aspecto dominante da teoria educacional e desenvolvimental.” (p. 146). Para o autor,

Dentro da escola, a associação da aquisição do letramento com o desenvolvimento pela criação de identidades e posições sociais específicas; o privilegiamento da língua escrita sobre a oral; a interpretação da consciência ‘metalinguística’ em termos de práticas letradas específicas e terminologia gramatical; e a neutralização e objetificação da língua que disfarçam seu caráter social e ideológico – tudo isso tem de ser entendido como processos essencialmente *sociais*: eles contribuem para a construção de um tipo particular de cidadão, um tipo particular de identidade e um conceito particular de nação. (B. STREET; J. STREET, 2014, p. 144, grifos do autor)

Assim, contrapondo-se ao modelo autônomo, Street (1984) propõe o *modelo ideológico* para levar em conta os usos sociais da escrita, compreendendo a escrita dentro da cultura, não sendo imune aos aspectos socioculturais, históricos e às estruturas de poder. De acordo com Kleiman (2012 [1995]), esse modelo não pressupõe “[...] uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois em vez de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas.” (p. 21). Cabe destacar que não se deve entender que no modelo ideológico nega-se os “[...] resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento. Os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa.” (p. 39).

Sobre o fenômeno do letramento, importa compreender, também, dois importantes conceitos propostos, respectivamente, por Heath (1982b) e Street (1988): *eventos* e *práticas de letramento*. A diferença fundamental entre eventos e práticas de letramento encontra-se

no fato de que os eventos são visíveis, são fotografáveis, já as práticas são vivenciadas, constituem uma dimensão axiológica.

Os eventos de letramento são entendidos como toda interação social que envolve a escrita, materializada ou inferida e acontecem em diferentes espaços, assumindo formas e funções diversas, em outras palavras, são “[...] situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas.” (KLEIMAN, 2012 [1995], p. 40). Como os participantes mobilizam seus saberes “[...] em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns.” (Kleiman, 2005, p. 23), os eventos de letramento têm natureza colaborativa.

Já as práticas de letramento dão sustentação aos eventos, implicam valoração, significados, modos de vida, ideologias e mudam conforme o contexto. As práticas de letramento referem-se às convenções interiorizadas, aos modelos culturalmente construídos, acerca dos eventos de letramento (STREET, 2014). O conceito de práticas de letramento elucida o conhecimento sobre as práticas sociais que envolvem a linguagem escrita e sobre as concepções acerca da escrita e da leitura de um dado grupo social. À medida que se amplia a participação em diferentes eventos de letramento, as práticas vão se modificando.

Tendo em vista tais considerações e retomando a questão da formação docente, Kleiman (2006a) acentua que as contribuições da perspectiva histórico-cultural para a educação linguística reivindicam uma nova identidade para o professor, a de *agente de letramento*. Nessa perspectiva, o ponto de partida e de chegada do processo pedagógico passa a ser o social, ou seja, é a realização de uma atividade, uma intervenção social que orientará o trabalho com a escrita em sala de aula e fora dela. O professor é, então, “um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições.” (p. 82-83). De acordo com Oliveira (2010b), a função do *agente de letramento*

[...] não é apenas gerenciar as diferentes vozes que circulam na sala de aula, mas, sobretudo, fazer com que elas apareçam, promovendo histórias de ação e de protagonismo dos alunos; é saber lidar com as dissonâncias e ambivalências que cruzam

as diversas fronteiras intersectadas no espaço da aprendizagem a partir da negociação e do espírito de equipe. (p. 51)

Assim, o *ensino bancário* deve dar espaço para práticas mais dialógicas, em que professores e alunos sejam corresponsáveis pela aprendizagem. Nesse sentido, exige-se uma postura diferente do professor frente ao processo de ensino e de aprendizagem de língua, e, conforme preconizou Geraldi em 1991, é fundamental que:

[...] o professor, de qualquer nível de ensino, no jogo institucional, abandone a posição de guardar para si o território de detentor/transmissor de um saber para se colocar, com os alunos, em outro território: o da construção de reflexões e, portanto, de conhecimentos a propósito da linguagem. Enquanto interlocutor de seus alunos, seus conhecimentos funcionariam como subsídios para a reflexão, na interação de sala de aula. (GERALDI, 2013 [1991], p. 221-222)

Potencializar a autonomia do aluno, para que se transformando tenha condições de intervir na dinâmica social, já fazia parte do projeto de educação problematizadora e libertadora de Paulo Freire que, ao contrário da educação bancária, “[...] busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade.” (FREIRE, 2014 [1970], p. 98, grifo do autor). Freire (1996) compreende que “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (p. 59). A educação como prática da liberdade, assumindo esse caráter ético, pressupõe que:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na sua própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com os outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a

compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 2014 [1970], p. 98)

McLaren (1991) argumenta a favor da “[...] criação de uma política de cultura emancipatória que ajude a tornar problemáticos os significados embutidos nas formas e conteúdos culturais do ensino de sala de aula.” (p. 339). Para o autor, essa política emancipatória tem suas raízes na vontade de constituir um mundo mais justo e humano, e convida os professores a promoverem o pensamento crítico entre os estudantes, para tanto, há que se “[...] repensar os paradigmas atuais do profissionalismo do professor e desenvolver novas alianças com grupos populares [...]” (p. 340).

Tendo em vista tais considerações, acreditamos que a formação inicial do professor precisa estabelecer estreita relação com a escola, seu futuro campo de atuação profissional. “Necessitamos partir e voltar à escola. A realidade escolar é o ponto de partida e de chegada da formação do professor.” (BÚRIGO, 2009, p. 198). Sacristán (2000) ressalta “[...] o fato de que ou se ligam de alguma forma os diversos componentes do currículo de formação com as atividades reais que os professores realizam e terão que realizar nos contextos escolares, ou essa formação pode ficar, no mínimo, isolada do exercício da profissionalidade.” (p.272).

O professor precisa conhecer a realidade educacional em um sentido amplo e as questões relativas à sua área de ensino, no caso em discussão, a disciplina Língua Portuguesa, sob a perspectiva de um campo teórico-prático que permita esse estreitamento entre formação universitária e atuação profissional nas escolas. O quadro epistemológico-teórico-prático que melhor se coaduna com essa concepção são, de modo complementar, a perspectiva histórico-cultural vigotiskiana, a concepção dialógica de linguagem e os estudos do letramento, a partir de Freire, Street e seus comentadores. (BALTAR; BUTLEN; FRAGA, no prelo 2016).

Oyarzabal, Moreira e Moraes (2009) sustentam que “[...] ao professor da educação básica deve ser garantida uma formação inicial sólida capaz de enfrentar os desafios que se apresentarão no seu fazer pedagógico em espaços educativos escolares e não escolares.” (p. 118). Para esses autores, “A formação de professores deve ser um dos eixos

essenciais de qualquer reforma educativa, e a formação sólida é o caminho mais seguro para superar as práticas atuais.” (p. 120).

Se as orientações de pesquisadores e dos documentos oficiais, como os PCN e a nova Base Nacional Comum Curricular, sugerem transformações no ensino de língua portuguesa na educação básica, a partir das concepções epistemológicas-teórico-práticas arroladas acima, com o objetivo de tornar o espaço escolar mais democrático, para formar um humano mais autônomo e cômico de seu papel na sociedade em que vive, valorizando a cultura do aluno e, ao mesmo tempo, facultando experiências diversas das que vivencia no ambiente familiar, contribuindo com a redução de situações de abandono da escola, entendemos que o currículo do curso de Letras também deveria ser orientado nessa perspectiva.

Apesar de existirem documentos oficiais que, desde a década de 1990, tratam sobre a especificidade da formação do professor, o que se vê, ainda, é a falta de articulação entre os conhecimentos da área e os didático-pedagógicos – a clássica tensão entre os saberes *a ensinar* e os saberes *para ensinar*²⁵ (PERRENOUD, 2001). No caso da formação do professor de Língua Portuguesa, o que se vê, também, é a quantidade elevada de disciplinas que se ocupam da estrutura e do funcionamento do sistema linguístico, numa perspectiva descontextualizada, e que pouco contribuem para o ensino na educação básica.

Com isso, não queremos dizer que não reconhecemos a importância do estudo de saberes estritamente teóricos e do desenvolvimento de capacidades analíticas dos estudantes de Letras em relação ao sistema linguístico da língua portuguesa, o que questionamos é a prevalência²⁶ desses estudos quando comparados com a oferta de disciplinas que discutem suas implicações sobre as práticas sociais de leitura e de escrita da sociedade atual, associadas aos estudos do(s) letramento(s) e, naturalmente, dos gêneros discursivos nas diferentes esferas da atividade humana, por exemplo.

²⁵ Perrenoud tem sido uma referência para pesquisadores do campo da formação de professores, notadamente os que discutem a didática do ensino de Língua Francesa como língua materna.

²⁶ Na seção cinco, tratamos dessa relação desproporcional quando nos ocupamos da análise do curso de Letras da UFSC.

Nessa perspectiva, Soares (2001) argumentando a favor da influência das pesquisas em áreas específicas na formação do professor, e do reconhecimento da relação indissociável entre a produção do conhecimento (pesquisa) e a socialização do conhecimento (ensino), questiona se

[...] é possível formar-se o professor em camadas superpostas e independentes – de um lado, as disciplinas ‘de conteúdo’ (as ‘áreas específicas’), descomprometidas com essa formação, de outro lado, as disciplinas ‘pedagógicas’, supostamente as principais responsáveis por ela? É possível dissociar o conteúdo de áreas específicas da pedagogia e da didática desse conteúdo?

[...] é possível que ‘áreas específicas’ e pesquisas que nelas se desenvolvam sejam comuns a currículos de bacharelado e licenciatura? [...] a convivência e a vivência com pesquisas em cada curso não estarão condicionadas pelo profissional que se está formando em determinada área específica: professor ou bacharel?

[...] enquanto a formação do professor se faz em várias ‘áreas específicas’, cada uma explorando determinada faceta de um mesmo objeto, no ensino fundamental e médio esse objeto deve ser considerado em sua totalidade: em que momento do curso de formação dos professores e de que forma a ‘reintegração’ das facetas deve dar-se? Serão responsáveis por essa reintegração apenas as disciplinas pedagógicas, na formação para cada ‘área específica’? Ou será a busca da interdisciplinaridade que, vencendo os limites de cada área, propiciará essa reintegração? (p. 104-105)

Em suma, de acordo com Monteiro (s.d.), “[...] para formar professores não basta simplesmente aplicar teorias oriundas dos conhecimentos universitários. Eles são necessários, mas precisam que a especificidade do campo educacional seja reconhecida e considerada para terem validade.” (s.p.). Por ser essa uma questão curricular, em consonância com as teorias críticas sobre o currículo, pretendemos evidenciar o perfil docente constituído no currículo que

está formando os professores de Língua Portuguesa na UFSC. É importante ressaltarmos, mais uma vez, que temos consciência de que o *currículo formal* não é o “único” responsável pela constituição da identidade docente, tendo em vista a influência do *currículo oculto*, bem como dos saberes relativos às experiências escolares anteriores à formação, às vivências pessoais e aos advindos da própria atuação profissional, ou seja,

[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. Ora, quando estes saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento. (TARDIF, 2010, p. 64)

Consideramos basilar discutir sobre a relação entre a formação inicial do professor de Língua Portuguesa e as demandas da educação básica, especialmente, sobre a relação entre o perfil profissional constituído no currículo do curso de Letras e o perfil de professor requerido nos documentos oficiais. À luz do pensamento freiriano, Machado, Nunes e Corazza (2009) questionam: “Contra quem ou que, ou a favor de que ou de quem devemos formar os professores e professoras?” (p. 154). Questionam-se, ainda, se estamos formando professores na universidade e

[...] que contradições estão presentes na formação de professores e professoras na universidade? A universidade é um local de práticas reprodutivistas que diz informar, treinar e ao avaliar, mede quantidades de informações assimiladas e comportamentos repetidos pelos alunos? Ou, forma na teoria e prática, sobre bases fundamentais, permitindo o conhecimento e a problematização sobre a realidade social. (p. 152)

Para Giroux e McLaren (1997), as práticas institucionais vinculadas à formação de professores pouco contribuem para a radicalização docente, ou seja, “Os programas de educação de professores poucas vezes estimulam os futuros professores a assumirem seriamente o papel do intelectual que trabalha no interesse de uma visão de emancipação.” (p. 198). Assim, temos como horizonte uma formação inicial que busque constituir um perfil profissional que se assemelhe ao *agente de letramento* (KLEIMAN, 2006a) que, em nossa opinião, poderia ecoar o *educador revolucionário* freiriano.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista que esta pesquisa não busca oferecer generalizações, tampouco testar teorias, mas entender um fenômeno considerando seu contexto e complexidade, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa. Trata-se de um estudo de caso cuja unidade de investigação é o currículo da formação inicial do professor de Língua Portuguesa na UFSC com foco no currículo do curso. Os dados foram gerados por meio de entrevistas individuais, roda de conversa e análise documental, cujos resultados foram interpretados de forma articulada. Os participantes da pesquisa são professores e alunos egressos do curso de Letras, e gestores das secretarias de educação do município de Florianópolis e do estado de Santa Catarina.

3.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA

Este estudo circunscreve-se no campo da Linguística Aplicada em diálogo com as teorias críticas sobre o currículo, assumindo-se, desse modo, como argumenta Moita Lopes (2006), uma pesquisa interdisciplinar voltada a questões sociais relevantes que envolvem a linguagem. Busca-se, assim, produzir conhecimento que considere a estreita relação entre teoria e prática. Sob o escopo da abordagem qualitativa definimos nosso percurso metodológico.

Compreendemos que a pesquisa qualitativa não se define a partir da relação dicotômica qualitativa-quantitativa (ANDRÉ, 1995), mas a partir da postura essencialmente política do pesquisador diante do fenômeno em estudo e dos resultados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Segundo De Grande (2011),

Como a pesquisa qualitativa aspira à compreensão de dados complexos, contextuais e detalhados, o pesquisador deve estar atento às mudanças dos contextos e das situações em que a pesquisa toma espaço, tentando sempre ter uma postura autocrítica, o que, por sua vez, implica ter em mente que não é possível ser neutro e afastado do conhecimento ou evidência que estão sendo produzidos. (p. 13)

A abordagem qualitativa não pressupõe abstrair o fenômeno em estudo do seu contexto, uma vez que as suas circunstâncias particulares são fundamentais para melhor entendê-lo. Em função disso, o processo de pesquisa é muito importante e o pesquisador deve considerar todos os dados da realidade investigada para melhor compreender o problema que está sendo estudado. Ademais, os sentidos atribuídos pelos participantes às questões focalizadas são fundamentais por revelarem detalhes da dinâmica interna das situações, muitas vezes, inacessível ao pesquisador. Os dados gerados não são analisados com vistas à comprovação de hipóteses pré-estabelecidas, mas à compreensão de uma situação social real, considerando o espaço, o contexto e os sujeitos envolvidos. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Desse modo, concordamos com De Grande (2011) quando afirma que fazer ciência não é “[...] uma atividade descolada de fatores sociais, de crenças e formas socialmente construídas de conceber o mundo, aspectos negados no paradigma positivista.” (p. 12-13), portanto, deve ser compreendida como uma prática de interpretação da realidade. Compreender a atividade científica por esse viés pressupõe relativizar o que se entende por verdade, que “[...] passa a ser o resultado momentâneo da negociação de sentidos numa comunidade científica, negociação esta que é intersubjetiva e discursiva.” (p. 13).

Assim, nossa pesquisa se ancora nessa abordagem qualitativa interpretativista (CELANI, 2005), desse modo, não podemos desconsiderar que

[...] tudo o que constitui o ser humano (crenças, atitudes, costumes, identidades) é criado e existe só nas relações sociais, nas quais o uso da linguagem é fundamental (Bredo & Feinberg, 1982). Não existe, portanto, linguagem ‘científica’ (como no positivismo) para descrever a vida social do lado de fora, para olhar e interpretar os dados. A construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações. Portanto, os ‘sujeitos’ passam a ser participantes, parceiros. (CELANI, 2005, p. 109)

Dentre os tipos de pesquisa que podem se associar à abordagem qualitativa de cunho interpretativista, optamos pelo estudo de caso²⁷. Lüdke e André (1986) entendem que o estudo de caso deve ser escolhido quando se pretende estudar algo singular, ou seja, a particularidade de *um* caso. De acordo com as autoras, “O estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico [...] ou complexo e abstrato [...]. O caso é sempre bem delimitado [...]. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem interesse próprio, singular.” (p. 17, grifo das autoras).

Para Stake (1995, apud ANDRÉ, 2008), o “estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias.” (p. 18-19). André (1995) acentua que, ao focalizar uma determinada unidade, interessa ao pesquisador compreendê-la como unidade, o que não impede “[...] que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação.” (p. 31).

André (2008) relata que autores, como Stenhouse (1985) e Stake (1995), realizaram classificações dos estudos de caso. Interessamos, em função dos nossos objetivos de pesquisa, o estudo de caso etnográfico (em função dos instrumentos de geração de dados utilizados na pesquisa) e o estudo de caso avaliativo.

De acordo com André (1995; 2008), um estudo de caso do tipo etnográfico deve preencher os requisitos da etnografia, como o uso de técnicas associadas a ela: a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. Isso exige uma imersão do pesquisador no campo; ele deve se aproximar “[...] de pessoas, situações, locais, eventos mantendo com eles um contato direto e prolongado.” (ANDRÉ, 1995, p. 29). A geração de dados em campo é uma importante característica da pesquisa etnográfica, André (2008) afirma que por esse meio:

²⁷ Cabe ressaltarmos que temos ciência de que autoras como André e De Grande se ocupam de estudos de caso de tipo etnográfico e de que nosso estudo de caso está baseado, preponderantemente, em entrevistas e análise documental, sem a participação da pesquisadora no cotidiano do campo de pesquisa. Justificamos a referência a tais autoras porque elegemos os instrumentos de geração de dados tendo em vista os princípios da pesquisa etnográfica.

O pesquisador se aproxima das pessoas e com elas mantém um contato direto por meio de entrevistas, conversas, enquetes. Registra, em seu diário de campo, descrição de pessoas, eventos e situações interessantes; opiniões e falas de diferentes sujeitos; tempo de duração de atividades; representações gráficas de ambientes. Além disso, recolhe documentos formais e informais, legais e pessoais, fotografa, grava em áudio e em vídeo. Não há modificação do ambiente natural dos participantes: os eventos, as pessoas, as situações são observadas em sua manifestação cotidiana [...]. (p. 27)

No estudo de caso do tipo avaliativo, por sua vez, um caso ou conjunto de casos “[...] é estudado em profundidade com o propósito de fornecer aos atores educacionais ou aos que tomam decisão (administradores, professores, pais, alunos, etc) informações que os auxiliem a julgar o mérito ou o valor de políticas, programas ou instituições.” (STENHOUSE, 1985 apud ANDRÉ, 2008, p. 21). Cabe ressaltarmos que não esperamos, com os dados e os resultados do nosso estudo, que o currículo do curso de Letras da UFSC seja julgado como válido ou inválido, mas que nossa contribuição possa ser considerada no *continuum* das reformas curriculares dos cursos de formação inicial de professores de Língua Portuguesa, em especial o da UFSC, que neste momento se encontra em vias de mudança.

No que se refere à abordagem metodológica, situamos nossa pesquisa no limiar desses dois tipos de estudo de caso: não é um estudo de caso estritamente etnográfico porque não realizaremos um trabalho de campo intensivo por meio da observação participante, no entanto, pela combinação de diferentes estratégias de geração de dados, bem como por um grupo diverso de participantes, o *caso* em tela será analisado em profundidade de acordo com a sua complexidade. Tem caráter avaliativo porque esperamos que os resultados sejam utilizados, também, nos momentos de avaliação do curso.

3.2 CAMPO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

O curso presencial de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas da UFSC é ofertado pelo Departamento de Língua e Literatura Vernáculas (DLLV) vinculado ao Centro de Comunicação e Expressão (CCE) do campus Florianópolis. Nosso foco recai sobre o currículo atual – vigente desde 2007/1.

O DLLV conta com um corpo docente de 46 professores efetivos cuja maioria atua, também, na Pós-graduação, e que podem ser agrupados de acordo com sua área de atuação: Língua/Linguística, Latim²⁸ ou Literatura, sendo que na primeira e na segunda atuam 27 docentes, e na última 19. Desse quantitativo, visualizamos entrevistar professores que participaram da comissão que encaminhou a última reestruturação curricular ou que atuassem no curso de Letras na época em que ela ocorreu. Assim, o grupo de 46 professores foi reduzido para 26, sendo 13 da área de Língua/Linguística/Latim e, por conseguinte, 13 de Literatura.

Desse quantitativo, aventamos entrevistar quatro professores de cada área de atuação, totalizando oito professores-participantes do DLLV. As entrevistas, gravadas em áudio, aconteceram nos meses de Julho, Agosto e Setembro de 2015 de acordo com a disponibilidade do docente. Após contato, conseguimos entrevistar oito professores, entretanto, por dificuldades inerentes ao uso de entrevista como instrumento de geração de dados, entrevistamos dois professores que não atuavam no curso de Letras na época em que ocorreu a última reestruturação curricular. Tal situação, a nosso ver, não compromete nosso estudo, pois como nosso foco é o currículo atual, os professores que atuam nele, mesmo tendo-o herdado como está, têm legitimidade para tecer considerações sobre ele, tendo em vista suas vivências profissionais cotidianas decorrentes desse currículo e, corroborando com Sacristán (2000 [1991]), todos os que participam do currículo, concebido como prática, são sujeitos, ou seja, são elementos ativos e não objetos.

Além dos professores do DLLV, planejamos entrevistar docentes que atuam nas disciplinas pedagógicas (Psicologia

²⁸ Como três professores pertencem à área de Língua Latina, o que poderia facilitar a identificação nas entrevistas, decidimos incluí-los no grupo de Língua/Linguística.

Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem; Didática do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura; Organização Escolar; Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura; Estágio Supervisionado I e II), lotados nos departamentos de Metodologia de Ensino, de Estudos Especializados em Educação e de Psicologia – os dois primeiros vinculados ao Centro de Ciências da Educação e o último ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

Considerando os três departamentos e que alguns professores são alocados também em outros cursos de Licenciatura da UFSC, identificamos que 11 docentes têm atuado no curso de Letras Língua Portuguesa, dos quais seis atuavam no curso na época da reestruturação curricular, desses, a priori, tencionamos entrevistar dois. No entanto, foi possível entrevistar apenas um docente e este não lecionava no curso de Letras na época indicada. Por motivos já apresentados, não julgamos isso um problema para nosso estudo. No quadro abaixo, apresentamos o perfil dos professores-participantes da pesquisa.

Quadro 1 - Informações sobre os docentes que participaram da pesquisa.

Participante	Área	Tempo de atuação no curso de Letras
Docente (D1)²⁹	Linguística	34 anos
Docente (D2)	Linguística	20 anos
Docente (D3)	Linguística	16 anos
Docente (D4)	Linguística	5 anos
Docente (D5)	Literatura	35 anos
Docente (D6)	Literatura	33 anos
Docente (D7)	Literatura	20 anos
Docente (D8)	Literatura	6 anos
Docente (D9)	Saberes Pedagógicos	4 anos

Fonte: Geração da autora.

Cabe destacarmos que o quantitativo de professores a serem entrevistados por área do conhecimento foi definido tendo em vista o critério da proporcionalidade: dos 13 professores da Linguística, aventamos entrevistar quatro; dos 13 professores da Literatura,

²⁹ Para resguardarmos a identidade dos professores, utilizaremos os códigos D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8 e D9 sempre que nos referirmos a eles.

aventamos entrevistar quatro; e dos seis professores dos Saberes Pedagógicos, aventamos entrevistar dois.

Além dos professores-formadores, aventamos entrevistar alunos-egressos. Em relação ao quantitativo discente no curso de Letras, por ano, são ofertadas 120 vagas no vestibular, sendo 80 no período diurno e 40 no noturno. Quanto aos egressos³⁰, em 2013, 46 alunos se formaram, ao passo que, em 2014, esse quantitativo reduziu para 28 concluintes³¹. Esses dados de entrada e de saída se referem às duas habilitações – Bacharelado e Licenciatura – e de acordo com Giacomini (2013), mais de 80% dos egressos se habilitam em Licenciatura.

Inicialmente, objetivamos entrevistar quatro egressos que concluíram o curso em 2013 e/ou 2014, e que já tivessem lecionado ou que estivessem lecionando a disciplina de Língua Portuguesa na educação básica, isso porque acreditamos que no cotidiano da sala de aula, com os alunos e com os demais profissionais da escola, os docentes podem (re)significar sua formação inicial. Como, além da entrevista individual, planejamos um encontro coletivo – Roda de Conversa – alguns egressos contatados não puderam participar do estudo, sendo assim, conseguimos entrevistar somente egressos do ano de 2013, conforme quadro abaixo.

Quadro 2 - Informações sobre as egressas que participaram da pesquisa.

Participante	Início	Conclusão	Experiência na educação básica	
			Durante a graduação	Após a graduação
Egressa 1 (E1) ³²	2008/2	2013/1	Sim	Sim
Egressa 2 (E2)	2008/2	2013/2	Sim	Sim
Egressa 3 (E3)	2009/1	2013/1	Não	Sim
Egressa 4 (E4)	2009/2	2013/2	Não	Sim

Fonte: Geração da autora.

³⁰ Apresentamos dados referentes aos anos de 2013 e 2014 por constituírem o período inicialmente definido para a conclusão do curso pelos alunos-egressos que participariam da pesquisa.

³¹ Consideramos essa discrepância entre a quantidade de ingressantes e de egressos uma questão relevante para novos estudos.

³² Para resguardarmos a identidade das egressas, utilizaremos os códigos E1, E2, E3 e E4 sempre que nos referirmos a elas.

Participaram do estudo somente mulheres, consideramos isso um reflexo do fato de que quase 83% dos concluintes em 2013 eram do sexo feminino e, como a maioria opta pela licenciatura, reforça a feminização da docência, fenômeno recorrente “Desde a criação das primeiras escolas normais, no fim do século XIX, [quando] as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras.” (GATTI, 2010, p. 15).

Pelo quadro vemos que, das quatro egressas, duas atuaram na educação básica durante o curso de Letras. Com exceção de E3 que atuou somente em instituição pública de ensino e com turmas do Ensino Médio, as demais atuam ou já atuaram em escolas públicas (Municipal, Estadual e/ou Federal) e particulares, com turmas do Ensino Fundamental e Médio.

Além dos docentes que atuam no curso de Letras e das egressas, entrevistamos quatro gestoras das secretarias de educação, sendo duas do município de Florianópolis e duas do estado de Santa Catarina, todas envolvidas com questões curriculares. Diferentemente dos outros participantes que vivenciaram/vivenciam o currículo diretamente, essas participantes têm relação indireta com o curso, pois as escolas municipais e estaduais contratam, também, os professores formados pela UFSC, o que nos permite afirmar que essas gestoras têm interesse por questões que envolvam a formação inicial docente.

Cabe destacarmos que no Fórum das Licenciaturas³³, ocorrido em 05 de junho de 2014 na UFSC, o representante da Secretaria Municipal de Educação indicou a necessidade de representação da prefeitura nos processos de reformulação dos currículos das licenciaturas, por considerar que os sistemas de educação vivem a realidade das escolas, podendo, assim, contribuir com as propostas de formação de professores. Afirmou, ainda, que discutir a qualidade na educação básica envolve tratar a formação do professor, e que os

³³ Essas informações fazem parte das anotações realizadas pela pesquisadora durante o Fórum das Licenciaturas, realizado na UFSC, *Campus* Florianópolis, no dia 05 de junho de 2014, que teve como tema o *funcionamento e regulamentação das políticas de Licenciaturas na UFSC* e como objetivos: Apresentar os Programas Institucionais para formação docente; Compor o comitê gestor *pro tempore* das políticas institucionais voltadas às Licenciaturas; e Redigir documento orientador com propostas para funcionamento e regulamentação do comitê gestor e das políticas de licenciaturas na UFSC.

currículos da licenciatura parecem não formar professores. Essa fala vai ao encontro do que propôs Baltar (2012a):

Por último, embora seja necessário enfrentar uma rede complexa de relações de poder, para articular essa transformação seria importante estreitar o diálogo entre os colegiados dos cursos de graduação, os pesquisadores do campo da Linguística Aplicada – letramentos, teorias de gêneros e formação de professores – e as gerências de formação continuada de professores das redes de ensino – públicas e privadas, para que juntos possam elaborar projetos, planos, diretrizes, parâmetros e, sobretudo, ações políticas, locais e globais que viabilizem a transformação. (p. 315)

Desse modo, consideramos fundamental conversarmos com essas gestoras para compreendermos, sobretudo, as demandas da educação básica para o ensino de Língua Portuguesa, com vistas a contribuímos para a formação inicial dos professores que atuam nessa disciplina. No quadro a seguir, destacamos as gestoras que participaram da pesquisa.

Quadro 3 - Informações sobre as gestoras que participaram da pesquisa.

Gestoras	Rede de Ensino	Cargos de origem
Gestora (G1)³⁴	Estadual	Professora de História
Gestora (G2)	Estadual	Orientadora Educacional
Gestora (G3)	Municipal	Professora de Português e Inglês
Gestora (G4)	Municipal	Supervisora Escolar

Fonte: Geração da autora.

Pelo quadro, observamos que as quatro gestoras, antes de assumirem os cargos atuais, exerceram outras atividades em escolas, e apenas G3 atuou e tem formação na área da linguagem. Durante as entrevistas, G1, G2 e G4 ressaltaram o fato de não terem formação na área da linguagem e que suas considerações seriam reflexo de suas

³⁴ Para resguardarmos a identidade das gestoras, utilizaremos os códigos G1, G2, G3 e G4 sempre que nos referirmos a elas.

experiências profissionais nas escolas e na gestão, e que estariam embasadas nos documentos oficiais.

Por fim, apresentamos um quadro com a síntese do quantitativo de participantes de acordo com o perfil de participação.

Quadro 4 - Síntese do quantitativo de participantes da pesquisa.

Participantes	Quantidade
Professores que atuam no curso	09
Egressas	04
Gestoras das secretarias de educação	04
Total	17

Fonte: Geração da autora.

A seguir, apresentamos os instrumentos utilizados no processo de geração de dados.

3.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

A fim de ampliarmos nosso conhecimento a respeito do tema em estudo, além da diversidade de participantes da pesquisa, dada a complexidade do objeto, utilizamos diferentes fontes e estratégias de geração de dados. Em nosso estudo, realizamos análise documental, entrevista e roda de conversa, técnicas comumente adotadas em estudos de caso.

Comentando proposições de Bassey (2003), André (2008) argumenta que, de acordo com o autor, há três importantes métodos de geração de dados em estudos de caso:

[...] fazer perguntas (e ouvir atentamente), observar eventos (e prestar atenção no que acontece) e ler documentos. O autor lembra que há um grande número de manuais indicando como elaborar questionários, como conduzir entrevistas, como elaborar roteiros de observação, mas o que vai guiar uma ou outra escolha, sem dúvida, é o problema de pesquisa e o que se quer conhecer. (p. 51)

Quanto à análise dos dados, ela não se restringe ao final da pesquisa, ocorre durante todo o processo, mas é no momento mais sistemático da análise que o pesquisador realizará “[...] uma ‘leitura’ interpretativa dos dados, recorrendo sem dúvida aos pressupostos teóricos do estudo, mas, também às suas intuições, aos seus sentimentos, enfim à sua sensibilidade.” (ANDRÉ, 2008, p. 41). De acordo com a autora, é nesse movimento oscilatório entre empiria e teoria que novos conhecimentos são produzidos.

Como no estudo de caso o instrumento principal é o pesquisador, um ser humano, as observações e análises estarão sendo filtradas pelos seus pontos de vista filosóficos, políticos, ideológicos. E não poderia ser diferente. O pesquisador não pode deixar de lado os seus valores, as suas crenças, os seus princípios quando ele começa um trabalho de pesquisa. No entanto ele deve estar ciente deles e deve ser sensível a como eles afetam ou podem afetar os dados. Ele precisa, em primeiro lugar, saber identificá-los para revelá-los ao leitor. Ele pode, em segundo lugar, usar algumas medidas para controlá-los, usando, por exemplo, a triangulação de fontes, de informantes, de perspectivas teóricas. (ANDRÉ, 2008, p. 41-42)

Assim, os dados gerados a partir das entrevistas, da roda de conversa e da análise documental foram analisados/interpretados de forma integrada por meio da triangulação que é um “[...] processo em que dados de diferentes naturezas a partir de um mesmo contexto de pesquisa são inter cruzados, comparados, relacionados.” (DE GRANDE, 2011, p. 15).

3.3.1 Análise documental

Os documentos constituem uma importante fonte de informação acerca do fenômeno estudado, “[...] seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). De acordo com Lüdke e André (1986), são considerados documentos “[...] desde

leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.” (p. 38).

Tendo em vista o conceito de currículo que orienta nossa pesquisa, elegemos como fontes documentais para nosso estudo os seguintes materiais:

Quadro 5 - Documentos fontes de dados da pesquisa.

Nível curricular	Documento
Currículo prescrito	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial Docente
	Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras
	Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica – Língua Portuguesa
	Proposta Curricular de Santa Catarina – Língua Portuguesa
	Proposta Curricular de Florianópolis – Língua Portuguesa
Currículo organizado pelos professores	Projeto do Curso de Letras – Língua Portuguesa da UFSC
	Grade Curricular/Ementas
	Programas das Disciplinas
	Planos de Ensino

Fonte: Geração da autora.

No nível do *currículo prescrito*, listamos os documentos curriculares que visam organizar a formação docente e o ensino de Língua Portuguesa na educação básica. Nosso objetivo foi traçar o perfil docente desejado pela administração pública, ou seja, definir o que se espera do professor de Língua Portuguesa de acordo com esses documentos. Quanto ao currículo organizado pelos professores, pretendemos compreender como a universidade organiza a formação do professor de Língua Portuguesa, bem como, evidenciar sua relação com os documentos que a regulamentam, sobretudo, no que diz respeito ao perfil docente.

Os dados documentados foram analisados sob a compreensão de que representam uma face ou uma versão da realidade, portanto, na sua condição de enunciado-discurso institucional – tanto das esferas administrativas quanto da própria universidade –, por isso foram interpretados tendo em vista sua integração com as outras fontes de informação.

3.3.2 Entrevistas

Considerada um dos instrumentos básicos em pesquisas qualitativas, a entrevista se configura como um momento fundamental de interação entre pesquisador e participante, “[...] havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33). André (2008), parafraseando Stake (1995), afirma que “No desenrolar da entrevista o pesquisador tem que se preocupar em ouvir, talvez tomar notas, mas, sobretudo manter o controle da situação, centrando-se nas questões básicas, pedindo esclarecimentos, quando necessário.” (p. 52).

Em nosso estudo, as entrevistas foram realizadas mediante roteiro com questões semiestruturadas (ver apêndices A, B e C) que funcionaram como tópicos orientadores para os diálogos (VÓVIO; SOUZA, 2005), compreendendo a pesquisa como “[...] uma prática social situada em que, num dado espaço-tempo, os sujeitos envolvidos na interação estabelecida podem refletir sobre sua experiência.” (DE GRANDE, 2011, p. 19).

Todas as entrevistas foram realizadas com autorização prévia dos participantes (ver Apêndice E) e as realizamos nos meses de Julho, Agosto e Setembro de 2015, totalizando 10h 7min 41s de áudio. A maioria aconteceu na UFSC e algumas na residência do participante.

3.3.3 Roda de conversa

A realização de uma roda de conversa com as egressas teve por finalidade o (re)pensar coletivo acerca do tema de pesquisa, e se constituiu como uma possibilidade de retomarmos alguns questionamentos presentes nos roteiros das entrevistas realizadas individualmente. Desse modo, as questões orientadoras (ver Apêndice

D) para a roda de conversa foram definidas a partir do roteiro da entrevista realizada com essas participantes.

A respeito da roda de conversa, Mélló et al (2007), afirmam que trata-se de um recurso que

[...] possibilita um maior intercâmbio de informações, possibilitando fluidez de discursos e de negociações diversas entre pesquisadores e participantes. Inicia-se com a exposição de um tema pelo pesquisador a um grupo (selecionado de acordo com os objetivos da pesquisa) e, a partir disso, as pessoas apresentam suas elaborações sobre ele, sendo que cada uma instiga outra a falar, argumentando e contra-argumentando entre si, posicionando-se e ouvindo o posicionamento do outro. (p. 30)

Para Moura e Lima (2014), as rodas de conversa se constituem com uma estratégia de participação coletiva em que um tema é debatido possibilitando

[...] dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta. A conversa saiu dos alpendres e chegou à escola como uma estratégia de ensino, e como caminho natural, alcançou as pesquisas educacionais. Assim, a roda de conversa não é algo novo, a ousadia é empregá-la como meio de produzir dados para a pesquisa qualitativa. (p. 101)

Em nossa pesquisa, a roda de conversa, como instrumento de geração de dados, constituiu-se como um encontro entre as participantes egressas do curso de Letras e a pesquisadora para juntas pensarem e repensarem, significarem e ressignificarem suas vivências durante a formação e suas representações sobre o curso. O encontro aconteceu em

28 de setembro de 2015, na UFSC, e durou 1h 22min 26s. De acordo com a disponibilidade das participantes, agendamos o dia, horário e local do encontro, porém, a egressa E1, por questões pessoais, não conseguiu participar.

Nas próximas seções, apresentamos a análise dos dados gerados a partir dos instrumentos descritos nesta parte do trabalho. Na seção quatro, nos dedicamos à análise dos documentos que compõem o *currículo prescrito* e, na seção cinco, nos ocupamos da análise do currículo do curso de Letras – Língua Portuguesa da UFSC.

4 O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA REQUERIDO PELO *CURRÍCULO PRESCRITO*: DA FORMAÇÃO INICIAL À ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta seção, analisamos os documentos curriculares elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) que visam regular os cursos de Letras e a formação inicial docente, e que impulsionaram reformas curriculares nos primeiros anos de 2000. Assim, nosso foco recai sobre os documentos vigentes na época em que o curso de Letras da UFSC foi reestruturado. Em seguida, discorreremos sobre os documentos curriculares que orientam o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica com vistas a constituir o perfil docente demandado por tais documentos.

4.1 O PERFIL DOCENTE SEGUNDO OS DOCUMENTOS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os documentos que compõem o que chamamos na Seção 2 de *currículo prescrito* representam a vontade, por parte da esfera administrativa, de organizar e controlar o sistema educacional (SACRISTÁN, 2000 [1991]; LIBÂNEO, 2015 [2001]). Quando se trata da formação inicial docente, esse projeto encontra-se atrelado ao desenho que se quer para a educação básica, e as novas demandas para a escola pública requerem um professor cuja prática exige conhecimentos que extrapolam questões específicas da sua área profissional.

Após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, quando se instituiu a Década da Educação, sobretudo nos primeiros anos de 2000, o MEC passou a divulgar pareceres e resoluções que visam organizar a formação inicial docente sob o paradigma da formação integral, buscando a articulação entre a teoria e a prática com vistas à superação do esquema 3+1 que até então fundamentava as licenciaturas. De acordo com a LDB, os cursos de Licenciatura são destinados à formação inicial dos profissionais que exercerão o magistério na educação básica.

Com o objetivo de fazer cumprir esse projeto formativo, em 2002 foram publicadas duas resoluções, a primeira instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002) e a

segunda instituiu a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura (Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002)³⁵.

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1 a formação inicial deve assegurar o preparo para o ensino com vistas à aprendizagem do aluno, para o acolhimento da diversidade, para a busca por enriquecimento cultural, para a realização de práticas investigativas, para o planejamento e efetivação do plano de desenvolvimento dos conteúdos curriculares, para o uso de metodologias e materiais de apoio inovadores e diversificados, e para o fomento de atitudes colaborativas e de trabalho em equipe. Para dar conta dessa proposta, o documento orienta que a formação inicial tenha como princípios orientadores: a competência como concepção nuclear na orientação do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, e a pesquisa como foco no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, conforme Artigo 5, o projeto pedagógico dos cursos de Licenciatura deve considerar que:

³⁵ Apesar de não ser objeto de análise neste trabalho, tendo em vista que nosso foco recai sobre documentos que regulamentavam a formação docente na época em que o curso de Letras da UFSC sofreu a última reestruturação, é de suma importância destacarmos que as Resoluções CNE/CP nº 1 e nº 2 de 2002 foram revogadas em 2015 com a publicação da Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de Julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, demandando novas reestruturações nos cursos de formação de professores. Essa resolução reflete deliberações do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014/2024) e das Conferências Nacionais de Educação (CONAE, 2010 e 2014), bem como considera estudos e pesquisas sobre a formação docente e outros documentos legais. Ela tem como objetivo assegurar maior organicidade para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Essa resolução institui uma base comum nacional para a formação de professores da educação básica, compreendendo a educação como processo emancipatório e permanente, e reconhecendo a especificidade do trabalho docente, “[...] que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão [...]” (BRASIL, 2015, p. 6). Ela busca atender às diversas dimensões da formação, inicial e continuada, e da atuação docente na perspectiva da profissionalização, que integra tanto a formação quanto a valorização dos professores. Os cursos de licenciatura passam a ter no mínimo 3.200 horas, com duração mínima de oito semestres ou quatro anos.

- I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;
- II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;
- III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;
- IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;
- V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. (BRASIL, 2002a, p. 2-3)

O que se busca é a oferta de uma formação inicial que promova o fortalecimento e a autonomia do trabalho docente na educação básica, que seja coerente com o que se espera do professor no exercício profissional em face à realidade educacional brasileira e que, sobretudo, ofereça subsídios para que o futuro docente desenvolva práticas que facilitem a aprendizagem do aluno. Para constituir esse perfil docente desejado, o projeto pedagógico do curso deve levar em conta as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática, à compreensão do papel social da escola, ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar, ao domínio do conhecimento pedagógico, ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica, ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2002a).

Tais competências, de acordo com a resolução, são constituídas por conhecimentos que vão além da formação específica, pois devem contemplar questões culturais, sociais, econômicas, além do conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência. Dessa forma, dada a complexidade e a especificidade da formação docente requerida nessa resolução, determina-se que o curso de Licenciatura seja realizado em processo autônomo e em uma estrutura com identidade própria, e que haja relação sistemática entre a instituição formadora e as escolas.

Além disso, a matriz curricular deve ser organizada tendo em vista os seguintes eixos: 1) eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; 2) eixo articulador da interação e da comunicação, e do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; 3) eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; 4) eixo articulados da formação comum com a formação específica; 5) eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa e, 6) eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Como se pode ver, essa resolução não define conteúdos curriculares, mas apresenta diretrizes gerais a partir das quais a instituição de ensino elabora seu projeto formativo de acordo com a sua realidade. O que se vê é “[...] a apresentação de princípios orientadores amplos, suficientemente flexíveis para abrigar diferentes propostas institucionais e amplamente abrangentes a ponto de assegurar a constituição de uma base comum de formação para o profissional da educação básica.” (SCHNEIDER, 2007, p.64).

Para garantir que as instituições formadoras promovam uma formação que vise o preparo do futuro professor, determina-se que a prática deve permear toda a formação, não se restringindo ao estágio, mas articulada ao restante do curso. Desse modo, ao aluno em formação será facultada a dimensão prática no interior das disciplinas que constituem os componentes curriculares do curso. Sobre a efetivação da prática, nos parágrafos 1º e 2º do Artigo 13, temos:

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

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos. (BRASIL, 2002a, p. 6)

Observamos que com a instituição das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em 2002 pela Resolução CNE/CP nº 1, deseja-se estreitar a relação entre a formação docente e seu futuro campo de atuação profissional, a escola, de modo que esse contato não se dê apenas no estágio, localizado muitas vezes nas últimas fases do curso, que pode levar ao que G3 relatou durante a entrevista:

*(1) Eu vejo que a academia, hoje, está mais próxima das escolas, mas é muito pouco ainda. E é uma proximidade ainda meio distante. **Porque, assim, o que eu quero dizer, o aluno de licenciatura vem para a escola, faz o estágio dele, faz a observação dele, volta para a academia, faz a discussão lá, mas e aí? [...]**³⁶ **Cadê o diálogo? Cadê a troca? Cadê o retorno disso? Então, isso é importante tanto para a escola como também acho que para a academia**³⁷ (Excerto³⁸ da entrevista realizada com G3)*

Ao encontro do que G3 disse, G1 tece a seguinte observação:
(2) *Eu acho que a própria universidade, o currículo, ele tem que estar,*

³⁶ Os colchetes com as reticências foram utilizados para suprimir trechos repetidos e nomes de pessoas citadas pelos participantes.

³⁷ O uso do negrito tem como objetivo destacar no excerto a parte em que o participante se refere ao que está sendo abordado na análise.

³⁸ A transcrição das falas dos participantes foi realizada respeitando-se a forma como foram enunciadas e sem as marcações usadas pela Análise da Conversa, tendo em vista que sobreposições de turnos, hesitações e elementos afins não constituem objeto de análise. Marcações finais de infinitivos e plurais, muitas vezes omitidas na fala, foram incluídas a fim de evitar chamar a atenção do leitor para aspectos não relevantes à análise. O uso do negrito tem como objetivo destacar

a universidade tem que estar se aproximando mais das escolas, se aproximando mais da realidade. Não só pelo estágio, não só pelo PIBID (Excerto da entrevista realizada com G1).

Estando mais próxima da escola, a universidade poderá contribuir com a formação do perfil profissional desenhado nesse documento, que se caracteriza pelo domínio de aspectos da cultura geral para além da profissional, pelo conhecimento de questões atinentes à infância, à adolescência, aos jovens e adultos, além das especificidades da educação especial e indígena, pelo reconhecimento das dimensões cultural, social, política e econômica da educação, pelo domínio dos conteúdos que serão objeto de ensino, além, e de igual importância, do conhecimento pedagógico.

A fim de regulamentar a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, consonante com essas diretrizes, também em 2002, foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 2 que determina a integralização de, no mínimo, 2.800 horas desenvolvidas na perspectiva da articulação teoria-prática e tendo em vista as seguintes dimensões:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
 - II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
 - III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
 - IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.
- (BRASIL, 2002b, p.1)

Essas resoluções garantem, ao menos discursivamente, espaço na formação docente para a relação teórico-prática que, por vezes, foi sucumbida pela valorização de teorias mais abstratas, que não ancoram e ressignificam a prática pedagógica. Parece-nos que se quer uma formação inicial que se articule em torno do que Freire (2014 [1970]) chamou de *práxis*, ou seja, que se fundamente nos princípios da prática reflexiva que vai de encontro à lógica recorrente na universidade, na qual, “Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo

objetivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada.” (SCHÖN, 1995, p. 91).

Ressaltamos, então, a complexidade do exercício do magistério na educação básica e a necessidade de interação sistemática entre as instituições formadoras e as escolas, garantindo a articulação teoria-prática. Portanto, os professores-egressos devem dominar os conteúdos específicos de sua área de atuação, tendo em vista seus fundamentos e metodologias, bem como se apropriar de diferentes recursos pedagógicos.

Como parte dos documentos curriculares que prescreviam a formação do professor de Língua Portuguesa na época em que o curso de Letras da UFSC passou pela última reforma curricular, destacamos, também, os Pareceres CNE/CES nº 492/2001 e nº 1363/2001 que resultaram na Resolução CNE/CES nº 18/2002 que, respectivamente, tratam a) das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia; b) da retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia; e c) das Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras.

Inicialmente, chama nossa atenção o fato de que esses documentos tratam tanto dos cursos de Letras Língua Portuguesa – como língua materna –, quanto dos cursos de Letras Línguas Estrangeiras, bem como regulam tanto o Bacharelado quanto a Licenciatura. A Resolução nº 18/2002 orienta sobre a formulação do projeto pedagógico dos cursos de Letras que, de acordo com o Artigo 2, deve especificar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação;
- c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas;
- d) a estruturação do curso;

e) as formas de avaliação. (BRASIL, 2002c, p.1)

O Parecer nº 492/2001 explicita o que deve ser contemplado em cada um desses itens que constituirão o projeto pedagógico do curso. Na introdução ao Parecer, determina-se que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que ofereçam ao egresso opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho, que desenvolvam habilidades necessárias que atinjam as competências requeridas na atuação profissional, que potencializem a autonomia do aluno, que promovam a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a articulação com a Pós-Graduação, e que concedam o exercício da autonomia universitária. Desse modo, deve-se conceber o currículo como “[...] construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada.” compreende-o como “[...] todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integram um curso.” (BRASIL, 2001a, p.29).

Destacamos que ao professor-formador é atribuída nova função, pois a flexibilização curricular, “[...] 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.” (p. 29).

Independentemente da escolha da habilitação, Licenciatura ou Bacharelado, o perfil do egresso do curso de Letras constitui-se pelo domínio do uso da língua objeto de estudo, considerando sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, bem como pelo conhecimento das variedades linguísticas e culturais. O profissional em Letras deve, também, estar preparado para refletir teoricamente sobre a linguagem e utilizar novas tecnologias, compreendendo o caráter contínuo e autônomo da sua formação profissional, cujo processo deve articular-se à pesquisa, à extensão e ao ensino. Além disso, o egresso deve ser capaz de refletir criticamente sobre questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. Assim, o curso de Letras tem por objetivo “[...] 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.” (BRASIL, 2001a, p. 30).

Para constituir esse perfil profissional, formando profissionais que dominem a língua objeto de estudo e respectiva cultura para

atuarem em segmentos diversos – professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais –, o curso de Letras deve facultar o desenvolvimento das competências e habilidades que seguem:

- 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.* (BRASIL, 2001a, p. 30, grifos nossos)

Destacamos os dois últimos itens por tratarem, especificamente, do trabalho docente, indicando que o futuro professor deve conhecer os conteúdos curriculares previstos para a educação básica, bem como as metodologias de ensino apropriadas para cada nível de ensino, na perspectiva da transposição didática. Essa ideia é sublinhada, também, no Artigo 10 da Resolução CNE/CP nº 1/2002, apreciada anteriormente:

A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos

selecionados em objeto de ensino dos futuros professores. (BRASIL, 2002a, p. 5)

Cabe destacarmos que a transposição didática³⁹, conceito amplamente conhecido e difundido nas diversas áreas de ensino desde a década de 1980, remete à ideia de que o conhecimento científico, para tornar-se objeto de ensino escolar, deve passar por transformações em instâncias externas à sala de aula, ou seja, refere-se à transformação dos saberes científicos em saberes escolares.

Esse conceito, no que se refere ao ensino e à aprendizagem de língua materna, é colocado em xeque por Halté, no final da década de 1990, quando defende uma didática praxiológica no ensino de línguas cuja metodologia denominou *elaboração didática*. Protagonista na operacionalização do conhecimento e reconhecendo a participação do professor e do aluno no processo didático,

[...] a elaboração didática não é, propriamente, uma teoria alternativa para a transposição (que, aliás, está nela implicada). Simplesmente, precisamente, porque ela a situa num *projeto didático*, seu espaço privilegiado é o do *sistema didático inteiro*. Além disso, para a pergunta que a teoria geral da transposição expandida não faz (mas deveria fazê-la): “a transposição, para fazer o quê?”, a noção de elaboração didática propõe uma resposta: para servir à prática de ensino. O professor (e o aluno), negligenciados na [Transposição Didática], até mesmo relegados ao nível de atores subsidiários, são protagonistas essenciais e seu papel na transposição é decisivo. (HALTÉ, 2008 [1998], p. 138)

Pela noção de elaboração didática, compreende-se que é em função do objetivo de determinado projeto didático que se elege determinado conceito teórico para ser transposto de forma mais acentuada em relação a outros conceitos. Entretanto, é imprescindível destacar que, para o autor, nas aulas de línguas diferentes saberes são

³⁹ Originalmente concebido na sociologia por Varret (1975), o conceito de transposição didática é rediscutido por Chevallard (1985) para o ensino de matemática.

convocados, ao mesmo tempo, de forma sincretizada, tais como, “[...] o saber científico, a prática social de referência, a especialidade e o conhecimento [...]” (HALTÉ, 2008 [1998], p. 131).

Nesse sentido, consideramos fundamental serem assegurados espaços na formação docente para se pensar um processo de *elaboração didática* que ajude o futuro professor a melhor definir o objeto de ensino e o encaminhamento metodológico que atenda à proposta de um ensino de língua operacional e reflexivo.

Retomando as habilidades e competências⁴⁰ que devem ser desenvolvidas durante a formação do estudante de Letras, o Parecer nº 492/2001 prevê, ainda, que o profissional em Letras deve estar apto para atuar interdisciplinarmente em áreas afins, bem como ser capaz de resolver problemas, de tomar decisões, de trabalhar em equipe e de “[...] comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras.” (p. 31). Além disso, o graduado em Letras precisa atuar com ética e com responsabilidade social e educacional, consciente das consequências de sua atuação no mundo do trabalho. A formação deverá, ainda, conscientizar os estudantes acerca da necessidade de formação continuada e desenvolvimento profissional.

Para desenvolver essas habilidade e competências, considerando o perfil do profissional em Letras requerido, o referido Parecer orienta sobre o que deve compor os *conteúdos caracterizadores básicos* e os *conteúdos caracterizadores da formação profissional em Letras*, que constituirão os conteúdos curriculares do curso.

Os conteúdos caracterizadores básicos devem estar vinculados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, levando em conta as competências e habilidades específicas. A percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais deve fundamentar os estudos linguísticos e literários que

Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem

⁴⁰ Sabemos que os termos *habilidades* e *competências* podem sugerir diferentes interpretações a depender de seu campo teórico de origem (PERRENOUD, 1999; DOLZ et al, 2004; BALTAR, 2006), entretanto, optamos por mantê-los sempre que nos referirmos aos documentos analisados.

intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade. (BRASIL, 2001a, p. 31)

Integrados a esses conteúdos devem estar os conteúdos caracterizadores da formação profissional, compreendendo-os como todas as atividades acadêmicas⁴¹ que se configurem como possibilidade de aquisição de competências e habilidades fundamentais à atuação profissional. Pressupõe-se a articulação entre as habilidades e as competências no curso de Letras por intermédio do desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso.

Quanto aos conteúdos curriculares, nos cursos de licenciatura em Letras “[...] *deverão ser incluídos* os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.” (BRASIL, 2001a, p. 31, grifos nossos). Em nossa opinião, a forma como essa orientação está colocada dá margem para a elaboração de projetos de curso cuja organização se volta para a formação do bacharel, tornando a Licenciatura um adendo do Bacharelado.

Sobre os conteúdos curriculares constantes nesse Parecer, tendo como foco a formação docente, Kleiman (2008), refletindo sobre a relação entre os saberes linguísticos e a prática docente no trabalho com a língua materna, afirma que

Apesar da abrangência desse documento regulador quanto aos saberes linguísticos (segundo o qual qualquer perspectiva teórica seria válida), se tomamos literalmente a prescrição sobre o currículo, percebemos que uma interpretação da expressão ‘[...] conteúdos básicos ligados à área dos Estudos Linguísticos [...]’ como apenas aqueles conteúdos informados pelos estudos subsidiados pelas *teorias linguísticas* não

⁴¹ “[...] 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.” (BRASIL, 2001a, p. 31).

permitiria a realização de um trabalho eficiente no ensino da língua materna. (p. 492-493, grifos da autora)

Entretanto, o documento orienta que os saberes linguísticos e literários devem ter como base a noção de língua e de literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações da cultura. Desse modo,

Essa prescrição inibe uma interpretação exclusiva de outras abordagens teóricas na formação de professores: se o que está envolvido é o ensino da língua e da literatura ‘como prática social’; então, os estudos que se preocupam com a descrição de microrrealidades do mundo social (como a Antropologia, a Etnografia, os Estudos do Letramento) aportam perspectivas insubstituíveis para o entendimento do funcionamento da língua na prática social. (KLEIMAN, 2008, p. 493-494)

Assim, apesar de sua característica genérica, no que diz respeito aos conteúdos curriculares, o Parecer nº 492/2001 possibilita a produção de um projeto de formação inicial do professor de Língua Portuguesa que contemple saberes linguísticos e literários de diferentes vertentes teóricas, e permite a organização de espaço para o aprofundamento dos conhecimentos atinentes à atuação docente na educação básica. Quanto à estruturação do curso, o documento observa, ainda, que os cursos de licenciatura deverão cumprir as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, documento sobre o qual tratamos anteriormente.

Em suma, os documentos curriculares que parametrizam a formação inicial do professor de Língua Portuguesa demandam projetos formativos que constituam um perfil profissional que domine o uso da língua portuguesa, compreendendo a linguagem como um fenômeno complexo, e que perceba a língua e a literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. O perfil profissional do docente egresso dos cursos de Letras deve ser conhecido, também, por sua visão crítica em relação às teorias linguísticas e literárias que embasam sua formação. Além de dominar seu objeto de estudo, o professor-egresso da formação inicial deve ter clareza do seu

objeto de ensino, e conhecer a realidade educacional brasileira e as demandas para o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa na educação básica. A ética e a responsabilidade social devem orientar sua atuação profissional.

Em função do caráter abrangente desses documentos curriculares e da autonomia universitária, caberá à instituição de ensino superior definir as perspectivas teóricas que orientarão o currículo do curso de formação inicial do professor de Língua Portuguesa, bem como definir a organização dos saberes, específicos da área e pedagógicos, e suas metodologias no projeto do curso. Assim, o perfil profissional docente resulta, sobretudo, das escolhas realizadas no ambiente universitário refletidas no que chamamos de *currículo organizado pelos professores*.

Na próxima subseção, vamos identificar e analisar o perfil profissional do professor de Língua Portuguesa constante nos documentos curriculares relativos ao ensino e à aprendizagem de Português na educação básica para, então, analisarmos o perfil profissional docente constituído no curso de Letras da UFSC, relacionando-o com o requerido nos documentos que compõem o que estamos considerando *currículo prescrito*.

4.2 O PERFIL DOCENTE SEGUNDO OS DOCUMENTOS CURRICULARES PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta parte do nosso estudo, dedicamo-nos em definir o perfil profissional do professor de Língua Portuguesa constante nos documentos curriculares que parametrizavam a educação básica na época em que o curso de Letras da UFSC foi reestruturado pela última vez. Nosso foco recai sobre o perfil docente que pode ser depreendido desses documentos tendo em vista os objetivos, os conteúdos e as metodologias previstos para o ensino de Língua Portuguesa na segunda etapa do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Para tanto, constituem objeto de nossa análise os seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Proposta Curricular de Santa Catarina e Proposta Curricular de Florianópolis. Farão parte deste diálogo, também, os dados gerados nas entrevistas realizadas com as gestoras das secretarias de educação de Santa Catarina e de Florianópolis.

Em nossa opinião, tal análise faz-se necessária porque não nos parece fazer muito sentido tratar a formação inicial docente sem nos debruçarmos sobre as demandas previstas para o professor no seu campo de atuação profissional. Isso porque, reafirmamos, o objetivo dos cursos de licenciatura é formar professores para o exercício do magistério na educação básica.

Como os PCN funcionam como um “guarda-chuva” sob o qual as esferas Estadual e Municipal elaboram suas propostas curriculares, iniciamos nossa análise por esse documento. Em seguida, discorreremos sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina e, por último, sobre a Proposta Curricular de Florianópolis. Ao final, apresentamos um quadro com a síntese do perfil docente compreendido nesses documentos.

4.2.1 O perfil do professor de Língua Portuguesa segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais⁴²

Com o objetivo de oferecer referências nacionais comuns ao processo educativo na educação básica, os PCN foram publicados, em três etapas: em 1997, foram divulgados os PCN para a primeira parte do Ensino Fundamental, que correspondia às quatro primeiras séries desse

⁴² Apesar de não ser foco de nosso estudo, tendo em vista que estamos discutindo os documentos curriculares vigentes na época em que o curso de Letras – Língua Portuguesa da UFSC sofreu sua última reestruturação, não podemos nos furtar de comentar sobre a proposta de elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica que está sendo objeto de discussão pública desde 2014 por exigência do Plano Nacional de Educação (PNE). O documento preliminar está organizado por áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Língua Portuguesa, ao lado de Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física, compõe a área de Linguagens. De modo similar aos PCN para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a BNCC busca articular as questões da linguagem como prática social aos conhecimentos da língua, organizando os objetivos de aprendizagem de Língua Portuguesa em cinco eixos: apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias da escrita, oralidade, leitura, escrita e análise linguística, de modo a levar o aluno a interagir em diferentes situações sociais. Para tanto, são listados objetivos de aprendizagem para cada ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Epistemologicamente, de modo diferente dos PCN, a nova proposta acentua os estudos do letramento.

nível de ensino⁴³; em 1998, por conseguinte, foram publicados os PCN referentes à segunda etapa do Ensino Fundamental; e, por fim, em 1999, foram divulgados os PCN para o Ensino Médio. Interessa-nos, neste trabalho, analisar, respectivamente, os PCN da área de Língua Portuguesa relativos à segunda parte do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, por serem essas as etapas da educação básica em que o professor de Língua Portuguesa atua de forma predominante.

A carta que anuncia os PCN da área de Língua Portuguesa para a segunda etapa do Ensino Fundamental, como nos materiais das demais áreas, é endereçada ao professor e assinada pelo então Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza. De acordo com a carta, objetiva-se construir uma escola que forme cidadãos e que prepare os jovens para as novas demandas do mundo do trabalho, para tanto, os currículos que orientam o trabalho dos profissionais da educação precisam ser revisados. Assim, os PCN constituem-se referências educacionais comuns a todas as regiões, respeitando-se as diferentes realidades, garantindo que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos produzidos socialmente. Ao final da carta, há o indicativo de que se espera que o documento sirva de base para discutir e desenvolver o “[...] projeto educativo de *sua* escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de *suas* aulas, à análise de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para *sua* formação e atualização profissional.” (BRASIL, 1998, p. 5, grifos nossos). Nota-se, nesse trecho, pelos termos destacados, que o destinatário principal dos PCN é o professor.

Cientes das críticas⁴⁴ tecidas por pesquisadores aos PCN, salientamos que a leitura que hora fazemos desse documento volta-se à sua importância como divulgador e legitimador de teorias linguísticas na época em que foi publicado, “[...] uma época em que conceitos como *gêneros do discurso* ainda estavam em emergência, um tempo em que o pensamento bakhtiniano começava a se consolidar como base para reflexões acerca do ensino e da aprendizagem em língua materna.” (CORREIA, 2013, p. 122, grifos da autora).

⁴³ A Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 determina que o ensino fundamental tenha nove anos de duração, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, constituindo-se em anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano).

⁴⁴ Ver Marcuschi (2004), Oliveira (2010a), Rodrigues (2003) e Silva (2001).

Desde a passagem dos anos 1970 para 1980, e com mais intensidade a partir dos anos 1990, o ensino de Língua Portuguesa tem sido objeto de críticas e reflexões, sobretudo, no que se refere ao currículo da educação básica, uma vez que se concentrava na gramática normativa e na literatura canônica, que pouco contribuíam para a ampliação da competência discursiva dos alunos, principalmente os das camadas mais pobres que chegavam à escola. Tal situação demandou reflexões teórico-metodológicas acerca do que se ensina e, sobretudo, do “por que” se ensina o que se ensina (GERALDI, 2011 [1984]) nas aulas de Língua Portuguesa, de modo que os conteúdos e as relações sociais próprias da sala de aula precisassem ser ressignificados.

Esse programa de renovação se intensificou no momento em que o Brasil, após os duros anos da ditadura militar, passou por transformações políticas rumo ao processo de redemocratização. Pensar o ensino, dentro desse projeto político e social maior, implicava questionar o modelo educacional tradicional que contribuía para o abandono escolar da população em vulnerabilidade social.

Para Geraldi (2014), que em 1984 organizou a coletânea *O texto na sala de aula* e publicou em 1991 *Portos de passagem*, obras representativas das mudanças propostas na época, repensar o ensino de língua portuguesa era fundamentá-lo “[...] num conjunto de práticas de linguagem em que uma aula puxasse outra aula, [...] evitando recortes estanques e mostrando que a aprendizagem da linguagem se dá por práticas de linguagem, e não por descrições e normatizações sobre a língua.” (GERALDI, 2014, p. 181-182).

O texto tornar-se-ia, assim, o balizador do processo pedagógico centrado na articulação das práticas de linguagem: leitura/escuta, produção de textos (orais e escritos) e análise linguística. Nesse contexto, leitura e escuta são processos de produção de sentidos a partir da interação com o texto do outro; por sua vez, a produção de textos, orais e escritos, é entendida como a concretização de um projeto discursivo, levando em conta o contexto em que é realizado; e, por último, a análise linguística é compreendida como operação e reflexão sobre o agenciamento dos recursos linguísticos-textuais próprios à determinada situação de interação. (GERALDI, 2011 [1984]; 2013 [1991]; 2010; 2014; BRITTO, 1997).

Para tanto, as relações em sala de aula, bem como a compreensão de língua/linguagem precisariam tomar novos contornos: professor/aluno e alunos/alunos, numa perspectiva dialógica, assumem-

se interlocutores no processo de produção do conhecimento sobre a língua/linguagem que, por seu turno, passa a ser compreendida como mediadora das interações sociais, nestas, sendo constituída ao mesmo tempo em que constitui os sujeitos em interação.

Legitimando as pesquisas em desenvolvimento, no final dos anos 1990 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. De acordo com esse documento orientador, a exigência de novos níveis de leitura e de escrita em função das novas demandas sociais implica a “[...] revisão substantiva dos métodos de ensino e a constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução.” (BRASIL, 1998, p. 23). Nessa perspectiva, a unidade básica do ensino passa a ser o texto, nas modalidades oral e escrita. Isso significou a articulação dos conteúdos em torno de dois eixos: do uso da língua e da reflexão sobre a língua e a linguagem. Dessa compreensão decorre que o ponto de partida e a finalidade do ensino de língua é a produção e a recepção de discursos em diferentes gêneros, privilegiando os gêneros essenciais para a plena participação social. (BRASIL, 1998).

Para esse projeto de ensino e de aprendizagem, coloca-se como fundamental ampliar o conceito de gramática que, sob a perspectiva da chamada gramática tradicional, por muito tempo alicerçou o ensino de Língua Portuguesa. Propõe-se que a atividade metalinguística sirva à reflexão dos aspectos da língua que “[...] precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos.” (BRASIL, 1998, p. 29). Portanto, o ensino de gramática desarticulado das práticas de linguagem, em que através de exercícios mecânicos os alunos devem reconhecer e memorizar terminologias, torna-se inapropriado e diverge da proposta de oferecer ao aluno condições para que amplie suas possibilidades de participação social.

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que

possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução. Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (BRASIL, 1998, p. 23)

Por essa compreensão, tomar a língua portuguesa como objeto de ensino pressupõe a concretização, no espaço escolar, de práticas de uso da linguagem, sem perder de vista sua dimensão histórica, cultural e social, considerando que o uso da língua envolve interlocutores, finalidade e contexto da interação, aspectos que definem o gênero organizador dos discursos.

Nessa perspectiva, os conteúdos de língua e linguagem não são selecionados em função da tradição escolar que predetermina o que deve ser abordado em cada série, mas em função das necessidades e possibilidades do aluno, de modo a permitir que ele, em sucessivas aproximações, se aproprie dos instrumentos que possam ampliar sua capacidade de ler, escrever, falar e escutar. (BRASIL, 1998, p. 37)

É imprescindível, desse modo, que as práticas de linguagem sejam compreendidas em sua totalidade, ou seja, as propostas didático-pedagógicas devem considerar as especificidades de cada prática de linguagem sem negligenciar a articulação estabelecida entre elas.

Nessa perspectiva de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, de acordo com os PCN para a segunda etapa do Ensino Fundamental, o aluno precisa desenvolver seus conhecimentos discursivos e linguísticos, isto é, deve ler e escrever conforme seus objetivos e demandas sociais, além de expressar-se oralmente de acordo com a situação de interação, refletindo sobre os fenômenos da linguagem. Para tanto, a escola deve atuar de modo que proporcione ao aluno:

- utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento:
 - * sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;
 - * sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas etc.;
 - * aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas;
- analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:
 - * contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
 - * inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
 - * identificando referências intertextuais presentes no texto;
 - * percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor;
 - * identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive

estéticos) associados à linguagem e à língua;

- * reafirmando sua identidade pessoal e social;
- conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico;
- reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica. (BRASIL, 1998, p. 32-33)

No agenciamento de atividades com os alunos dessa fase da escolarização básica, no que se refere ao ensino regular, o professor precisa, também, estar atento às transformações – de ordem sociocultural, afetivo-emocional, cognitiva e corporal – próprias da adolescência. (BRASIL, 1998). Organizar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa valorizando tais condições implica um fazer reflexivo, para além da operação concreta com a linguagem, em que “[...] se busca construir um saber sobre a língua e a linguagem e sobre os modos como as opiniões, valores e saberes são veiculados nos discursos orais e escritos.” (BRASIL, 1998, p. 47). Considerar o universo da adolescência não significa projetar um ensino que se circunscreva às condições imediatas do aluno, mas que partindo desse particular sejam criadas condições para que o sujeito em formação amplie suas possibilidades de participação social. Somado a isso,

Ao organizar o ensino, é fundamental que o professor tenha instrumentos para descrever a competência discursiva de seus alunos, no que diz respeito à escuta, leitura e produção de textos, de tal forma que não planeje o trabalho em função de um aluno ideal para o ciclo, muitas vezes

padronizado pelos manuais didáticos, sob pena de ensinar o que os alunos já sabem ou apresentar situações muito aquém de suas possibilidades e, dessa forma, não contribuir para o avanço necessário. Nessa perspectiva, pode-se dizer que a boa situação de aprendizagem é aquela que apresenta conteúdos novos ou possibilidades de aprofundamento de conteúdos já tematizados, estando ancorada em conteúdos já constituídos. Organizá-la requer que o professor tenha clareza das finalidades colocadas para o ensino e dos conhecimentos que precisam ser construídos para alcançá-las. (BRASIL, 1998, p. 48)

Espera-se, desse modo, que o professor de Português, coadunando com os princípios organizadores (uso → reflexão → uso) dos conteúdos de Língua Portuguesa, paute-se metodologicamente no movimento que vai da ação para a reflexão retornando à ação, cujo processo deve ser avaliado sistematicamente a fim de verificar se as capacidades pretendidas para os alunos do Ensino Fundamental estão sendo alcançadas. Além do que já foi apontado como fundamental para a aprendizagem do aluno, de acordo com os PCN, o modo como o professor se relaciona com a linguagem pode ser bastante significativo para os alunos, tornando-se uma referência para eles, pois “Além de ser quem ensina os conteúdos, é quem ensina, pela maneira como se relaciona com o texto e com o outro, o valor que a linguagem e o outro têm para si.” (BRASIL, 1998, p. 66).

Posto isso, cabe ao professor de Língua Portuguesa dos anos finais da educação básica,

[...] planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 22)

Em suma, o perfil do professor constituído nesse documento se caracteriza por compreender língua/linguagem como prática social, como mediadora das interações sociais. Tal concepção requer do professor o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que leve em conta o uso da linguagem em situações reais de interação, tendo em vista as práticas de linguagem – escuta, leitura e produção oral e escrita – materializadas em diferentes gêneros, facultando ao aluno a apropriação de conhecimentos que potencializem sua capacidade de produzir e receber discursos.

No documento reconhece-se que muitos dos pressupostos, tanto linguísticos quanto didático-pedagógicos, que fundamentam os PCN e que requerem autonomia e criticidade por parte do professor de Língua Portuguesa, sequer foram agenciados na formação inicial, considerada essencial para que aconteçam transformações no ensino empreendido na educação básica.

Isso implica revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas a função de suprir as deficiências da formação inicial, mas que se constituam em espaços privilegiados de investigação didática, orientada para a produção de novos materiais, para a análise e reflexão sobre a prática docente, para a transposição didática dos resultados de pesquisas realizadas na linguística e na educação em geral. (BRASIL, 1998, p. 67)

Na mesma linha dos PCN de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, em 1999 foram publicados os PCN para o Ensino Médio (PCNEM). Da mesma forma que o documento anterior, como se pode observar, esse é endereçado ao docente: “Eles [PCNEM] foram feitos para auxiliar *você, professor*, na execução de *seu* trabalho.” (BRASIL, 1999, p. 11, grifos nossos).

Com os PCNEM, busca-se dar significado e evitar a compartimentalização do conhecimento escolar, bem como estimular o raciocínio e a capacidade de aprender dos estudantes. Assim, os PCNEM são organizados em quatro grandes áreas: 1) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (compreendendo conhecimentos de Língua Portuguesa, de Língua Estrangeira Moderna, de Educação Física, de

Arte, e de Informática); 2) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (compreendendo conhecimentos de Biologia, de Física, de Química, e de Matemática); e Ciências Humanas e suas Tecnologias (compreendendo conhecimentos de História, de Geografia, de Sociologia, Antropologia e Política, e de Filosofia).

Interessa-nos, neste trabalho, apreender o perfil do professor decorrente das prescrições relativas aos conhecimentos de Língua Portuguesa que pautarão o Ensino Médio, entretanto, cabe um breve parêntese sobre a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias que assenta tais conhecimentos. Como dito, a organização dos conhecimentos por áreas tem como objetivo evitar a fragmentação, a compartimentalização e a descontextualização dos conteúdos escolares, garantindo a interdisciplinaridade. Para cada área buscou-se agrupar os conhecimentos que “[...] compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade.” (BRASIL, 1999, p. 32).

No caso da área de nosso interesse, a linguagem apresenta-se como o objeto de estudo comum aos conhecimentos reunidos. Compreendida como “[...] a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade.” (BRASIL, 1999, p. 125), a linguagem, cujo uso justifica-se pela produção de sentido, deve ser considerada no plural. Pode-se falar, assim, “[...] em linguagens que se confrontam, nas práticas sociais e na história, e fazem com que a circulação de sentidos produza formas sensoriais e cognitivas diferenciadas.” (BRASIL, 1999, p. 126). Por esse viés, não se busca, no Ensino Médio, apenas o domínio técnico das diferentes linguagens, mas, especialmente, o saber usá-las em diferentes situações de interlocução, pois “Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social [...]” (BRASIL, 1999, p. 125).

Ainda de acordo com os PCNEM, a estrutura simbólica da linguagem verbal e não-verbal, e de seus cruzamentos, institui sistemas arbitrários de sentido e comunicação, assim, “A organização do espaço social, as ações dos agentes coletivos, normas, os costumes, rituais e comportamentos institucionais influem e são influenciados na e pela linguagem, que se mostra produto e produtora da cultura e da comunicação social.” (BRASIL, 1999, p. 126). Posto isso, no

empreendimento didático-pedagógico faz-se necessário que o professor compreenda a linguagem como objeto de estudo de diferentes áreas, tendo em vista sua natureza transdisciplinar.

Para, enfim, tratarmos da parte dos PCNEM que discute os conhecimentos de Língua Portuguesa, listamos as competências⁴⁵ que se objetiva desenvolver nos alunos ao longo do Ensino Médio na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:

- Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação;
- Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção;
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas;
- Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação;
- Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção;
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade;
- Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informação e a outras culturas e grupos sociais;
- Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às

⁴⁵ Aqui cabe a mesma ressalva da nota de rodapé nº 40 (ver página 111).

linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar;

- Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social;
- Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida.

Quando os PCNEM tratam da especificidade dos conhecimentos de Língua Portuguesa que devem ser agenciados no Ensino Médio, questiona-se a recorrente fragmentação dessa disciplina quanto às atividades gramaticais, literárias e de escrita. Além disso, como nos PCN para o Ensino Fundamental, coloca-se em xeque o ensino de gramática descontextualizado e restrito ao domínio da norma e da nomenclatura. O que se busca é que “[...] o estudo da língua materna na escola [aponte] para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade.” (BRASIL, 1999 p. 137).

O ensino de Português no Ensino Médio deve ser organizado a partir da identificação daquilo que o aluno já sabe e do que ele ainda precisa aprender, tendo como articulador ações que promovam a comunicação, esta compreendida como um “[...] processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas.” (BRASIL, 1999, p. 138).

Sobretudo, compreende-se a língua como uma linguagem que produz significados sociais, portanto, situada na complexa trama das relações humanas. Como o aluno vive essas relações, não é coerente tratar a língua desconectada do contexto social, “Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar. Base de todos os saberes e dos pensamentos pessoais, seu estudo impõe um tratamento transdisciplinar no currículo.” (BRASIL, 1999, p. 138). Por esse viés,

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, deve pressupor uma visão sobre o que é linguagem verbal. Ela se caracteriza como construção humana e histórica de um sistema linguístico e comunicativo em

determinados contextos. Assim, na gênese da linguagem verbal estão presentes o homem, seus sistemas simbólicos e comunicativos, em um mundo sociocultural. (BRASIL, 1999, p. 139)

Para tanto, considera-se o texto como a unidade básica da linguagem verbal, por isso objeto de trabalho do professor que concebe o estudo da gramática como “[...] uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura.” (BRASIL, 1999, p.139). O estudo da língua, conforme os PCNEM, deve ter como pauta a adequação da linguagem às situações de uso, aos contextos comunicativos, considerando “Os papéis dos interlocutores, a avaliação que se faz do ‘outro’ e a expressão dessa avaliação [...].” (BRASIL, 1999, p. 140).

Tendo em vista essas considerações, espera-se que, ao final do Ensino Médio, o aluno tenha condições de:

- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal;
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade;
- Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida;
- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das ideias e escolhas, tecnologias disponíveis);
- Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial;

- Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos;
- Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social;
- Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. (BRASIL, 1999, p. 145)

Então, cabe ao professor o empreendimento de atividades que promovam o desenvolvimento dessas competências e habilidades dos alunos, para tanto, ele deve compreender a língua na sua dimensão histórica e social, o que significa entender que

Toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. O contexto, os interlocutores, gêneros discursivos, recursos utilizados pelos interlocutores para afirmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever. As paixões escondidas nas palavras, as relações de autoridade, o dialogismo entre textos e o diálogo fazem o cenário no qual a língua assume o papel principal. (BRASIL, 1999, p. 143)

Assim, faz-se necessário que o professor organize metodologicamente situações de fala e escrita em aula que corroborem com as possibilidades de participação social do aluno, levando-o a refletir sobre o uso da linguagem nas diferentes esferas sociais. Para tanto, o professor assume-se como interlocutor mais experiente, buscando estabelecer uma relação dialógica com seus alunos e

[...] garantir o uso ético e estético da linguagem verbal; fazer compreender que pela e na linguagem é possível transformar/reiterar o social,

o cultural, o pessoal; aceitar a complexidade humana, o respeito pelas falas, como parte das vozes possíveis e necessárias para o desenvolvimento humano, mesmo que, no jogo comunicativo, haja avanços/retrocessos próprios dos usos da linguagem; enfim, fazer o aluno se compreender como um texto em diálogo constante com outros textos. (BRASIL, 1999, p. 144)

Portanto, o professor de Língua Portuguesa busca, no trabalho com outros professores, a interdisciplinaridade com vistas à integração vertical e horizontal dos conhecimentos escolares, promovendo o aprofundamento dos saberes apreendidos na escola e daqueles resultantes das vivências extraescolares. Portanto, em seu planejamento, é fundamental que o professor leve em conta as necessidades dos alunos, seus saberes e o entorno social, pois tal análise “[...] fornece os dados básicos para a intervenção pedagógica, a organização curricular, a escolha da metodologia, do material didático e das formas de avaliação.” (BRASIL, 1999, p. 192).

Em suma, para assegurar a realização da proposta de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa apresentada nos PCNEM, deseja-se um perfil docente que se caracteriza por conceber a linguagem verbal como prática social, como mediadora das relações sociais, que se materializa em textos orais e escritos que, por sua vez, se acomodam em gêneros discursivos, o que significa eleger o texto como orientador do trabalho pedagógico. Assumindo-se como o interlocutor mais experiente na relação cotidiana com os alunos, o professor precisa contribuir com o desenvolvimento da competência linguística deles para que ampliem suas possibilidades de participação social.

Por fim, por não terem como objetivo o aprofundamento das questões que apresentam para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, tanto os PCN para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio requerem um professor de Língua Portuguesa que conheça bem as teorias linguísticas e pedagógicas que se assentam na perspectiva histórico-cultural para que possam agir com autonomia e criticidade. Daí a importância de uma formação inicial que se articule em torno desses conhecimentos, pois, por vezes, as condições de trabalho do professor não favorecem sua participação em ações de formação continuada.

4.2.2 O perfil do professor de Língua Portuguesa segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina⁴⁶

Nesta parte do trabalho, discorreremos sobre o perfil do professor de Língua Portuguesa manifestado na Proposta Curricular de Santa Catarina publicada em 1998. Esse documento é organizado em um livro único cujos capítulos representam as disciplinas escolares; dedicamos-nos à análise do capítulo que trata da disciplina de Língua Portuguesa. Para fazer parte desse diálogo, pontuamos trechos das entrevistas realizadas com as duas gestoras da Secretaria de Educação de Santa Catarina.

A proposta curricular em tela fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural e seu texto faz referência às teorias de Vygotsky e de Bakhtin, apresentando brevemente diversos conceitos desses autores, compreendendo que

Se a linguagem humana pode ser encarada como um fenômeno psicológico, e como mediadora da formação do pensamento em suas funções mais complexas, seu funcionamento social mostra-a antes de tudo como objeto que possibilita a interação humana em contextos específicos, e este seu caráter é fundamental na constituição do próprio pensamento e da consciência. (SANTA CATARINA, 1998, p. 55)

⁴⁶ Em 2014, o Governo do Estado de Santa Catarina publicou uma atualização da Proposta Curricular para a Educação Básica, no entanto, será objeto de nossa análise a Proposta Curricular de 1998, por ser esta a vigente no último processo de reformulação curricular do curso de Letras – Língua Portuguesa da UFSC. Sobre a proposta de 2014, cabe destacar sua organização por áreas: de Linguagens, de Ciências Humanas e de Ciências da Natureza e Matemática, tendo a formação humana integral como mote orientador da atualização desse documento. São componentes da área de Linguagens: Artes, Educação Física, Língua Portuguesa, Língua Materna para populações indígenas e usuários de LIBRAS, e Línguas Estrangeira. Como na proposta de 1998, a perspectiva teórica que fundamenta o documento curricular atual é a de base histórico-cultural. Nesse documento também reconhece-se a importância dos estudos do letramento nas proposições para o ensino de Língua Portuguesa na educação básica.

Nesse sentido, a linguagem deve ser compreendida como prática social, como mediadora das interações sociais, divergindo do estudo da língua que se restringe à compreensão de sua estrutura, e buscando compreender as condições de produção dos enunciados. Como síntese, são apresentados alguns dos pressupostos teórico-metodológicos que orientam o projeto de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa proposto pelo Estado:

- A linguagem humana é um fenômeno sócio-histórico manifestado nas línguas através de falares resultantes da interação humana, servindo a finalidades múltiplas – tanto de caráter público como privado.
- O discurso, possibilidade histórica da existência de textos particulares com suas unidades específicas – os enunciados –, tem uma existência tipicamente institucional, o que implica atribuição de legitimidade em seu exercício e ao mesmo tempo controle social (relações de poder).
- O texto, manifestação discursiva em situação, corresponde a um processo complexo e longo de formulação subjetiva, implicando operações múltiplas dominadas gradativamente. Não pode, pois, ser trivial a didática do texto, sua ‘correção’ e avaliação.
- O sentido do texto é algo que se constrói; ele não está depositado no texto aguardando uma possibilidade de extração.
- A leitura é uma prática social produtiva que remete a outros textos e outras leituras (intertextualidade). A interpretação implica um sistema de valores, crenças e atitudes do grupo social considerado.
- A relação oralidade/escritura é uma relação de modalidade que atinge as estratégias gerais de uso da língua. A escritura corresponde a uma ‘des-localização’, a uma ‘des-temporalização’, a uma ‘des-corporificação’ relativamente à fala, criando-se uma distância entre os interlocutores – distância que obriga a tratar essa modalidade a partir da compreensão de sua economia interna.

Pedagogicamente, assume-se que a tensão entre o caráter oral e o escrito da língua deve ser foco de atenção.

- O sujeito, na sua relação com os discursos, os outros e o mundo em geral, não é nem onipotente (no sentido de apropriar-se, de possuir a linguagem, controlar) nem totalmente assujeitado (dominado), mero suporte de linguagem: é um ser psicossocialmente complexo, controlado institucionalmente por redes simbólicas, mas capaz de busca de uma certa autonomia e de reflexão, de colocar-se funcionalmente como autor – capaz, pois, de criatividade.
- □ O desenvolvimento do potencial criativo do sujeito é, consensualmente, uma das metas mais importantes da educação. (SANTA CATARINA, 1998, p. 68)

Corroborando com esses princípios, e indo ao encontro das orientações presentes nos PCN para o Ensino Fundamental e Médio, o programa de ensino de Língua Portuguesa deve se organizar em torno das práticas de linguagem: fala e escuta, leitura e escrita, e análise linguística. Cabe destacar, sobretudo, a indissociabilidade de tais eixos, como se observa no esquema a seguir:

Figura 4 - Eixos organizadores do estudo da língua.



Fonte: SANTA CATARINA, 1998, p. 73.

Empreender ações pedagógicas atinentes com essa forma de conceber o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, supõe

contribuir com o desenvolvimento e ampliação da capacidade linguística do aluno, considerando que:

1. É preciso que o aluno desenvolva sua capacidade de uso da linguagem em instâncias privadas – em seus contatos particulares com uma pessoa ou pequenos grupos que não se caracterizem por formalidade – e em instâncias públicas, mais formais e fortemente institucionalizadas, de modo a não se constringer quando for necessário assumir a palavra, produzindo seja textos orais, seja textos escritos.
2. O sujeito deve ampliar sua capacidade de compreensão de textos em geral, interpretando-os e avaliando-os do ponto de vista de sua produção.
3. O sujeito precisa saber lidar com os registros variados dos textos encontrados na sociedade, principalmente com aqueles mais formais, mais próximos do ideal linguístico.
4. O sujeito deve compreender, pelo contexto social, as variedades linguísticas com que se defronta pelos contatos humanos, e respeitá-las, o que significa respeitar os membros da sociedade.
5. O espírito crítico deve ser estimulado para o sujeito compreender a língua como mediadora de todos os valores que circulam na sociedade, e como tal agir e reagir.
6. O sujeito deve encarar a linguagem também como meio privilegiado de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para sua formação, bem como produzi-los sempre que necessário.
7. A compreensão do funcionamento da linguagem deverá levar o sujeito a valorizar a leitura como fonte de informação e de fruição estética, bem como fonte de ampliação do horizonte cultural. (SANTA CATARIINA, 1998, p. 72)

Para tanto, o trabalho docente se direciona para a aprendizagem do aluno, sendo o professor o interlocutor mais experiente, e não meramente um transmissor de conteúdos, muitas vezes, descontextualizados. De acordo com uma das gestoras entrevistadas,

deseja-se que (3) *se trabalhe na Língua Portuguesa ou em qualquer área do conhecimento a partir da elaboração conceitual e não do conteúdo pelo conteúdo, e não da gramática pela gramática nem nada disso* (excerto da entrevista realizada com G1). Essa gestora demonstra preocupação com o alto índice de evasão e de repetência que se inicia no sexto ano e se intensifica no Ensino Médio, decorrente, principalmente, da departamentalização dos conhecimentos e da falta de um planejamento coletivo, que faz com que ela perceba que o (4) *conhecimento não está sendo significativo* (excerto da entrevista realizada com G1). No excerto a seguir, a mesma gestora dá um exemplo bastante ilustrativo do que considera um trabalho integrado e significativo:

(5) *Eu começo lá pelo sociologia mas, enfim, de uma forma integrada, eu começo a trabalhar quando tem ali aquela parte, que já começa no ensino fundamental, mas começa a aprofundar nas séries finais é, assim né, conhecer a sua rua, a sua cidade, o seu bairro, então tá que isso é bem tradicional, isso faz parte do currículo né, isso vai se aprofundando a partir do quinto ano/sexto ano aí, assim, o professor de geografia trabalha um pedacinho dele, aí o outro um pedacinho de forma muito fragmentada. **Se eu fizer um planejamento coletivo** e se eu fizer um trabalho com os meus alunos de pesquisa sobre quem, qual foi a população que se instalou naquele bairro, da onde veio, por que que veio, quais foram as alterações do relevo em que foram se constituindo ali em função [...] dessa população, quais são as maiores dificuldades, aí eu estabeleço, né, e crio instrumentos diagnósticos, eles entrevistam a comunidade, tal, tal, tal... **Nesse movimento de produzir esse diagnóstico, já entra a língua portuguesa** e aí tudo bem [...] eu faço estatísticas e analiso quais as maiores dificuldades e aí, desse trabalho todo, eu vou com meus alunos e peço um espaço na câmara de vereadores pra colocar isso lá. Pra mim, isso, **esse movimento, que pra mim é o movimento que a escola tem que fazer é o movimento que faz com que a língua portuguesa, sobretudo num processo desse, seja extremamente significativa, porque eu vou trabalhar oratória com meus alunos, eu vou trabalhar porque que tem que escrever corretamente e porque eu vou dizer pra ele: olha, a sociedade é composta de***

espaços que pra você ser respeitado ou você fala corretamente, escreve corretamente ou as pessoas nem vão dar atenção pro que você tá reivindicando. Então, assim, isso o aluno passa a entender porque que é que ele tem que falar bem, porque é que ele tem que escrever bem, porque senão ele não vai ser respeitado e é assim mesmo, né. E aí ela vai lá, os alunos vão lá na câmara de vereadores eles vão lá fazer uma fala e aí é trabalhada a língua portuguesa nesse aspecto pra ele ir lá fazer essa fala né, ele vai aprofundar os conhecimentos dele consideravelmente assim, ele vai ampliar vocabulário. Estou falando de forma bem simplista porque não sou da área de língua portuguesa, mas só no sentido de compreender o que que é ter um conhecimento significativo pro aluno e hoje isso não está acontecendo nas escolas, quer dizer, não vou generalizar, nas escolas onde isso acontece a gente tem ótimos resultados (excerto da entrevista realizada com G1).

Corroborando com essa reflexão, a Proposta Curricular de Santa Catarina assume que “[...] a escola passará a ser o lugar social onde as crianças se reúnem para realizar atividades de produção destinadas ao corpo social (projetos sociais onde a linguagem é elemento de integração dos vários domínios).” (SANTA CATARINA, 1998, p.64). Destacamos, ainda, nessa fala, a preocupação de G1 com a oralidade e o vocabulário, porque, mesmo que aja um movimento em prol do gênero, ainda vemos essa produção de texto oral fora de um gênero específico. E o destaque para a ampliação do vocabulário pode representar a volta ao estudo da língua como estrutura fechada, pois entendemos que não é preciso trabalhar isoladamente com o vocabulário. Essa compreensão pode ser decorrente do fato de que G1 não é da área da linguagem, como ela mesma pontua nesse trecho.

Para a outra gestora entrevistada, também, a desvinculação da escola das realidades é um problema a ser enfrentado. Na sua opinião, para que a aprendizagem seja significativa, é preciso que as atividades propostas, por exemplo as de escrita, sejam pautadas naquilo (06) *que o aluno precisa para aprender a fazer* (excerto da entrevista realizada com G2). Para ilustrar o que pensa, a gestora sugere que os gêneros que circulam na esfera escolar sejam levados para a sala de aula, como o *bilhete aos pais* e o *ofício encaminhado à Secretaria de Educação*, com

o objetivo de levar o professor a refletir com os alunos sobre (07) *como é que se constrói um bilhete, pra quem vai esse bilhete [...] que tipo de ofício, o que é que nós vamos pedir* (excerto da entrevista realizada com G2). Ela ressalta, ainda, que tudo isso deve ocorrer (08) *evidentemente articulado com a gramática, com a formalidade da língua portuguesa* (excerto da entrevista realizada com G2).

É possível reafirmar, portanto, que o projeto idealizado para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa tem como fundamento a ideia do uso e da reflexão sobre a língua, que pressupõe a articulação do que o documento curricular denomina *língua-estrutura e língua-acontecimento*. O primeiro plano abarca “[...] a gramática no sentido mais amplo e o aspecto **notacional** (configuração sonora e gráfica: alfabeto, sílabas, sons, prosódia, pontuação, ortografia). Podemos dizer, também, que se trata do arcabouço já disponível numa sociedade, e que não pode ser ignorado pelos usuários.” (SANTA CATARINA, 1998, p. 84, grifo no original). Coocorre com esse plano o da *língua-acontecimento*, “[...] ou seja, com o discurso, inevitavelmente atado a todas as circunstâncias de produção: a língua em uso, a língua na perspectiva de seu funcionamento, cujo objetivo mais genérico é a **eficácia discursiva**.” (p. 84, grifos no original).

Assim, o que se espera ao final da educação básica é que o aluno (09) *consiga fazer a interpretação do que ele está lendo* (excerto da entrevista realizada com G2), que os alunos

(10) saiam falando, conhecendo a sua língua e tudo isso, mas que eles saiam com consciência da importância de falar bem, da importância de se colocar, quer dizer, que eles compreendam que a língua portuguesa é um instrumento que vai dar pra eles uma legitimidade enquanto cidadão que eu acho que nenhuma disciplina vai dar [...]. Por mais que eles tenham as gírias, por mais que eles tenham mil línguas que, eu digo assim né que hoje, sobretudo na adolescência, na pré-adolescência, eles têm uma linguagem que está muito distante da nossa e independente dessa linguagem eles têm que conhecer a língua culta, eles precisam conhecer a língua culta e eles precisam saber o que é que eles precisam saber da língua culta, né. Mais do que saber a língua culta, do que decorar os verbos, não sei o que, não sei o que, eles têm que entender e eles têm que é, digamos, assim oh, se

apropriar, incorporar a importância disso de saber a língua culta (excerto da entrevista realizada com G1)

Novamente, nesse excerto (10), reitera-se o projeto de desenvolver na educação básica uma aprendizagem significativa da língua, voltada para o uso social e atenta às circunstâncias desse uso, que não se limite, portanto, às questões gramaticais. Entretanto, precisamos refletir sobre o destaque dado por G1 para a aprendizagem da *norma culta*, considerando que essa orientação pode implicar o retorno a práticas pedagógicas descontextualizadas. Portanto, precisamos considerar, acima de tudo, os motivos pelos quais os alunos precisariam conhecer a língua culta, que a nosso ver está muito além do fato de ela ser a forma socialmente prestigiada.

De acordo com o *currículo prescrito* pelo Estado de Santa Catarina em 1998, há que se “1) considerar sempre os conhecimentos anteriores dos alunos; 2) ter presente a complexidade do objeto de estudo e de cada atividade a propor para definir para si mesmo a mediação aí implicada; 3) promover o aprofundamento do conhecimento em cada momento do processo de aprendizagem.” (SANTA CATARINA, 1998, p. 75), em outras palavras, as práticas pedagógicas devem ser voltadas para a ampliação e aprofundamento dos conhecimentos do aluno. No caso da disciplina de Língua Portuguesa, o aluno chega à escola com conhecimentos empíricos acerca do que será objeto de ensino e aprendizagem, pois interage socialmente através da linguagem, então, o que se propõe é facultar-lhe o seu desenvolvimento linguístico para que amplie suas possibilidades de uso da linguagem nos diferentes espaços de participação social.

Assim, tendo em vista o lugar singular ocupado pelo professor no processo pedagógico, espera-se que ele abandone

[...] o autoritarismo que a hierarquia social lhe outorgou (e que o subjuga também), abrindo caminho para que a linguagem do espaço escolar se torne **polêmica**, pela aceitação de vozes diferenciadas e discordantes, e a partir daí promova um trabalho coletivo – o qual, em última instância, corresponde à observação, análise e atuação em relação às forças existentes na sociedade, num movimento coletivo de construção da cultura. Isto significa ir ampliando,

gradativamente, o modo de viver e de compreender o mundo onde se está imerso e, a partir daí, **ter um papel ativo na mudança desse mundo**, participando do movimento que edifica a cultura. Em síntese, esse movimento é o que se entende por **educação** – um processo **mediado**. E, inevitavelmente, um processo político. (SANTA CATARINA, 1998, p. 63, grifos no original).

Além disso, o professor de Língua Portuguesa tem que ter (11) *conhecimento da prática e esse desafio de estar buscando junto a realidade da escola [...] [e ser] atualizado na gramática, nas questões da vida, nas questões políticas, nas questões econômicas, é um professor multifacetado* (excerto da entrevista realizada com G2). Somado a isso, de acordo com a participante G1, o professor precisa chegar à escola

(12) *com esse conhecimento que ele está vindo claro, mas mais do que isso, eu acho que o currículo da formação inicial ele tem que se preocupar um pouco mais com metodologias, ele tem que se preocupar um pouco mais com psicologia da aprendizagem, psicologia da adolescência, psicologia da infância, porque também a gente tá tendo muito problema de relação professor-aluno e isso é muito conflito* (excerto da entrevista realizada com G1)

Tais proposições vão ao encontro das orientações para a formação inicial do professor presentes nos documentos curriculares analisados no *item 5.1* que, em suma, prescrevem que a prática faça parte de todo o currículo dos cursos de licenciatura, promovendo espaços de reflexão sobre a educação básica para que o futuro professor conheça as especificidades do seu futuro espaço de exercício profissional. Destacamos que, em nossa compreensão, não há como pensar a prática desvinculada da teoria, porque é na relação teórico-prática, na *práxis*, que é possível ressignificar a ação pedagógica. Além disso, a mesma gestora sugere que

(13) *o professor da educação básica, mais do que nunca, ele tem que ser produtor de conhecimento, ele não pode só estar reproduzindo aquilo que já está posto na*

sociedade, né, ele tem que refletir sobre aquilo, logicamente, ele tem que estar trabalhando os conhecimentos que foram historicamente produzidos, mas ele tem que provocar reflexão daquilo e ele tem que provocar a produção do conhecimento. E como é que ele vai provocar que o aluno produza conhecimento se nem ele faz isso, né, então ele tem que ser pesquisador, ele tem que ser produtor de conhecimento (excerto da entrevista realizada com G1)

Portanto, espera-se que o professor não atue como mero transmissor de conteúdos, mas que aja com autonomia, para que, a partir da pesquisa e da reflexão, proponha “[...] aos alunos atividades alternativas para o desenvolvimento da compreensão do fenômeno da linguagem. Tais experiências serão necessariamente vinculadas ao mundo vivido aqui e agora, ao contrário do que tentam fazer as muitas lições do livro didático.” (SANTA CATARINA, 1998, p. 69).

Enfim, como evidenciado nos PCN para o Ensino Fundamental e Médio, também na Proposta Curricular de Santa Catarina, o professor de Língua Portuguesa precisa estar bem (in)formado teoricamente para atuar na perspectiva histórico-cultural. Esses documentos, por seu caráter amplo, não dariam conta de cumprir essa função formativa sozinhos, mesmo a proposta do Estado que desenvolve alguns conceitos de forma mais ponderada que os PCN. É certo que esses documentos curriculares assinalam a necessidade de oferta de formação continuada para os professores, entretanto, conhecendo as condições de trabalho docente e as dificuldades de infraestrutura física e humana para desenvolver ações de formação em serviço, consideramos fundamental que nos cinco anos, em média, de formação inicial os professores conheçam e vivenciem de fato os fundamentos dessa base teórica que, em nossa opinião, coaduna com a ideia de oferecer uma formação integral aos alunos para que, ao se transformarem, possam transformar o mundo, como dizia Paulo Freire.

4.2.3 O perfil do professor de Língua Portuguesa segundo a Proposta Curricular de Florianópolis

Na década de 1990, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis publicou alguns documentos curriculares que acenavam

para a renovação do ensino da rede municipal, quais sejam: *Conteúdos Programáticos – 1ª a 8ª série* (oficializado em 1991, esse documento apresenta um roteiro de conteúdos para cada disciplina e série); *Diretrizes e Metas para a Educação – Governo da Frente Popular 1993-1996* (divulgado em 1993, trata-se das diretrizes curriculares elaboradas na então gestão do município com o objetivo de orientar o trabalho da Secretaria Municipal de Educação no período de 1993 a 1996, implementando mecanismos democráticos nas questões educacionais); *Traduzindo em ações: das Diretrizes a uma Proposta Curricular* (lançado em 1996 e resultante do Movimento de Reorientação Curricular⁴⁷, apresenta-se como um elemento fortalecedor do Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino).

Já no ano 2000, com o objetivo de implementar as políticas e as diretrizes apresentadas no Movimento de Reorganização Didática⁴⁸, foi divulgado o documento *Subsídios para a Reorganização Didática no Ensino Fundamental*. Finalmente, em 2008, foi publicada a *Proposta Curricular para a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* que, sem negar o disposto nos documentos curriculares anteriores, contempla, complementa e aprofunda princípios, diretrizes e concepções. Importante ressaltarmos que os estudos do letramento, também, ganharam espaço nesse documento,

Constituem objeto de nossa análise, pelos mesmos motivos apresentados para os documentos curriculares anteriores, os documentos dos anos 1996 e 2000, respectivamente, *Traduzindo em ações: das*

⁴⁷ Movimento coordenado por educadores da Secretaria Municipal de Educação com o apoio de profissionais da Universidade Federal de Santa Catarina, da Universidade do Estado de Santa Catarina e de outras universidades brasileiras, que desenvolveu ações de formação continuada para os trabalhadores da educação municipal com o objetivo de materializar, no trabalho teórico-prático realizado nas salas de aula, as metas e diretrizes previstas para a educação na gestão 1993-1996 que assumiu o compromisso com a democratização e a qualificação da escola pública, tendo como grandes diretrizes a *democratização do acesso e permanência*, a *democratização da gestão*, uma *nova qualidade de ensino* e uma *política de educação de jovens e adultos*.

⁴⁸ Realizado na gestão municipal 1997-2000, esse movimento, que teve como diretrizes a *democratização do acesso*, a *democratização do conhecimento* e a *democratização da gestão*, teve como objetivo constituir uma nova didática, compreendida como um projeto educacional para a sociedade a fim de transformá-la.

Diretrizes a uma Proposta Curricular e Subsídios para a Reorganização Didática no Ensino Fundamental.

Publicado em 1996, o documento *Traduzindo em ações: das Diretrizes a uma Proposta Curricular* apresenta, na primeira parte, os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a proposta curricular em tela, cuja base é a perspectiva histórico-crítica⁴⁹, compreendendo a escola como lugar histórico e social, o aluno como sujeito histórico e a práxis educativa sob o horizonte da criação e da reflexão. No segundo capítulo, discute-se a avaliação da aprendizagem na perspectiva histórico-crítica, defendendo a ideia de avaliação processual-diagnóstica, cujos resultados deverão orientar o trabalho do professor no sentido de ampliar os conhecimentos já apropriados pelo aluno. A terceira parte do documento parametrizador é dedicada à apresentação das áreas disciplinares.

No que diz respeito ao trabalho com a Língua Portuguesa, o documento já anunciava a necessidade de agenciar práticas pedagógicas que facultassem ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade linguística, com vistas à ampliação de suas possibilidades de participação social, compreendendo a linguagem como mediadora das relações sociais, em que pese considerar a língua como *forma de interação* expandindo a ideia de *expressão do pensamento* ou de *meio de comunicação*. Assim, “O ensino [...] deve ser planejado de modo a propiciar a vivência da língua juntamente à reflexão sobre os seus usos, através de atividades interacionais que concretizem e articulem visões de mundo.” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 32).

Para tanto, os processos de ensino e aprendizagem deveriam se organizar em torno do *texto* – compreendido como lugar da significação, como contexto em que às palavras são atribuídos sentidos – em sua expressão oral e escrita, materializado nos diversos gêneros discursivos que circulam socialmente. “O trabalho pedagógico deve oportunizar o desenvolvimento de atividades que envolvam textos de naturezas diversas, selecionados com vistas ao acréscimo de ideias e informações,

⁴⁹ A perspectiva histórico-crítica surgiu como uma resposta às teorias não-críticas e à concepção crítico-reprodutivista por não considerarem a implicação do caráter histórico na educação, de acordo com Saviani (1985), “No primeiro caso, sacrifica-se a História na ideia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo caso, a História é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas.” (p. 35).

aos questionamentos, aos conflitos.” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 41). Assim, para uma das gestoras,

(14) quando a gente vem e olha essa perspectiva [...] de lidar com a língua portuguesa não só na perspectiva gramatical, não exclusivamente na do código, mas nessa perspectiva também ampliada dessa função social, mas de todos esses elementos que compõem, [...] então, é função desse espaço de sistematização que é a escola, colocar e problematizar essas demandas que os diversos textos presentes na sociedade colocam, é esse o lugar da gente apresentar e junto com eles fazer essa distinção.
(Excerto da entrevista realizada com G4).

Nesse sentido, como nos demais documentos parametrizadores, questiona-se o ensino de Língua Portuguesa circunscrito às categorias gramaticais da língua, pois não se (15) *está formando gramáticos ou linguistas* (excerto da entrevista realizada com G3), assim, é trazido à tona o trabalho articulado com as práticas de linguagem: *leitura, produção oral e escrita, e análise linguística.*

Vale lembrar que as práticas não acontecem isoladas. É preciso pensá-las sempre juntas, uma a partir da outra, tendo como objeto a língua e, conseqüentemente, o texto. A linguagem e o momento de produção precisam ser encarados como dinamicidade, significando reelaboração e confronto entre ideias, fazendo do falar, do ler e do escrever atividades indicotomizáveis. (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 43)

Nessa perspectiva, a avaliação deve ser compreendida como parte do processo de ensino e aprendizagem e, sendo processual-diagnóstica, como possibilidade de o professor identificar, naquilo que foi socializado, o que o aluno apreendeu, de modo a redirecionar sua ação pedagógica com vistas à aprendizagem do aluno. Para tanto, a avaliação, longe de ser punitiva e focada apenas no erro do aluno, “[...] deve ser entendida como um ato dialógico no qual educandos e educadores interferem na relação ensino-aprendizagem, modificando-se mutuamente e, ao mesmo tempo, verificando juntos o fazer pedagógico,

seu desenvolvimento, seus recuos e avanços.” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p.44).

Sobre o documento *Subsídios para a Reorganização Didática no Ensino Fundamental*, publicado em 2000, trata-se de uma coletânea de textos escritos por professores e pesquisadores das diversas áreas do conhecimento. No caso de Língua Portuguesa, é o professor Luiz Percival Leme Britto quem assina o texto. De forma concisa, o autor retoma, atualiza e acentua questões presentes no documento de 1996.

O material, como um todo, é destinado a todos os educadores da rede municipal de ensino e tem como objetivo “[...] apoiar, incentivar e subsidiar o trabalho de produção coletiva das propostas pedagógicas, com vistas à consolidação de uma escola pública gratuita e de qualidade social.” (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 11).

Nesse documento, também, propõe-se como eixo de trabalho com a Língua Portuguesa as *práticas de linguagem: leitura, produção de texto e análise linguística*. Chama-se a atenção para o fato de que essa proposta tem sido interpretada, equivocadamente, como uma nova metodologia para se ensinar a gramática. O que se quer, na verdade, é que, por meio das *práticas de linguagem*, “[...] o aluno, num processo contínuo de uso, [...] [construa] o conhecimento operacional do sistema, a percepção das estruturas da língua e a consciência das diferenças de uso e das avaliações sociais destes mesmos usos.” (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 73).

Essa proposta requer que se parta daquilo que o aluno já sabe e dos seus vínculos sociais, para que ele possa “[...] *desenvolver suas habilidades linguísticas, principalmente aquelas ligadas às práticas de leitura e de escrita e às situações de uso de fala pública e de fala orientada pela escrita.*” (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 77, grifos no original). Nesse documento acentua-se a ideia de que o trabalho com a língua portuguesa permeia todas as áreas do conhecimento, tendo em vista que nas diversas disciplinas escolares o aluno não só lê e produz textos como, também, faz “[...] opções dentre os recursos linguísticos conhecidos e [...] [busca] outros de que se tem menos domínio.” (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 77). Isso significa dizer que o trabalho com leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística está implicado em todas as áreas, não é, pois, tarefa única do professor de português.

Por certo, o que se quer, é que o professor conduza sua prática pedagógica tendo como horizonte “[...] aumentar a capacidade de uso e de avaliação das formas da língua dos alunos em sua vida pessoal,

profissional e política.” (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 77), o que demanda o agenciamento de atividades assentadas no uso e na reflexão sobre o uso.

Tais pressupostos conduzem ao estabelecimento dos seguintes objetivos do trabalho com as *práticas de linguagem*:

- Criar condições para que os alunos possam alcançar melhor o domínio da língua escrita, principalmente no que diz respeito à capacidade de ler textos de ampla circulação e elaborar textos próprios de sua atividade;
- Estimular e exercitar o uso público da linguagem falada, de modo que possam intervir com mais qualidade e segurança nas situações em que são requisitados;
- Usar a língua como instrumento de afirmação subjetiva e de identidade cultural, valorizando suas formas de expressão e defendendo-se das agressões consequentes do estigma linguístico. (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 78-79)

Portanto, no que se refere aos conhecimentos linguísticos do aluno, espera-se que ao final da educação básica (16) *ele compreenda o que ouve, que ele consiga se manifestar oralmente. [...] que compreenda o que lê [...] que ele consiga minimamente, pelo menos, escrever em determinados gêneros de textos. [...] que ele consiga se mover na sociedade de uma forma tranquila em termos da língua mesmo, de compreensão e produção* (Excerto da entrevista realizada com G3). Corroborando com G3 e ampliando suas considerações, G4 considera que:

(17) a capacidade de interpretação, de leitura, [...] ela é imprescindível para que ele realize essa leitura de mundo. Ele tem que estar qualificado para se expressar através de um texto escrito de forma tal que ele tenha subsídios para participar de uma prova pública, um concurso público, ou seja, esse aluno, esse estudante da escola básica, ele tem que ter oportunidade, ele tem que ter subsídios, recursos [...] para poder adentrar nesse campo que é a sociedade, no mercado de trabalho e

poder se relacionar, se posicionar nesse mundo que aí está. Então do meu ponto de vista, o estudo da língua portuguesa ele é de extrema relevância porque a partir do momento que você aprende efetivamente os recursos da leitura, a sistematização da escrita, domina basicamente a língua culta, porque ela é importante, embora a língua seja viva, que a gente acabe lidando com a linguagem coloquial, que é o que a gente usa mais, é preciso saber que há uma diferenciação entre esse diálogo que a gente estabelece no cotidiano e os espaços diferentes dessa sociedade que exigem, que demandam uma escrita, um domínio de um linguajar que é uma prática social. Então [...] do meu ponto de vista, um aluno ser capaz de escrever um texto, fazer uma solicitação de emprego, ser capaz de construir um argumento, um texto que tenha início, meio e fim, e desenvolvimento, que seja um texto que tenha um argumento, que ele convença o outro de que ele é capaz, né, no meu ponto de vista isso é a porta pra cidadania. Através desse movimento da leitura de mundo que ele vai conseguir se transpor para outras possibilidades, outras alternativas, outros campos e abrir horizontes. Porque um livro faz isso com a gente, a gente viaja sem sair do lugar. Um livro, um filme, ninguém fica indiferente depois de uma leitura, nem que seja para a gente xingar (Excerto da entrevista realizada com G4)

Nessa fala, precisamos destacar, ainda, que ao dar ênfase para o preparo dos alunos para o mercado de trabalho, G4 parece cometer o equívoco de se pensar a escolarização de forma muito unilateral, voltada ao mercado de trabalho, o que vai de encontro com uma formação integral que objetiva formar um cidadão, e não somente um trabalhador, como propõem os documentos curriculares que parametrizam a educação básica.

Para colocar em prática o projeto de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa ambicionado pelo município, de acordo com uma das gestoras entrevistadas, espera-se que o professor

(18) *tenha conhecimento realmente da sua área. [...] Conhecimento, vamos botar aqui entre aspas, conteúdo mesmo, não é? O professor tem que ser um pesquisador, ele tem que ser um estudioso. Mas, para muito além*

*disso, o professor que não seja só um transmissor de conhecimento. Que ele olhe para o seu aluno, ele olhe, ele enxergue o aluno, que ele perceba de onde vem esse aluno, que conheça o entorno da escola, da comunidade de onde eles vêm, as suas necessidades, as suas dificuldades, para que ele também, aquilo que ele vá ensinar, então, entra aspas aqui: que não seja só um ensino, que tenha essa troca, ensino-aprendizagem. Porque a gente ensina e aprende, aprende e ensina. Isso é muito importante. Senão, você vem com o planejamento todo bonitinho, que normalmente é isso que acontece, que a gente vê. Um planejamento perfeito, legal, bacana e aquilo não funciona lá na sala de aula porque não faz sentido. Então, isso, eu acho que esse é o perfil, isso que a rede espera, isso que a gente tem trabalhado, procurado trabalhar nas formações, nos assessoramentos às escolas, assessoramento à área também. Na verdade, a gente não pode fechar o conteúdo. Então, o que a gente tem procurado de acordo até com orientações do próprio MEC, a gente não pode fugir, não pode correr de um lado e as orientações também serem diferentes. Então, eu penso, assim, nos eixos: **trabalhar a compreensão e produção oral, compreensão e produção escrita e análise da língua a partir das produções**. Então, é isso que a gente tem trabalhado, tem discutido, tem tentado fazer diferente [...] Porque a gente tem uma prática, uma tradição de ensino na escola que está muito arraigada. Ainda hoje mesmo, não só com relação aos professores mais antigos, mas também com os professores novos. [...] Como eu te falei antes, a rede está mudando, está renovando, professores jovens, professores recém se formando, mas a gente está percebendo que a prática não é diferente. Então, alguns professores, não estou dizendo todos, mas, assim, esses jovens, muitas vezes, não são todos também. **Eu digo porque isso já me chamou atenção que, a gente: "Poxa vida, vamos trazer novidades da universidade, da academia"** e a gente vê, assim, que eles saem mais tradicionalistas, muito arraigados à tradição de ensinar conteúdo gramatical. [...] Então, assim, a gente vê algumas pessoas, alguns colegas que vão para além da graduação, que já começam a ter uma discussão diferente. E, às vezes, é da própria pessoa mesmo. **Então, a gente procura, na***

educação continuada, trazer isso que eu disse, que a gente também tente modificar essa prática de forma que a gente ensine algo que realmente faça sentido, que as crianças, os alunos vejam a importância do que eles estão estudando. Não adianta tu trabalhares, eu trabalhei um texto. Mas o que tu trabalhaste desse texto? Tu trabalhaste as habilidades de leitura, trabalhou inferências, só localização de informações? Então, para além disso, é um trabalho que o professor tem que fazer com ele mesmo antes. Então, a gente faz, assim, um estudo teórico normalmente para embasar a prática, e depois atividades práticas para que haja também essa troca de experiências (Excerto da entrevista realizada com G3)

Na reflexão feita por G3, novamente, há o indicativo da necessidade de formação continuada aos docentes da rede, uma vez que a formação inicial tem deixado lacunas no que diz respeito aos conhecimentos próprios ao exercício do magistério na educação básica. A existência de práticas tradicionais, como ela afirma ainda existirem nas escolas, pode revelar que a formação inicial permanece a mesma apesar de anos de discussão e, até mesmo, que os professores desconhecem as orientações curriculares. Além disso, a gestora ressalta a importância de o professor se assumir como pesquisador, para além da figura de transmissor de conhecimento; ideia também defendida por G4, para quem o professor:

(19) precisa ter o princípio do estudo como foco do seu trabalho, ou seja, eu preciso constantemente estar me atualizando e preciso fazer do meu espaço de sala de aula um espaço de pesquisa, que esses meus estudantes sejam efetivamente objetos do meu trabalho e da minha organização. Então, esse foco acho que é de extrema importância, né. Um outro dado, é estar sensível às mudanças que a sociedade impõe atualmente, então eu tenho que ter muito solidificado o meu domínio teórico a respeito daquilo que é específico da minha, do meu trabalho, mas eu não posso fazer isso descontextualizado da sociedade. Ou seja, a escola não é a alma apense da sociedade, ela é parte constituinte dessa sociedade, então ela lida com todas as mazelas e com todas as demandas que essa sociedade produz.

Então, além de eu ter o meu domínio teórico que precisa ser, que a gente precisa assegurar, a gente também precisa ter essa leitura de mundo. Que é o que o Paulo Freire, em certa medida tanto chamava a atenção, não é. Então eu tenho que ser capaz de afetar o outro, da minha palavra, da minha ação, da proposição que eu estou fazendo ali, sensibilizar o outro, instigar o outro a querer saber, mexer com o desejo, com a curiosidade. O estudante não pode vim para a escola, como faziam há um tempo atrás porque precisa, porque o pai manda, porque ele tem que tirar nota para passar de ano. Ele tem que vim para a escola e a escola tem que também se monitorar no sentido de orientar, subsidiar esse estudante a ser um cidadão, ser um cidadão isso significa dar subsídios teóricos e práticos para ele lidar com essa sociedade que está aí. Então que ele seja capaz de fazer um curso público, que ele seja capaz de participar, se encantar por uma poesia e participar de eventos que estimule, que ele olhe a leitura além do movimento funcional, mas que tenha isso como algo prazeroso sobretudo, né. Então essa, estabelecer esse perfil de alguém que seja um pesquisador que esteja atento às mudanças da sociedade atual, nessa leitura de contexto. [...] você pode ser um exímio professor com domínio teórico, mas se você não busca a empatia, não consegue se sensibilizar com o outro, a faísca do conhecimento, acender essa centelha, não acontece aprendizagem. Ela não se efetiva, então os dois tem que estar abertos. Então, do meu ponto de vista, antes ele tem que ter o domínio teórico a respeito do específico da sua área, ele tem que estar muito atento ao contexto atual que essa sociedade está inserida (Excerto da entrevista realizada com G4)

Novamente, reforça-se a necessidade de uma formação docente sólida e integral, no sentido de que o professor, além do domínio teórico da sua área, seja sensível ao contexto social do qual a escola faz parte, bem como às necessidades sociais e educacionais dos alunos, com vistas a sua formação cidadã, contribuindo para sua plena participação social. Sua compreensão sobre como o professor precisa ver o aluno, a nosso ver, vai ao encontro da concepção bakhtiniana que entende o sujeito situado histórica e culturalmente, compreendendo-o, necessariamente,

na sua singularidade, enunciando-se a alguém, em algum tempo e espaço específicos, de quem obtém resposta, assim, constituindo-se nessa relação.

Para ilustrarmos e destacarmos o perfil do professor de Língua Portuguesa que emerge desses documentos, elaboramos o quadro-síntese a seguir considerando *o que se ensina, por que se ensina o que se ensina e como se ensina* Língua Portuguesa na educação básica, de acordo com os documentos analisados.

Quadro 6 - Perfil do professor de Língua Portuguesa manifestado nos documentos que parametrizam o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica

Documento	O que ensina?	Por que ensina?	Como ensina?
PCN (1998)	O texto é tomado como a unidade básica do ensino, tendo a noção de gênero como objeto do ensino. Deve buscar contemplar a diversidade de gêneros que circulam socialmente.	Para que o aluno desenvolva o domínio da linguagem oral e escrita em diversas situações comunicativas, ampliando sua competência discursiva, com vistas à participação social, ao exercício da cidadania.	Deve partir do movimento metodológico de Ação→Reflexão→Ação, tendo em vista as práticas de linguagem: escuta/leitura, produção oral e escrita, e análise linguística. Assume-se como interlocutor mais experiente na relação com os alunos. Parte do que eles já sabem ao propor novos conhecimentos.
PCNEM (1999)	Texto como unidade de ensino, considerando sua dimensão dialógica e os diversos gêneros discursivos.	Para que o aluno saiba utilizar a língua em situações que exijam distanciamento e reflexão sobre o contexto e o	Propõe atividades interativas de uso e reflexão da língua/linguagem, considerando as práticas de linguagem. O que o aluno sabe e o que não sabe constitui o princípio das suas ações pedagógicas. Busca

		estatuto do/s interlocutor/es envolvido/s.	desenvolver o trabalho interdisciplinar e coloca-se como interlocutor dos alunos.
PCSC⁵⁰ (1998)	Texto como unidade de ensino, tendo em vista os gêneros discursivos e o conjunto de práticas de linguagem organizadas em dois eixos associados: usos e formas, e reflexão sobre a língua.	Para que o aluno amplie sua capacidade de uso da linguagem, em instâncias privadas e, sobretudo, em instâncias públicas de modo a não se constanger quando precisar produzir textos orais e escritos.	Propõe atividades de uso e reflexão sobre a língua, levando em conta o que os alunos já conhecem. Suas ações pedagógicas partem da sala de aula em direção ao social. Busca desenvolver um trabalho interdisciplinar. Coloca-se como interlocutor dos alunos, mediando a busca de informações, negociando as formas de realizar projetos.
PCFPOLIS⁵¹ (1996/2000)	Texto, nas suas diversas possibilidades e manifestações, como grande eixo do trabalho pedagógico.	Para que o aluno consiga se manifestar, usar a língua, em diferentes situações de interlocução.	Organiza seu trabalho em torno das práticas de linguagem, levando em conta a variedade de textos que circulam socialmente. Promove situações reais de interlocução, de uso da língua. Parte dos conhecimentos prévios dos alunos, buscando estabelecer relações entre o que eles sabem e o novo aprendizado.

Fonte: Geração da autora.

⁵⁰ Proposta Curricular de Santa Catarina.

⁵¹ Proposta Curricular de Florianópolis.

Como podemos observar, os documentos curriculares relativos ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica, considerando as três esferas administrativas, apresentam proposições que corroboram entre si, demonstrando a legitimidade que as novas teorias linguísticas estavam conquistando na segunda metade da década de 1990.

Por fim, chama nossa atenção, também, a falta de referência aos estudos do letramento nesses documentos o que, em nossa opinião, reflete o fato de que essa perspectiva teórica começava a ganhar espaço, no Brasil, justamente na época em que eles foram elaborados e publicados. Essa evidência pode ser confirmada se levarmos em conta que os documentos curriculares contemporâneos contemplam e consolidam os estudos do letramento. Esses documentos também colocam a necessidade de o professor assumir-se como um pesquisador contrapondo-se à figura tradicional do professor que transmite conteúdos.

Na próxima seção, dedicamo-nos à análise do currículo do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa da UFSC.

5 O CURSO DE LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS DA UFSC

Nesta seção, analisamos os currículos de 1998 e de 2007 do curso de Letras da UFSC. Tal recorte se justifica porque objetivamos analisar a atual formação do professor de Língua Portuguesa oferecida pela UFSC, resultante das modificações ocorridas desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996. Antes, porém, resgatamos alguns dados que marcam a trajetória percorrida pelo curso de Letras desde a sua gênese em 1954.

Como vimos, foram as mudanças sociais e educacionais decorrentes do acentuado processo de urbanização e industrialização ocorrido no contexto brasileiro da década de 1950 que impulsionaram a criação de universidades. Em Santa Catarina, em 1954, o Decreto nº 36.658/54 autoriza o funcionamento do curso de Letras – Clássicas, Neolatinas e Anglo-germânicas – vinculado à Faculdade Catarinense de Filosofia⁵². O reconhecimento do curso foi conferido em 1959 sob o Decreto nº 46.266/59. Nesse período, mantinha-se uma estrutura de curso seriado (UFSC/CCE/DLLV, 2006, p. 4).

Em 1960, o Decreto nº 3.849/60 cria a Universidade Federal de Santa Catarina, congregando as diversas faculdades existentes, a partir desse momento a Faculdade Catarinense de Filosofia passa a denominar-se Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A UFSC foi oficialmente instalada em 1962 e “[...] à semelhança de outras Universidades Brasileiras, foi estruturada uma Federação de Faculdades autônomas ligadas a uma Reitoria por laços de administração, em que cada Faculdade mantinha seus cursos, seus professores, alunos e laboratórios.” (UFSC/CCE/DLLV, 2006, p. 4).

Em função do Decreto nº 53/66, que fixa princípios e normas de organização para as universidades federais, foi criado um Plano de Reestruturação da Universidade vindo a ser aprovado em 1969 sob o Decreto nº 64.824/69, extinguindo as Faculdades e conferindo a atual estrutura didática e administrativa às universidades federais. Conforme consta no Projeto Pedagógico do Curso em tela,

Em 1970, a UFSC iniciou um processo de reformulação de sua estrutura. Substituiu as

⁵² A Faculdade Catarinense de Filosofia recebe autorização de funcionamento, também, por meio desse decreto. Além do curso de Letras, foram criados os cursos de Filosofia, Geografia e História.

Faculdades por Centros Básicos e Profissionais, adotando o regime Departamental, sistema de matrícula por disciplina e crédito, capaz de propiciar a formação de um currículo mais realista e diversificado. Foram implantados os Departamentos Didáticos – as células básicas das Unidades Universitárias – bem como a distribuição de pessoal docente. Os Departamentos de Língua e Literatura Vernáculas (DLLV) e de Língua e Literaturas Estrangeiras (DLLE) pertenciam ao Centro de Estudos Básicos e eram encarregados de promover o ensino e a pesquisa no campo da Linguística, Língua e Literatura Vernáculas e Estrangeiras e Ciências auxiliares. Esses Departamentos ministravam os programas de língua vernacular e línguas estrangeiras para todo o ciclo Básico e programas completos (ou parciais) para o Curso de Licenciatura em Letras; as chamadas licenciaturas duplas (ou curtas). *Disciplinas de Língua Portuguesa, Latim, Língua Estrangeira, Linguística, Literaturas, Metodologias e Práticas de ensino-aprendizagem integravam a formação inicial dos graduandos, desde a origem do Curso.* (UFSC/CCE/DLLV, 2006, p. 4, grifos nossos)

Com algumas reestruturações curriculares, essa foi a configuração do curso de Letras da UFSC até o final da década de 1990, refletindo, numa perspectiva macro, a organização dos cursos de Letras brasileiros, como vimos na seção 3.

Antes de analisarmos o currículo objeto de nosso estudo (de 2007), consideramos importante pontuarmos algumas questões referentes ao currículo que o antecedeu (de 1998), por representar o ponto de partida para a última reestruturação curricular.

5.1 O CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA DA UFSC: A REESTRUTURAÇÃO DE 1998

A publicação da LDB (Lei nº 9.394/96), que prescreve no seu artigo 62 que a formação do professor deve acontecer em curso de Licenciatura plena, suprimindo as licenciaturas curtas, influenciou a reestruturação curricular ocorrida em 1998, a partir da qual as Licenciaturas duplas foram substituídas pelas Licenciaturas simples (ou únicas). Foi nesse momento que o curso de Bacharelado em Letras foi criado para cada uma das línguas – vernácula e estrangeiras.

A motivação que norteou essa última reestruturação foi a preocupação do DLLV, à época, com o problema da evasão, bem como a necessidade de fornecer aos alunos uma formação compatível com as novas exigências do mercado, manifestas em documentos como o da mais recente Proposta Curricular para o Estado de Santa Catarina e os Parâmetros Curriculares do Ministério da Educação. Já se percebia então um esforço dos professores do Departamento no sentido de incluir, sob o escopo das disciplinas teóricas das áreas de língua/linguística e literatura, a discussão de aspectos do ensino da língua e da literatura de língua portuguesa. [...] A par disso, ao mesmo tempo em que se procurava formar professores mais capacitados, procurava-se fornecer a oportunidade de formação do bacharel em Letras, de tal forma que novos mercados pudessem ser abertos para os nossos alunos, como o de revisor de textos, por exemplo, além de facilitar o ingresso desses alunos nos cursos de mestrado. Para tanto, o currículo do curso foi inteiramente revisto, dando-se especial atenção, de um lado, ao esforço de formação básica tanto nos estudos linguísticos como nos estudos literários, incluindo-se a atenção às letras clássicas, com uma revitalização do estudo do latim, e, de outro, ao elenco de disciplinas optativas que recobrem todas as linhas de pesquisa desenvolvidas no Departamento. (UFSC/CCE/DLLV, 2006, p. 5)

Com a inclusão do Bacharelado nos cursos de Letras, os alunos deveriam optar pela formação profissional – Bacharelado ou Licenciatura – após concluírem os primeiros quatro semestres do curso.

Atualmente, o curso de Letras – Língua Portuguesa da UFSC mantém esse formato. Em 2002, o curso passou a ser ofertado no período noturno, desde então, tem duas entradas no vestibular, no primeiro (diurno) e no segundo (noturno) semestre. A configuração curricular manteve-se igual à vigente na época, com alterações relativas à carga horária em função de o período noturno comportar menos horas diárias de aula.

No que se refere ao curso de Licenciatura, a grade curricular de 1998 possuía 2.727 h/a, das quais 135 h/a eram destinadas às disciplinas optativas profissionais, distribuídas por oito fases. Os alunos deveriam cursar uma disciplina de língua estrangeira, podendo optar por francês ou inglês, nas duas primeiras fases do curso. O estágio ocupava 288 h/a da carga horária total e era realizado na última fase. Para melhor visualizar a organização curricular, a seguir, apresentamos um quadro com as disciplinas obrigatórias por fase e as respectivas cargas horárias.

Quadro 7 - Disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias por fase – currículo de 1998.

Fase	Disciplina	H/A
1^a	Inglês Instrumental I-B ou Francês Instrumental I-B	60
	Introdução aos estudos gramaticais	60
	Literatura brasileira I	60
	Fonética e fonologia do português	60
	Produção textual acadêmica I	60
	Teoria da literatura I	60
2^a	Inglês Instrumental II-B ou Francês Instrumental II-B	60
	Literatura brasileira II	60
	Morfologia do português	60
	Língua latina I	45
	Teoria da literatura II	60
3^a	Sintaxe do português	60
	Literatura brasileira III	60
	Literatura portuguesa I	60
	Língua latina II	45
	Teoria da literatura III	60
4^a	Semântica	60
	Sociolinguística	60
	Literatura brasileira IV	45
	Literatura portuguesa II	60
	Língua latina III	45
5^a	Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º e 2º graus I	72
	Psicolinguística	60
	Literatura brasileira V	45
	Literatura portuguesa III	60
	Literatura latina	45
	Teoria da literatura IV	45
6^a	Psicologia educacional: desenvolvimento e aprendizagem	72
	Texto e enunciação	60
6^a	Fundamento linguístico do ensino de português	60

	História da língua	60
	Literatura brasileira VI	45
	Literatura portuguesa IV	45
	Teoria da literatura V	45
	Didática geral	72
7ª	Análise do discurso	60
	Filologia	60
	Literatura brasileira VII	45
	Literatura portuguesa V	45
	Metodologia do ensino de português	108
8ª	Prática de ensino de português I (Ensino Fundamental)	144
	Prática de ensino de português II (Ensino Médio)	144
Total	42 disciplinas obrigatórias	2.592

Fonte: Geração da autora.

No próximo quadro, distribuímos as disciplinas obrigatórias em função das três áreas de conhecimento⁵³ que, a nosso ver, compõem o curso de Licenciatura: a) Linguística/Linguística Aplicada/Latim; b) Literatura/Teoria Literária; e c) Saberes Pedagógicos. Não incluímos neste quadro as duas disciplinas de língua estrangeira porque, em função do seu formato instrumental, elas representam “algo a mais” na formação do bacharel e do licenciado em Letras – Língua Portuguesa,

⁵³ De acordo com o projeto pedagógico, o curso, no que compete ao DLLV, já que o Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) é o responsável pelas disciplinas pedagógicas na Licenciatura, está organizado em três áreas: Língua/Linguística, Literatura e Latim. Optamos por distribuir as disciplinas da Licenciatura nas seguintes áreas: Linguística/Linguística Aplicada/Latim, Literatura/Teoria Literária e Saberes Pedagógicos. Incluímos o Latim no primeiro grupo por sua relação com o estudo da língua portuguesa, como evidência o próprio projeto do curso: “[...] a formação do profissional em Letras se ancora no conhecimento do passado histórico da nossa língua e da nossa cultura. Uma formação sólida nessas bases dará maior autonomia ao profissional para o reconhecimento dos variados fenômenos da língua e da literatura de diferentes períodos da história da cultura ocidental.” (UFSC/CCE/DLLV, 2006, p. 8).

não as consideramos dispensáveis, mas observamos que elas não se integram à formação específica desses profissionais.

Quadro 8 - Disciplinas obrigatórias distribuídas por área – currículo de 1998.

	Áreas de conhecimento do curso		
	Linguística/ Linguística Aplicada/Latim	Literatura/Teoria Literária	Saberes Pedagógicos
Disciplinas	<ul style="list-style-type: none"> -Introdução aos estudos gramaticais -Fonética e fonologia do português -Produção textual acadêmica I -Morfologia do português -Língua latina I -Sintaxe do português -Língua latina II -Semântica -Sociolinguística -Língua latina III -Psicolinguística -Texto e enunciação -Fundamento linguístico do ensino de português -História da língua -Análise do discurso -Filologia 	<ul style="list-style-type: none"> -Literatura brasileira I -Teoria da literatura I -Literatura brasileira II -Teoria da literatura II -Literatura brasileira III -Literatura portuguesa I -Teoria da literatura III -Literatura brasileira IV -Literatura portuguesa II -Literatura brasileira V -Literatura portuguesa III -Literatura latina -Teoria da literatura IV -Literatura brasileira VI -Literatura portuguesa IV -Teoria da literatura V -Literatura brasileira VII -Literatura portuguesa V 	<ul style="list-style-type: none"> -Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus I -Psicologia educacional: desenvolvimento e aprendizagem -Didática geral -Metodologia do ensino de português -Prática de ensino de português I -Prática de ensino de português II
Quantidade (Total: 40)	16	18	6
Carga horária (Total: 2.472 h/a)	915 h/a	945 h/a	612 h/a

Fonte: Geração da autora.

Do quadro, depreendemos que os conhecimentos específicos da área ocupavam demasiadamente o currículo do curso de Licenciatura em

Letras quando comparado ao espaço destinado aos Saberes Pedagógicos. Isso caracterizava, também, a oferta de disciplinas optativas. Ao analisarmos as ementas das disciplinas da área específica de formação, observamos que não havia qualquer referência à articulação entre a teoria e a prática profissional. Somente a ementa das disciplinas de *Sociolinguística*, ofertada na quarta fase, e de *Fundamento Linguístico do ensino de Português*, ofertada na sexta fase, mencionavam questões relativas ao ensino na educação básica. A seguir, listamos algumas ementas, de diferentes fases e das duas áreas específicas do curso de Letras, para ilustrar o que estamos afirmando:

Quadro 9 - Ementas de algumas disciplinas obrigatórias – currículo de 1998.

Fase	Disciplina	h/a	Ementa
1 ^a	Introdução aos estudos gramaticais	60	Os conceitos de gramática. Recuperação da história da gramática clássica na estrutura das gramáticas tradicionais.
2 ^a	Literatura brasileira II	60	Do Império à República Velha – o oitocentos brasileiro, literatura e cultura brasileiras pós-românticas: modos de formar – naturalismo, parnasianismo, simbolismo, decantismo, impressionismo; Euclides da Cunha e Raul Pompéia; a ficção moderna de Machado de Assis.
4 ^a	Língua latina III	45	A sintaxe latina: emprego dos tempos do verbo e suas formas nominais; sintaxe dos casos; sintaxe das orações independentes e dependentes.
5 ^a	Teoria da literatura IV	45	História literária e crítica literária. O formalismo; a estilística; o ‘new criticism’; a teoria bakhtiniana; o estruturalismo; o pós-estruturalismo.
7 ^a	Análise do discurso	60	Conceitos de discurso. Discurso e suas análises. Escola francesa e escola anglo-saxônica. Língua e discurso: função ou funcionamento. Teorias subjetivas e teorias não-subjetivas: do sujeito no discurso. Do discurso à formação discursiva.

Fonte: Geração da autora.

Supomos que essa falta de foco na formação docente, mesmo a partir da quinta fase, se justificava pela evidente falta de identidade do curso, tendo em vista que eram poucas as diferenças existentes entre a formação do bacharel e a do licenciado nesse currículo. No quadro a seguir, listamos as variações nas duas formações a partir da conclusão da quarta fase, momento em que o aluno deveria optar por uma das duas habilitações.

Quadro 10 - Comparação entre a Licenciatura e o Bacharelado – currículo de 1998.

Fase	Disciplinas	
	Licenciatura	Bacharelado
5ª	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus I -Psicolinguística -Literatura brasileira V -Literatura portuguesa III -Literatura latina -Teoria da literatura IV -Psicologia educacional: desenvolvimento e aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> -Psicolinguística -Literatura brasileira V -Literatura portuguesa III -Literatura latina -Teoria da literatura IV
6ª	<ul style="list-style-type: none"> -Texto e enunciação -Fundamento linguístico do ensino de português -História da língua -Literatura brasileira VI -Literatura portuguesa IV -Teoria da literatura V -Didática geral 	<ul style="list-style-type: none"> -Texto e enunciação -Fundamento linguístico do ensino de português -História da língua -Literatura brasileira VI -Literatura portuguesa IV -Teoria da literatura V
7ª	<ul style="list-style-type: none"> -Análise do discurso -Filologia -Literatura brasileira VII -Literatura portuguesa V -Metodologia do ensino de português 	<ul style="list-style-type: none"> -Análise do discurso -Filologia -Literatura brasileira VII -Literatura portuguesa V -Orientação do trabalho de conclusão de curso I -Metodologia do trabalho acadêmico
8ª	<ul style="list-style-type: none"> -Prática de ensino de português I -Prática de ensino de português II 	<ul style="list-style-type: none"> -Orientação do trabalho de conclusão de curso II

Fonte: Geração da autora.

Para melhor compreensão, destacamos, no quadro, as disciplinas específicas de cada habilitação, assim, depreendemos que o aluno que optasse pelo Bacharelado não cursaria as seis disciplinas da

área pedagógica, ao passo que cumpriria as três disciplinas relativas à pesquisa. Outra diferença entre as habilitações, que não está contemplada nesse quadro, relaciona-se à carga horária das disciplinas optativas, enquanto os licenciandos deveriam cumprir 135 h/a, os futuros bacharéis deveriam cumprir 390 h/a. As optativas também não contemplavam as especificidades e as discussões teórico-metodológicas necessárias à formação do professor que atuará na educação básica.

Tendo em vista o desenho curricular exposto nesses quadros, questionamos a indicação, no projeto do curso, de que uma das motivações para a reestruturação do curso na época tenha sido *fornecer aos alunos uma formação compatível com as novas exigências do mercado, manifestas em documentos como o da mais recente Proposta Curricular para o Estado de Santa Catarina e os Parâmetros Curriculares do Ministério da Educação*, bem como a menção de que *já se percebia então um esforço dos professores do Departamento no sentido de incluir, sob o escopo das disciplinas teóricas das áreas de língua/linguística e literatura, a discussão de aspectos do ensino da língua e da literatura de língua portuguesa*. (UFSC/CCE/DLLV, 2006, p. 5).

Ademais, mesmo cientes de que se trata do *currículo organizado pelos professores* o qual, na prática, quando transformado em *currículo em ação*, pode tomar outra forma em função, por exemplo, da própria perspectiva teórica assumida pelo docente que conduz a disciplina, consideramos preocupante o fato de que, das 42 disciplinas obrigatórias, apenas em três as ementas faziam referência ao ensino de português (ementas das disciplinas de *Sociolinguística*, *Fundamento linguístico do ensino de português* e *Metodologia do ensino de português*).

Compreendemos que, pela falta de uma identidade clara do curso decorrente dessa organização curricular, o perfil de egresso do licenciado se confundia com o do bacharel, tendo em vista a tendência para o estudo da língua compreendida como objeto de pesquisa e a falta de articulação teórico-prática ao longo da formação, restringindo-se ao estágio no final do curso, bem como pela carência, nas ementas das disciplinas, de questões relativas à aprendizagem e ao ensino de português na educação básica.

Ressaltamos que a língua concebida sob o escopo prescritivo já não se sustentava nesse currículo, porém, o aporte teórico descritivo parecia embasar grande parte das disciplinas voltadas ao estudo da

língua/linguagem, minguando o espaço para estudos de orientação histórico-cultural presentes nos documentos oficiais, compreendendo a língua como mediadora das interações sociais. Em relação aos estudos literários, perdurava o estudo da Literatura Brasileira e da Literatura Portuguesa por períodos históricos, viés adotado, também, pelas disciplinas de Teoria Literária. Essa caracterização conserva aspectos dos cursos de Letras brasileiros da década de 1960, com a entrada da Linguística Formal no currículo.

Como as propostas para a renovação do ensino de língua portuguesa estavam se legitimando nos documentos curriculares oficiais na época em que o curso de Letras foi reestruturado, resultado do aumento de pesquisas de base histórico-cultural nos centros universitários, consideramos sua quase ausência no currículo, também, um sintoma desse momento histórico.

Nas duas próximas subseções, analisamos os documentos que compõem o que estamos considerando o *currículo organizado pelos professores*, tendo como foco o perfil do professor egresso decorrente da última reestruturação curricular. Para enriquecer esse diálogo, apresentamos excertos das entrevistas realizadas com as alunas egressas, com os professores que atuam no curso e com as gestoras das secretarias de educação de Santa Catarina e de Florianópolis.

5.2 O CURSO DE LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA DA UFSC: UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO ATUAL

O currículo atual do curso de Letras – Língua Portuguesa da UFSC, vigente desde 2007, é resultado da reestruturação do currículo anterior (1998) com vistas ao atendimento de diferentes orientações/prescrições do Ministério da Educação. Como o que diferencia o currículo do curso diurno do noturno é a distribuição da carga horária, como já apontamos, optamos por tratar da composição curricular da formação ofertada no período diurno. Cabe ressaltarmos, também, que como nosso foco é a formação inicial do professor de Língua Portuguesa, a Licenciatura será abordada com maior detalhamento.

O último processo de reformulação curricular iniciou em 2003 com a participação de duas comissões formadas por professores. Dos trabalhos da primeira, subdividida em duas, uma para tratar da

Licenciatura e outra para tratar do Bacharelado, com representantes de todas as áreas que compõem os diversos cursos de Letras, resultou a proposta de elaboração de Projetos Pedagógicos distintos para cada curso – um para cada língua estrangeira e outro para língua portuguesa – desde então, o Curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas passou a ter uma coordenação específica.

A segunda comissão trabalhou durante o segundo semestre de 2004 e o ano de 2005 na elaboração do atual projeto pedagógico do curso. Entre os integrantes do grupo, “Foram distribuídas tarefas distintas, relacionadas às áreas de Literatura e Língua/Linguística, com a finalidade de elaborar propostas de reestruturação do currículo, *de forma a atender às novas exigências do Ministério da Educação.*” (UFSC/CCE/DLLV, 2006, p. 6, grifos nossos).

A primeira comissão foi constituída pelo presidente do colegiado e a segunda pelo chefe do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas. Na época, não existia o Núcleo Docente Estruturante (NDE), instituído em 2010 por meio da Portaria PROGRAD/UFSC nº 233/2010, que tem como atribuições, entre outras, a elaboração do projeto pedagógico do curso definindo sua concepção e fundamentos, a definição do perfil profissional do egresso, a avaliação e atualização periódica do projeto pedagógico do curso, e a condução dos trabalhos de reestruturação curricular, para aprovação no Colegiado de Curso, sempre que necessário.

Nesse processo de reestruturação, foram consideradas as seguintes prescrições curriculares, as quais analisamos anteriormente:

- Parecer CNE/CES nº 492/2001 – aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social;
- Parecer CNE/CES nº 1.363/2001 – retifica o Parecer CNE/CES nº 492/2001, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social;
- Resolução CNE/CP nº 1/2002 – institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da

Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

- Resolução CNE/CP nº 2/2002 – institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior;
- Resolução CNE/CES nº 18/2002 – estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras.

Como se trata de uma reestruturação curricular, tanto a Proposta Curricular de Santa Catarina quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais, mencionados na reformulação de 1998, bem como a LDB, embasaram, também, o currículo atual.

Além da adequação à legislação vigente, ao *currículo prescrito*, foram propostas mudanças significativas nas áreas de *literatura* e de *língua/linguística*. Dentre as inovações na literatura, destacamos “[...] a tentativa de promover um olhar mais transversal aos conteúdos das disciplinas, orientando-as menos por uma visada cronológica linear, e mais pela proposição de temas abrangentes, que sejam atuais e de interesse nos debates em torno da literatura, dentro e fora da academia.” e a busca por realizar “[...] uma abordagem mais orgânica e integrada das literaturas e das culturas de língua portuguesa, permitindo aos professores que transitem mais livremente no corpus literário que representa a multiplicidade cultural de nossa língua, bem como na riqueza de questões e debates que disso decorre.” (UFSC/CCE/DLLV, 2006, p. 6-7). Essa nova perspectiva se materializa nas disciplinas de *Estudos Literários* ofertadas a partir da quarta fase.

Já na área de língua/linguística, buscou-se “[...] eliminar a rigidez estrutural remanescente no curso e propor um currículo flexível, integrado e autônomo [...]” através da oferta de disciplinas correspondentes a partir da quarta fase, tendo em vista que:

Dada a diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno, a flexibilidade curricular vai lhe propiciar a escolha da disciplina que melhor atenda às suas expectativas, na construção de seu próprio currículo, tendo em vista as suas necessidades, o seu perfil acadêmico e os seus objetivos no futuro exercício da profissão. (UFSC/CCE/DLLV, 2006, p. 7)

Sobre essa questão, durante a entrevista, D3 acentuou que (20) *o grande diferencial, [...], em relação ao currículo anterior, é uma formação um pouco mais autônoma para os alunos serem coparticipantes nas escolhas, então, por isso surgiu a ideia das disciplinas eletivas, né, então os alunos buscarem sua formação* (Excerto da entrevista realizada com D3). Para D1, tinha-se como objetivo (21) *diversificar as possibilidades para que cada aluno complementasse a sua formação conforme seu interesse, sua preferência* (Excerto da entrevista realizada com D1). Sobre essa autonomia, refletimos a respeito das reais condições de escolha do aluno, sobretudo, porque ele talvez não conheça de fato a sua formação, o que pode comprometer o modo como irá organizá-la, assim, questionamos com que critérios ele definirá as disciplinas que irá cursar, considerando, ainda, que somente na quinta fase ele fará a opção pelo bacharelado ou pela licenciatura.

Alguns professores relataram que essa possibilidade de os alunos escolherem disciplinas foi sendo dificultada em função da falta de professores e (22) *porque os alunos começaram a escolher pelo professor, não pela disciplina, não pela ementa [...] então hoje [no caso da] literatura é assim, a disciplina existe mas o professor escolhe entre as três, mas o aluno ficou só com uma opção* (Excerto da entrevista realizada com D5).

Em relação ao *latim*, a carga horária foi ampliada de 45 h/a para 60 h/a em cada uma das três disciplinas de *Língua Latina*. A disciplina de Literatura Latina, antes com 45 h/a, foi dividida em duas com 45 h/a cada – *Estudos Literários III – Literatura Latina: Gêneros Diversos e Estudos Literários IV – Literatura Latina: Textos Fundacionais*. Tais mudanças fundamentam-se

[...] no fato de que a formação do profissional em Letras se ancora no conhecimento do passado histórico da nossa língua e da nossa cultura. Uma formação sólida nessas bases dará maior autonomia ao profissional para o reconhecimento dos variados fenômenos na área da língua e da literatura de diferentes períodos da história da cultura ocidental. (UFSC/CCE/DLLV, 2006, p. 8)

Como toda mudança curricular envolve tensionamento, resistência e acomodações, isso não seria diferente na reforma do currículo em tela como fica evidente na reflexão a seguir:

*(23) Mas foi assim, bastante tempo de estudo, muitas reuniões, brigas, porque são muitas áreas, né, que se dividem. Então, quando o curso, por exemplo, teu foco é a formação do professor, mas é **um curso que tem diversos direcionamentos ali, e cada um quer preservar sua própria área, né?** Então nós temos a literatura, dentro da literatura tem também uma grande divisão entre portuguesa, brasileira, teoria literária. E da própria formação, aí nós temos as disciplinas mais teóricas, nós temos as disciplinas mais científicas, as outras mais aplicadas, então, cada um buscando refletir aquilo que acha importante, né, então o pessoal da linguística aplicada considerando a importância da formação de ser uma coisa mais dirigida mesmo com foco mesmo para formar o professor, né? Enquanto que os outros acham que tem que também formar o cidadão crítico, então por isso as disciplinas têm que discutir uma questão mais ampla, de teorias, enfim. Então se chegou a um consenso, mas, assim nunca é como um projeto, né, a partir de 2007 e foi, começou a implementação, sempre discutindo, de vez em quando a gente avançava um pouquinho e depois parava, mas sempre percebendo, assim, as falhas, né, e a necessidade de se reformular. E agora, ainda bem, que parece que tem uma equipe⁵⁴ retomando isso, né? (Excerto da entrevista realizada com D3)*

Na subseção 1.3 do projeto pedagógico do curso, são apresentados os objetivos do curso, o perfil profissional desejado, bem como as competências e habilidades⁵⁵ a serem adquiridas durante a formação. Sob a justificativa de que a definição dos objetivos do curso é pautada pelo perfil profissional desejado e pelas competências e habilidades a serem desenvolvidas, esses itens são apresentados integrando-se as duas habilitações. (UFSC/CCE/DLLV, 2006, p. 8).

⁵⁴ D3 está se referindo ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) que está se reestruturando e retomando suas atividades.

⁵⁵ Cabe aqui a mesma ressalva da nota de rodapé nº 40 (ver página 111).

Desse modo, o curso de Letras tem como objetivo formar licenciados e bacharéis “[...] competentes, em termos de (in)formação e autonomia, capazes de lidar de forma sistemática, reflexiva e crítica com temas e questões relativos a conhecimentos linguísticos e literários, em diferentes contextos de oralidade e escrita.” (UFSC/CCE/DLLV, 2006, p. 8). Pretende-se formar o profissional de Letras, tanto o professor quanto o bacharel, de modo a garantir que o seu perfil contemple a interface pesquisa/ensino, salvaguardando-se as especificidades de cada habilitação. Busca-se formar um professor também pesquisador e um bacharel atento às questões que envolvem o ensino, ou seja:

[...] não se concebe um professor que não seja também pesquisador, de modo a romper com o círculo vicioso de mero repetidor de informações ou repassador de conteúdos previamente oferecidos nos manuais didáticos disponíveis em larga escala no mercado. Não se admite também um pesquisador na área da linguagem que não tenha uma formação mínima que lhe possibilite uma visão mais ampla do universo onde vai atuar, contemplando também aspectos voltados para o ensino, uma vez que o trabalho com pesquisa na área da linguagem requer, em determinadas situações, também o olhar do educador. (UFSC/CCE/DLLV, 2006, p. 8-9)

Com o intuito de efetivar essa proposta de formação integrada no curso de Letras, o DLLV propõe-se a:

- (I) oferecer uma formação sólida na área de língua e literatura, oportunizando a experiência com o ensino, a pesquisa e a extensão, e incentivando a articulação com outros cursos de graduação e com a pós-graduação na área;
- (II) criar oportunidades pedagógicas que propiciem o desenvolvimento da autonomia do aluno quanto à resolução de problemas, tomada de decisões, trabalho em equipe, comunicação, dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. (UFSC/CCE/DLLV, 2006, p. 9)

Nesse sentido, o egresso do curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas da UFSC, tanto o licenciado e quanto o bacharel, deverá ser capaz de:

- a) compreender e usar adequadamente a língua portuguesa no que se refere a sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais;
- b) ter consciência das variedades linguísticas e culturais historicamente constituídas, e da significação social das mesmas;
- c) ler e produzir textos adequados a diferentes situações discursivas;
- d) transitar por diferentes perspectivas teóricas nas investigações linguísticas e literárias, abordando-as criticamente;
- e) analisar e refletir criticamente acerca de conteúdos referentes a estudos linguísticos e literários e a formação profissional;
- f) estabelecer um diálogo entre a sua área e as demais áreas do conhecimento;
- g) compreender a formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente, à luz da dinâmica do mercado de trabalho. (UFSC/CCE/DLLV, 2006, p. 9)

Para tanto, as competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do curso, são assim descritas:

- Domínio da língua portuguesa em sua norma culta e em suas manifestações oral e escrita;
- Uso adequado da língua em diferentes situações de comunicação;
- Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno social, psicológico, educacional, histórico, cultural, político e ideológico;
- Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam a formação do profissional das Letras;
- Percepção de diferentes contextos interculturais;
- Formação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;

- Utilização de recursos de novas tecnologias;
- Aptidão para atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. (UFSC/CCE/DLLV, 2006, p. 9-10)

Além dessas competências e habilidades, acima de tudo, espera-se que:

[...] o profissional em Letras assuma um compromisso com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mercado de trabalho; e que tenha senso crítico para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do aprimoramento profissional. (UFSC/CCE/DLLV, 2006, p. 10)

A manutenção do Bacharelado, conforme consta no projeto do curso, justifica-se em função dos alunos que não querem exercer a docência na educação básica, mas que desejam uma formação orientada para a pesquisa e para o magistério superior, além do aprimoramento de carreiras mais humanísticas do serviço público e da qualificação de profissionais que atuam com revisão e elaboração de textos. Ademais, consta que essa habilitação tem antecedido ou complementado a Licenciatura, “[...] proporcionando um amadurecimento intelectual, através do exercício de pesquisa mais voltada a um objeto específico, construído pelo TCC, o que resulta num perfil de professor de ensino médio mais bem preparado.” (UFSC/CCE/DLLV, 2006, p. 10).

Sobre essa organização curricular, que prevê uma parte da formação comum para as duas habilitações, a opinião dos entrevistados, tanto entre os professores quanto entre as egressas, diverge quanto à escolha da habilitação na metade do curso, como observamos nos trechos a seguir:

(24) *Eu acho que é essencial se desvincular do bacharelado. Eu até estava conversando com minha orientanda agora sobre essa questão, de como é difícil a gente começar. No primeiro semestre você não tem muita noção de como você vai se dirigir aos alunos, se você propõe uma atividade, eu geralmente proponho atividades mais da docência, que eu acho que no final todo mundo acaba se formando para a docência, mesmo*

quem vai ser bacharel, a grande maioria faz isso. Mas você não tem legitimação, autorização para fazer isso. Acaba sendo sempre um ponto de conflito. Porque muitos vão dizer: “Ah, mas eu vou fazer bacharelado, não quero fazer isso” (Excerto da entrevista realizada com D4)

(25) Eu vejo que agora, já com esses debates que avançaram um pouquinho mais, a tendência é pensar numa forma, em dois cursos diferentes com habilitações desde a entrada no vestibular. Que eu acho que é a tendência, e também a necessidade já apontada pelo MEC, né? [...] Eu acho que é isso que o Núcleo Docente Estruturante tá pensando mesmo já segundo essas orientações do MEC, que já, quando eu era, quando eu comecei como [...], já tinha sido chamada atenção a respeito disso, né? De que levasse em consideração a questão de as duas habilitações não entrarem juntas, né? De que fossem cursos separados. E tomara que eles estejam nesse sentido (Excerto da entrevista realizada com D3)

(26) Na verdade eu acho que o que nós fazemos é o correto. Porque o aluno quando ele escolhe fazer o curso de Letras ele não tem noção das possibilidades, das habilitações e da atuação ou da exigência de formação para a atuação docente. E há candidatos que têm dúvida se desejam realmente ser professores ou não. Então ao cursar alguns semestres, eu acho que são 4 semestres, ou 3 ou 4, não me lembro bem, ele tem melhores condições de fazer essa escolha. Mas eu também tenho observado que muitos alunos egressos do bacharelado, quer dizer, que fazem essa opção no curso, ao concluir o curso retornam para fazer a licenciatura. E o fazem por que se dão conta de que o mercado é muito mais amplo para quem faz licenciatura do que para quem faz bacharelado. Então essa é um, pelo menos com aqueles que voltam e com quem eu tenho conversado dizem isso, que licenciatura é um, abre mais portas, digamos assim, do que o bacharelado (Excerto da entrevista realizada com D1)

(27) Eu acho interessante porque, na minha época você chegava à universidade com 22, 23 anos, então você

*chegava bem mais maduro para saber o que você realmente queria. Hoje o aluno com 16, 17 anos ele está começando o vestibular, então ele chega muito rápido à universidade diante de uma decisão que é monstruosa, que é decidir o que vai fazer da vida. Então ter feito esse núcleo comum, pra mim, eu acho interessante, ele tem um certo fôlego. Para você ver, se ele entra com 17, 18, 19, 20 depois ele pode optar, **eu acho que isso foi uma boa coisa** (Excerto da entrevista realizada com D7)*

(28) Eu acho que o fato de ter os dois grupos convivendo gera sempre um problema, até que ponto o curso é orientado pra uma coisa ou pra outra, eu por exemplo tenho uma amiga que fez bacharelado, na visão dela o curso era voltado pra licenciatura e na minha visão o curso é voltado pro bacharelado. Então, sempre tem alguém insatisfeito, eu acho que pra ser, pra gente aproveitar todo o curso pra licenciatura teria que ser só licenciatura. Não vejo de forma diferente. E vi também meus colegas muito divididos, eu que já entrei querendo licenciatura, eu vi os colegas muito divididos, eu acho que é uma crise que aconteceria de qualquer forma mesmo que eles entrassem num curso de licenciatura, mas assim, vi muita resistência à licenciatura com a dificuldade da carreira do professor, aí a pessoa fica meio em cima do muro. Eu não sei, se eu pudesse escolher eu faria um curso 100% licenciatura, eu acho que ele seria mais orientado sem dúvida porque não estaria dividido (Excerto da entrevista realizada com E3)

(29) Não pensei sobre, de repente se tivessem os dois cursos acho que a gente sairia da universidade melhor formado né, com mais conhecimento acerca da licenciatura ou acerca do bacharelado, porque eu acho que é pouco tempo pra gente aprender determinadas disciplinas, por exemplo, linguística aplicada, tem uma disciplina em quatro anos, entendeu? Libras tem uma disciplina [...] nos quatro anos então o que eu estudei em libras eu não lembro de mais nada praticamente [...] Então são disciplinas que assim deveriam ter maior quantidade e talvez se tivesse essa divisão do bacharelado, desde o início e a licenciatura desde o

início talvez as pessoas saíssem melhor formadas na habilitação (Excerto da entrevista realizada com E1)

(30) ***Eu não saberia escolher lá no começo, como é por exemplo na educação física né, você já tem que optar antes do curso pelo bacharelado ou pela licenciatura, eu não saberia*** (Excerto da entrevista realizada com E4)

(31) ***Eu acho que entre a nossa realidade e a realidade de que com dezessete anos você escolhe se é licenciatura, como acontece na matemática, por exemplo, eu acho que melhor o que a gente tem e aí talvez mexer um pouco no currículo como eu falei [...] considerando o que se tem e o que se pode fazer, acho que essa ideia de escolher na metade do curso é uma boa coisa, é dar possibilidades pra escolher né, porque a gente escolhe e não conhece só um lado*** (Excerto da entrevista realizada com E2)

Apesar da divergência de opiniões quanto à existência de um núcleo comum para as duas habilitações, observamos nas falas acima que existe uma preocupação com a atual formação dos dois profissionais, já que tanto o bacharel quanto o licenciado podem ter algum prejuízo na sua formação. Ademais, sobre a identidade do curso resultante da atual organização curricular, as opiniões são mais convergentes, no sentido de que parece prejudicar as duas habilitações e, para alguns, prevalece a formação do bacharel, sobretudo, do bacharel que vai seguir na pós-graduação. Parece-nos que é central discutir sobre quem, que profissional, o curso de Letras está formando, como demonstram os excertos a seguir:

(32) ***Há algum tempo já a nossa licenciatura é uma espécie de bacharelado disfarçado, o curso de letras, ele existe o governo financia uma máquina relativamente grande, complexa, custosa né, com o curso de Letras por causa da formação de professores. Isso que, historicamente, ainda hoje justifica a existência dos cursos de Letras e enfim, a proliferação desses cursos. Mas o que acontece com os nossos alunos, o que acontece com o nosso curso de Letras, ele tá cada vez mais um bacharelado disfarçado [...] essa diferenciação***

entre licenciatura e bacharelado na prática ela não existe e a figura dominante aquilo que organiza mesmo o ensino nesta universidade e imagino em outras é o bacharelado, né [...] **Mesmo o bacharelado [...] poderia ter múltiplas terminações**, quer dizer, a carreira de pesquisador é só umas das terminações possíveis do bacharelado, assim você poderia formar editores. [...] É, revisores de texto, roteiristas enfim, múltiplas carreiras que poderiam se desdobrar, mas isso não vai acontecer, não vai acontecer porque o quadro não tem competência nem interesse pra isso (Excerto da entrevista realizada com D2)

(33) *A gente pode dizer que há um complicador nisto porque há especificidades tanto numa formação como noutra, então há especificidades e elas precisariam ser aprofundadas e enfim, se se pegar a resolução, as resoluções I e II elas indicam, por exemplo, que as questões relativas à educação e à formação de professores deveriam permear o curso desde o início, especialmente a parte que prevê as 400 horas de prática como componente curricular. No caso do projeto do curso de Letras optou-se por designar parte da carga horaria de praticamente todas as disciplinas do currículo para a prática como componente curricular. Um aspecto importante que tem que destacar é que a prática como componente curricular ela não faz parte apenas do currículo e das diretrizes dos cursos de licenciatura, a prática como componente curricular ela faz parte de todas as diretrizes de todos os cursos de graduação, de modo que no bacharelado teria que haver a prática como componente curricular voltada ao bacharelado e na licenciatura a prática como componente curricular voltada à licenciatura. **Então, ali pode haver algum prejuízo uma vez que há especificidades distintas, então nesse caso poderia talvez haver algum prejuízo nesse aspecto, porque todas as disciplinas tem prática só que assim, algumas delas são mais voltadas a um profissional de bacharelado e outras seriam mais voltadas à licenciatura ou, ainda, mesmo que as disciplinas sejam as mesmas, até porque eu acho que há conhecimentos que eles são comuns a ambos os profissionais, as especificidades da prática de cada um é***

que acaba sendo talvez prejudicada em alguma medida
(Excerto da entrevista realizada com D9)

(34) *Mas eu acho que isso tem muito pouco efeito positivo na formação dos nossos estudantes e é objeto de discussão com vários colegas. Por quê? Porque para ficar 5 fases, certo, em um tal de núcleo comum que é mais da metade do curso é um bom tempo. Ok? E necessariamente ele não vai ser apresentado nem a uma coisa nem a outra para poder nesses dois anos e meio, poder definir se ele quer fazer licenciatura ou se quer fazer bacharelado. Aí o que isso para mim faz? Acaba por prejudicar a ambos. **Por que não dá uma identidade para o nosso licenciando de modo que ele possa desde o início começar a refletir sobre o que é essa docência que ele virá a assumir. E também para o bacharelado assim é um caso muito curioso por que você bacharela em nada, a não ser aspirante de pós-graduação. Ele termina o curso para quê? Para fazer um TCC para imaginar algum tipo de objeto que ele possa depois submeter com alguma modificação ou muito similarmente à nossa pós-graduação. E um caso assim dos mais curiosos que eu vejo é o fato dele fazer o bacharelado e fazer como optativas as disciplinas da área pedagógica. Porque ele tem muito desejo de fazer licenciatura, o que significa que ele não se sente confiante com o bacharelado. Ele vai fazer o que só com o bacharelado? Entende?*** (Excerto da entrevista realizada com D8)

(35) *Pra mim o nascimento do problema está no nascimento do currículo. Assim, você não sabe se é licenciatura ou se é bacharelado. E quem, assim, não sei se pode dizer isso, mas assim, as estrelas, os professores que são as estrelas do curso, que são os mais conceituados, esses são todos da área do bacharelado. Sei lá, eu vejo assim, da parte do português. **Da parte do português é todo mundo inclinado para o bacharelado. Com algumas exceções. Então, não vejo interesse em formar professores, eles não conhecem a escola porque eles nunca trabalharam na escola*** (Excerto da Roda de Conversa realizada com as egressas – reflexão da E3)

(36) *Eu parei de falar isso porque é muito preconceituoso até. Mas eu, quando eu estava nessas rebeldias assim, eu falava: "o bacharelado de Letras da UFSC é um cursinho para pós-graduação". A única perspectiva do bacharel é abraçar um professor e seguir na pesquisa dele* (Excerto da Roda de Conversa realizada com as egressas – reflexão da E2)

Para dar conta dessa proposta de formação comum e atendendo à Resolução CNE/CES nº 1/2002, que trata da formação de professores, os critérios de organização da matriz curricular do curso de Letras se expressam por eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na seguinte forma:

- I – eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II – eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III – eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV – eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V – eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI – eixo articulador das dimensões teóricas e práticas. (UFSC/CCE/DLLV, 2006, p. 11)

Sobre essa vontade de ofertar uma formação mais integral, menos fragmentada, expressa no que estamos chamando de *currículo organizado pelos professores*, observamos, a partir da interação com os participantes de pesquisa, que na prática, no *currículo em ação*, isso pouco tem acontecido. Na opinião, tanto dos professores quanto das egressas, há dificuldades de articulação entre os conhecimentos específicos da área e os pedagógicos, além da mínima possibilidade de articulação teórico-prática. Os motivos apontados para essa situação são diversos: *disciplinas com caráter estritamente teórico, poucas disciplinas destinadas à reflexão sobre a docência, organização da*

universidade e pouca afinidade do professor-formador com a docência na educação básica. Ilustramos essa situação com os trechos a seguir:

(37) *Eu desconheço olímpicamente o que fazem os colegas da linguística, eu acho que a recíproca é igualmente verdadeira. Não há nenhum tipo de interlocução. Não temos interlocução sequer entre os colegas de área* (Excerto da entrevista realizada com D6)

(38) *Quer dizer, para que isso aconteça a gente precisaria de um currículo que contemplasse mais a prática docente, a reflexão sobre a docência, a mobilização de pesquisas que fossem aplicadas, que levassem em consideração esses contextos, a construção da identidade do profissional, do docente, então, e conviver com a prática. Eu acho que isso talvez seja uma das maiores lacunas, mesmo as disciplinas que tratam da prática, a gente tem uma enorme dificuldade, não só pelo currículo, mas pelo modo como a universidade é organizada. Essa quantidade de atividades* (Excerto da entrevista realizada com D4)

(39) *O povo corre igual louco, essa universidade é uma maluquice, tem que dar conta de dar aula na pós, de produzir, de fazer pesquisa, de fazer extensão, de cuidar da parte administrativa, e acaba sobrando pouco para o curso de graduação. Vou te dizer, os professores se dedicam muito a muitas coisas. Muita gente muito preocupada com pesquisa, com pós-graduação, manter seu currículo em dia. E muitos professores, uma parcela bem grande se preocupam, acabam deixando menos pra graduação. Eu falo isso, assim, de perceber por ter já trabalhado na parte administrativa mesmo do curso né. Infelizmente, acontece isso. Então, assim, não se tem esse diálogo ou se tem muito restrito por iniciativa de um professor ou de outro, mas não promovido institucionalmente, né? Seria interessante se até o Núcleo Docente Estruturante pudesse promover alguns debates, alguns simpósios entre nós, né?* (Excerto da entrevista realizada com D3)

(40) *Não, não! Eu acho que não há, e isso foi acontecendo naturalmente acho que nunca houve, acho*

que nunca houve. Eu acho que agora é mais agravado porque foi isso que aconteceu com a vida, os professores têm seus projetos individuais, seus computadores em casa, suas bibliotecas individuais, eles vêm aqui dão a aula e vão embora (Excerto da entrevista realizada com D5)

(41) Não na parte das disciplinas do DLLV, do nosso departamento eu acho pouca, é o que te falei, muito pouco. Agora na parte da educação eu diria que os professores, as disciplinas que também são DLLV foram perfeitas pra mim, assim, por exemplo, Linguística Aplicada que é aqui do departamento, Literatura e Ensino acho que são só essas duas. Aí já Didática, já tem um pouquinho mais de distanciamento, acho que é focada mais na Pedagogia do que na Letras assim, naturalmente, acho que o professor vem de outra origem né. Foi Didática, foi Organização Escolar que aí menos ainda, não sei se a gente teve mais alguma. Eu lembro da Organização Escolar, da Didática, Psicologia, essa foi excelente, aí teve relação e essa foi, a gente teve muita discussão de temas muito atuais assim, tipo, inclusão de portadores de deficiência, bullying, era uma aula muito dialogada excelente, excelente. Não eu acho que talvez das três essa foi a que mais dialogou com Letras, é pela postura do professor (Excerto da entrevista realizada com E3)

(42) Não, não. É, talvez, bom, mas aí eu acho que já considera disciplina Literatura e Ensino, enfim, pensando assim nas teorias literárias, não, e aí eu via o desespero dos professores quando chegava esse tal, desse PCC, porque, assim, não tinha o que fazer era uma exigência, eu não sei se esse negócio ainda existe, eu tinha professores que fingiam que não viam e aí sei lá eles davam qualquer coisa mas, e eu tinha professores que até por não pensar em escola tinham essa ideia assim, pensar licenciatura é fazer plano de ensino, aí eles davam modelo de plano de ensino a gente aplicava no Mattoso ou em qualquer outro que seja no plano de ensino. E não, acho que não tem, não tem relação (Excerto da entrevista realizada com E2)

Além dessa falta de articulação, de diálogo entre as áreas, parece-nos que os professores e as egressas não se sentem representados pelo atual currículo e notamos, ainda, que a própria organização da universidade reforça essa situação. Durante a Roda de Conversa, as duas egressas que teceram os comentários 41 e 42 registraram o seguinte, que a nosso ver sintetiza os comentários anteriores (de 37 a 42) e reforça a opinião delas quanto à carência de integração entre as áreas que compõem o curso:

(43) E3: *É que é tudo artificial. Foi tudo feito de forma artificial.*

E2: *E eu não sei. Eu vejo uma grande colcha de retalhos assim. Uma coisa que não tem nenhum sentido com a outra.*

E3: *Mas aí eu acho que é uma questão de poderes também. Senão alguém perde o emprego.*

E2: *Além do poder pessoal, a coisa dos nichos assim, né? Primeiro existe o mundo da literatura. Existe o mundo da linguística. Eles nunca conversam. Pra que conversar? Aí tem os mundos dentro da linguística. Aí tem o submundo da linguística formal e o submundo da linguística aplicada. Aí dentro do submundo tem o gueto. E aí, tudo isso, são relações que formam essa doidera que a gente tem.*

E3: *Tudo, menos o aluninho lá no final.*

(Excerto da Roda de Conversa realizada com as egressas)

Quanto ao conteúdo mínimo exigido, o projeto do curso remete-se ao Parecer CNE/CES nº 492/2001 que prevê, conforme vimos, como conteúdos caracterizadores básicos os relativos à área dos *Estudos Linguísticos e Literários*. A seleção e a ordenação desses conteúdos em diferentes âmbitos do conhecimento profissional orientarão as diretrizes para a organização da matriz curricular nos diferentes eixos articuladores. “Como os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias, optativas e das atividades acadêmico-científico-culturais, em sua forma de organização por créditos, são os mesmos para a formação de profissionais nas habilitações Licenciatura e Bacharelado [...]”, até metade do curso a organização curricular é comum às duas habilitações, conforme expressamos. (UFSC/CCE/DLLV, 2006, p. 11). Tem-se, desse modo,

[...] um *núcleo comum* à Licenciatura e Bacharelado (facilitando uma posterior formação em ambas as habilitações), cuja organização curricular atende fundamentalmente aos critérios de formação básica sólida, integração e complementaridade de conteúdos, e articulação entre teoria e prática. Acredita-se que a formação do profissional em Letras, professor ou bacharel, é fortalecida com o oferecimento de disciplinas teórico-práticas e com a possibilidade de atividades integradas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. A experiência com a pesquisa nas áreas de língua e literatura certamente formará um professor mais apto. De outro lado, as discussões sobre o ensino de língua e literatura por certo trarão um aprimoramento à formação do bacharel em Letras. (UFSC/CCE/DLLV, 2006, p. 11, grifo no original)

Acontece que, como no currículo de 1998, as especificidades de cada habilitação se limitam ao cumprimento, pelos licenciandos, das disciplinas essencialmente voltadas à docência, além de Libras – *Literatura e Ensino, Linguística Aplicada, Didática do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, Organização Escolar, Psicologia Educacional, Metodologia do Ensino e Estágios I e II* – e pelos que optarem pelo Bacharelado, das disciplinas optativas e das decorrentes do Trabalho de Conclusão de Curso – *Orientação do Trabalho de Conclusão de Curso I e II*, como é possível observar no quadro a seguir:

Quadro 11 - Comparação entre a Licenciatura e o Bacharelado – currículo de 2007.

Fase	Disciplinas	
	Licenciatura	Bacharelado
5ª	-Aquisição da Linguagem ou Psicolinguística -Sociolinguística ou Dialetolegia -Estudos Literários II -Teoria Literária V -Literatura e Ensino -Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem	-Aquisição da Linguagem ou Psicolinguística -Sociolinguística ou Dialetolegia -Estudos Literários II -Teoria Literária V
6ª	-História da Língua ou Política Linguística -Estudos Literários III -Estudos de Teoria da Literatura I -Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna -Didática do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura -Organização Escolar	-História da Língua ou Política Linguística -Estudos Literários III -Estudos de Teoria da Literatura I
7ª	-Análise do Discurso ou Pragmática -Modelos de Análise Linguística ou Filosofia da Linguagem -Estudos Literários IV -Estudos de Teoria da Literatura II -Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura	-Análise do Discurso ou Pragmática -Modelos de Análise Linguística ou Filosofia da Linguagem -Estudos Literários IV -Estudos de Teoria da Literatura II -Orientação do Trabalho de Conclusão de Curso I
8ª	-Língua Brasileira de Sinais - Libras -Estágio Supervisionado I	-Orientação do Trabalho de Conclusão de Curso II
9ª	-Estágio Supervisionado II	

Fonte: Geração da autora.

As disciplinas optativas ofertadas estão em sintonia com as linhas de pesquisa que permeiam as atividades na graduação e nos programas de pós-graduação em Linguística e Literatura “[...] favorecendo a integração desses níveis e subsidiando o desenvolvimento de projetos de pesquisa que culminem no TCC ou em relatórios de Iniciação Científica, bem como na produção de artigos acadêmicos.” (UFSC/CCE/DLLV, 2006, p. 12). Certamente, isso justifica a irrisória oferta de disciplinas optativas⁵⁶ que discutam as práticas de ensino de Língua Portuguesa na educação básica, demonstrando que o curso tende a se voltar para a pesquisa e não para o ensino, com projetos que se circunscrevem à academia, com pouco retorno social.

Por fim, de acordo com o projeto do curso, três mudanças são apontadas como mais significativas na última reforma curricular:

[...] (i) na *flexibilização curricular*, com a eliminação de alguns pré-requisitos e reestruturação de outros, bem como com o oferecimento de um leque de disciplinas mais diversificadas, em horários alternativos; (ii) a maior atenção ao critério de *integração vertical e horizontal*, que orienta a escolha e a distribuição das disciplinas ao longo do Curso; e (iii) na *articulação entre ensino, pesquisa e extensão*, em conformidade com a acomodação da carga horária às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais, especialmente no que se refere às atividades acadêmico-científico-culturais e à prática como componente curricular [...]. (UFSC/CCE/DLLV, 2006, p. 12, grifo no original)

Assim, para atender ao critério de flexibilização, de forma a não se contradizer com o parâmetro de integração vertical, foram mantidos

⁵⁶ Das possibilidades de disciplinas optativas voltadas à formação docente, destacamos as constantes no Projeto Pedagógico do Curso: *Varição e Ensino de Língua; Tópicos de Fonética e Fonologia III: Aplicação ao Ensino; Experiências de Ensino de Língua Portuguesa; Educação e Processos Inclusivos; Teorias da Educação*. Dessas, as duas últimas são ofertadas pelo Centro de Ciências da Educação (CED). Ao lado dessas cinco disciplinas, são previstas 66 disciplinas na área da Língua/Linguística e da Literatura, e afins.

poucos pré-requisitos em termos de disciplinas e outros foram transformados em número de horas-aula cumpridas, sob o argumento de que o melhor aproveitamento em determinadas disciplinas condiciona-se a certo amadurecimento acadêmico. “Assim, ao mesmo tempo em que se propicia flexibilidade na escolha de disciplinas, garante-se uma integração vertical, respeitando-se as especificidades das diferentes áreas.” (UFSC/CCE/DLLV, 2006, p. 12).

De acordo com o projeto, por já contemplarem alguns desses aspectos, bem como a questão da interdisciplinaridade, algumas disciplinas e ementas, especialmente as da área de língua/linguística, do currículo de 1998 foram mantidas. Quanto a isso, o projeto do curso destaca que:

[...] a interdisciplinaridade se efetiva mais na prática da sala de aula do que na formalização das ementas e dos programas, i.e., não tanto via conteúdos mas mediante procedimentos metodológicos comuns, minimamente assegurados pela prática pedagógica, nas constantes referências a outros campos do saber, em análises comparativas, em depoimentos de alunos e professores, em trabalhos conjuntos. [...] Por fim, a interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, com interconexões entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência. (UFSC/CCE/DLLV, 2006, p. 13)

Entretanto, como vimos anteriormente, à luz da fala dos participantes da pesquisa, a flexibilização na escolha das disciplinas, a verticalização e a integração entre as áreas do curso, visando a interdisciplinaridade, não se evidenciam na prática, no *currículo em ação*. Em nossa opinião, isso decorre da dificuldade de diálogo entre as áreas do curso e da falta de foco na formação, tanto do bacharel quanto do licenciado, o que torna fundamental a abertura do debate sobre a identidade do curso, buscando refletir sobre a que se tem e a que se quer constituir.

Consideramos de extrema importância ressaltarmos que as alunas-egressas entrevistadas afirmaram que o curso de Letras, apesar

da falta de uma formação mais voltada para a prática docente, ampliou a perspectiva que tinham sobre a *língua*, o que para elas foi muito significativo:

(44) *O que que foi transformador pra mim, eu acho que como todo mundo, eu entrei, mesmo eu sendo mais velha, mais madura, eu entrei com aquela ideia do falar certo, escrever certo. Cadê a gramática?! Eu falei. Cadê a gramática no curso?! Então, uma coisa que foi marco pra mim, foi compreender que a língua é um fenômeno natural que a gente tem que buscar muito mais descrever ela do que normatizar ela, então, isso foi uma coisa marcante pra mim, hoje eu compreendo a língua de uma outra forma e, na educação, acho que consequência também, na educação a questão de não focar no conteúdo, apesar de, depois eu acho que vais me perguntar algo sobre isso, de eu não ter conseguido colocar isso na prática, uma experiência que eu tive, na formação ficou muito claro pra mim que como eu aprendi língua portuguesa que é aquela associação de conteúdos de gramática, que não é mais assim e não deve ser mais assim, então isso também foi transformador pra mim (Excerto da entrevista realizada com E3)*

(45) *[...] numa perspectiva bastante diferente da que eu acredito hoje, essas disciplinas da primeira fase me fizeram abrir os olhos, assim, um pouco pro que eu veria na frente [...] até aparecer realmente o que eu queria ver, que é ali na quinta, sexta fase que é quando começam as disciplinas que têm um olhar pra educação e ali eu também acho que é o segundo marco que é que define a profissional que eu sou hoje, assim, então a disciplina de Linguística Aplicada pra mim foi essencial, [...] ela me marcou muito no sentido de eu começar é a perceber onde eu me enquadrava né, porque parece que nas fases anteriores eu estava no limbo né, porque eu sabia que era aquilo que eu queria, mas não era bem aquilo que eu queria né. [...] se for pensar nas disciplinas, acho que a disciplina de Linguística Aplicada foi esse marco divisor de águas efetivamente [...] E eu acho que foi pela primeira vez que, assim, muito tranquilamente eu pude dizer faz sentido, porque até então eu vinha dizendo é tem lógica né, mas não me toca*

né [...] então eu acho que foi esses dois marcos assim, um pra eu começar a perceber melhor o nosso objeto e outro pra perceber nosso objeto que hoje eu digo minha perspectiva (Excerto da entrevista realizada com E2)

Em termos de tempo de integralização curricular, quando comparado com o currículo anterior, o Bacharelado passou de oito para nove fases no período noturno e manteve as oito no diurno, já a Licenciatura passou de oito para nove no período diurno e de nove para dez no noturno. A integralização curricular do licenciando em Letras efetiva-se após a realização de, no mínimo, 3.471 h/a distribuídas ao longo do curso da seguinte forma:

Quadro 12 - Distribuição da carga horária – currículo de 2007.

Carga horária das disciplinas obrigatórias	Teoria	2.027 h/a
	Prática como Componente Curricular (PCC)	445 h/a
	Estágio	504 h/a
Carga horária das disciplinas optativas	Teoria	165 h/a
	Prática como Componente Curricular (PCC)	60 h/a
Carga horária das atividades acadêmico-científico-culturais⁵⁷ (ACC)	Atividades de ensino ou atividades de pesquisa/extensão	270 h/a
Total		3.471 h/a

Fonte: Geração da autora.

Sobre a prática na formação inicial docente, como pontuamos na subseção 5.1, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 prescreve que a prática profissional não deve se restringir ao estágio no final do curso nem às disciplinas pedagógicas, devendo, portanto, permear toda a formação do professor. Quanto à carga horária, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2/2002, a prática deve ocupar, no mínimo, 400 horas da carga horária

⁵⁷ O aluno deve realizar, ao longo do Curso, atividades dessa natureza e que tenham convergência com o Curso, totalizando o mínimo de 270 h/a divididas em disciplinas de 90 h/a cada uma.

total do curso, devendo ser cumpridas ao longo da formação, diferenciando-se do estágio que possui a mesma carga horária mínima para ser realizada a partir do início da segunda metade do curso. No curso objeto de análise, a PCC é caracterizada da seguinte forma:

Em articulação intrínseca com as atividades do trabalho acadêmico e com o estágio Supervisionado, a PCC deve concorrer conjuntamente para a formação da identidade do professor como pesquisador e educador em Estudos Linguísticos ou em Estudos Literários. O Curso de Letras oferece PCC a seus alunos no interior das disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação, desde o início do curso e não apenas nas disciplinas pedagógicas [...]. Esta correlação entre teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de resoluções de situações próprias do pesquisador e do professor no ambiente escolar. A prática vai permear toda a formação do futuro professor/pesquisador, estabelecendo e garantindo assim uma dimensão abrangente e interdisciplinar do conhecimento. (UFSC/CCE/DLLV, 2006, p. 14-15)

Assim, a inclusão da PCC ao longo do curso é vista como uma alternativa à oferta de uma formação mais consistente do professor, ou seja, o contato com as questões de ensino não fica limitado às disciplinas de cunho pedagógico e ao estágio que, como no currículo anterior, ficou mantido no final do curso. A PCC, de acordo com o projeto do curso,

[...] vai permitir ao aluno um amadurecimento gradativo, com a construção passo a passo de procedimentos metodológicos apropriados ao ensino de cada conteúdo específico, culminando com as disciplinas pedagógicas de formação geral, de natureza mais panorâmica. Parece evidente que a estrutura atual em que a formação do licenciado se dá de maneira concentrada apenas ao final do curso não é suficiente para dar ao aluno uma formação eficaz na área do ensino da língua e da

literatura. Dessa maneira, o contato eventualmente burocratizado e compartimentalizado, seja com as teorias de ensino seja com as teorias de linguagem, cede lugar a uma vivência mais efetiva que produza no aluno os resultados esperados quanto a uma tomada de consciência do papel do professor e dos métodos e procedimentos para desempenhá-lo bem. (UFSC/CCE/DLLV, 2006, p. 15)

Para que a PCC seja efetivamente realizada, os coordenadores de área deverão acompanhar os professores no processo de implementação, para que não se confunda com “[...] estratégias metodológicas, como seminários, por exemplo, que fazem parte do planejamento das diferentes disciplinas em termos de operacionalização de conteúdos específicos, ou com atividades práticas que não estejam voltadas para o ensino desses conteúdos.” (UFSC/CCE/DLLV, 2006, p. 15-16). Uma possibilidade de se articular teoria e prática através da PCC é assim esboçada no projeto do curso:

Ilustramos a possibilidade de PCC através das disciplinas *Sociolinguística* e

Literatura Brasileira. Uma discussão dos livros didáticos (a partir da análise da concepção de linguagem/língua assumida, dos gêneros/tipos de textos apresentados, dos conteúdos gramaticais trabalhados, etc), a observação de práticas pedagógicas nas escolas, as análises das propostas curriculares de ensino fundamental e médio, as experiências de leituras que possam levar a uma reflexão sobre a heterogeneidade linguística e o valor social dos diversos falares (com ênfase na questão dos preconceitos linguísticos), os depoimentos de alunos que já atuam como professores, entre outras atividades, farão parte dessa integração da prática e da teoria, de uma forma mais efetiva nas horas a elas alocadas, oferecendo condições para a formação de um profissional mais bem preparado e seguro. Como resultado prático, pode-se esperar, por exemplo: escritura de pequenos ensaios dirigidos a professores do ensino fundamental e médio sobre

os aspectos acima mencionados; produção de materiais didáticos envolvendo aspectos conceituais e metodológicos etc. Esse tipo de procedimento se estende às demais disciplinas do currículo. (UFSC/CCE/DLLV, 2006, p. 15)

No entanto, a presença da PCC no projeto do curso, documento que faz parte do que chamamos *currículo organizado pelos professores*, não garante sua efetivação no *currículo em ação*. Consideramos que a realização da PCC, da forma como foi pensada, pode contribuir com a aproximação entre a universidade e a escola durante a formação inicial do professor, requerida pelo *currículo prescrito* e, como vimos, considerada importante para as gestoras que participaram da pesquisa. Esse descompasso entre os dois níveis de currículo fica evidente na fala dos entrevistados:

(46) Do que eu vejo essa parte é muito pouco trabalhada como prática efetivamente, como reflexão sobre o trabalho do professor. Muitas vezes, também, a disciplina tem um fundamento que não é voltado pra isso. Então não sei se dá para forçar. Às vezes você tem uma disciplina que tem uma perspectiva de ciência mais positiva, então ela não está voltada para uma reflexão realmente sobre o ensino e a aprendizagem. E aí você coloca lá o PCC como uma parte, então parece que fica meio forçado. Não sei se não teria que ter professores que fossem de fato se ater sobre isso de uma forma mais detida. Como que, sei lá, fonologia está relacionada ao ensino e à aprendizagem, não colocar dentro de uma outra disciplina que tem uma organização que não está voltada para isso. Essa organização eu acho que não funciona. E aí você tem disciplinas onde tem esse PCC que é uma carga horária de 10/15 horas e tem aquelas outras como Linguística Aplicada que supõe-se que toda a disciplina é de PCC. Então acho que nem uma coisa nem outra. Não quer dizer que toda a disciplina de Linguística Aplicada é PCC só porque trata de ensino, então dos dois modos a prática está sendo vista de forma equivocada. Acho que falta diálogo também nosso com a escola, a escola devia estar mais dentro do curso de Letras. Não sei como a gente faz isso mas tinha que ter um intercâmbio maior de profissionais das escolas que

pudessem estar aqui e a gente também estar vendo a realidade (Excerto da entrevista realizada com D4)

(47) *[A PCC] não funciona. Não funciona, porque assim, olha, na verdade, quando a gente estudou essas Práticas como Componente Curricular, [...] eu não me lembro bem é, qual foi o documento que a gente leu isso, que as Práticas como Componente Curricular não seriam exatamente práticas de ensino, mas um pensamento, uma reflexão pedagógica dentro de cada disciplina. Então, o que eu faço com essa teoria? Uma reflexão e que além dessas reflexões, dessas práticas, que não seria uma prática, mas mais assim no sentido de uma pragmática né? No sentido de ter de pensar o quê que eu vou fazer com isso agora, que a prática mesmo como estágio, né, ela viesse antes, não só como componente curricular, porque essa, nem como reflexão pedagógica ela tá funcionando. O que eu vejo, é que a maioria dos professores tem colocado alguma coisa, assim, fazer o plano de ensino, tentar ver como que aquilo ali seria aplicado num plano de ensino, uma coisa hipotética, não se vai, né, a campo, não se tem um diálogo efetivo com a escola* (Excerto da entrevista realizada com D3)

(48) *Eu acho que [...] [as PCC] deveriam ser a prática mesmo. Que a gente deveria já ir pra campo e não, sabe? "Ah! Eu vou fazer essa disciplina, tem PCC, eu vou fazer seminário e pronto". Entendeu? Que é isso o que eles fazem. Eu acho que quando a gente consegue fazer esse cruzamento, de teoria e de prática, é muito diferente. Eu consegui fazer isso no meu primeiro contato com a escola, que aí eu tive certeza que eu queria fazer a licenciatura. Que até a sétima fase não sabia. Foi uma disciplina do [...], Literatura Latina. Que ele lançou uma proposta de PCC, que a gente fosse ministrar as aulas, né. Que a gente escolhesse e trouxesse o certificado e a experiência. Então, nessa disciplina, por que todas elas não podem fazer dessa forma? Que a gente pudesse estar presente, ver as dificuldades. E aí tu consegue questionar mais o professor de Didática. Questionar mais o professor de Metodologia. E aí isso acontece assim. Aí tu só vai conseguir enxergar isso, no meu caso, que não tive outro contato, quando está no*

estágio. Ai tu vês aquele turbilhão de coisas acontecendo ao mesmo tempo. E tem que dar conta do projeto. Então é muita coisa na sua cabeça. Tu acabas ficando um pouco assustado. Mas eu vejo, não vejo outra coisa, acho que a alternativa seria essa. [...] E eu também sinto falta de mais teorias da educação no nosso currículo. Não só por Organização, que pouco diz. [...] E aí a primeira coisa que você vê agora, com a inclusão, é tua sala recheada de alunos da inclusão. [...] Quase metade dela da inclusão. E como você vai lidar com isso, se no teu currículo não tem nada que informe da educação (Excerto da Roda de Conversa realizada com as egressas – reflexão da E4)

*(49) Não, muito fraco. Muito fraco e as vezes é assim um pró-forma, assim, pra cumprir, pra bater cartão, assim, não muito fraco. **Eu acho que a proposta é boa, porque, assim, o que que a gente sente falta, é, na formação do professor é a ligação com a prática a ligação né, todo mundo fala isso, a ligação com a escola, estar na sala de aula e o PCC era pra fazer isso, né, e não, não.** Assim, teve vários casos em que ele era, teve caso que não ocorreu, eu acho, e teve caso em que ele era é tudo em tese, teoria assim, fazer um projeto, como vocês aplicariam esse conteúdo na sala de aula. Mas tudo em teoria, não ia na escola, por exemplo, não tinha um público, não era concreto, e aí faz toda a diferença, na cabeça da gente, a gente faz muita coisa, mas quando conhece, é outra história. **Na Linguística Aplicada a gente teve, foi esse que a gente foi na sala da [...], a gente foi na escola, assistiu a aula da professora, elaborou um projeto, conheceu um público, é outra coisa. Então é mais uma coisa que não, na prática não está funcionando muito** (Excerto da entrevista realizada com E3)*

E essa dificuldade de articulação teoria-prática pode estar relacionada, como apontado por D4, à própria proposta das disciplinas específicas de cunho teórico que não é discutir o ensino e a aprendizagem, conforme aponta, também, uma das egressas no excerto 42 (página 179). Além disso, a PCC, da forma como tem sido realizada, trata a escola artificialmente, criando abstrações de como a escola é, sem de fato pensar e problematizar esse espaço. Isso ocorre, em nossa

opinião, porque as escolhas teóricas que fundamentam a maioria das disciplinas do curso parecem se voltar mais para a formação do bacharel que seguirá na pós-graduação, conforme comentado por alguns entrevistados, o que demonstra, também, que a presença da PCC na grade curricular do curso de Letras decorre de uma exigência externa (do MEC) através do *currículo prescrito*, o que Macedo (2007) considera um problema no momento de reestruturação curricular. No quadro a seguir, podemos observar como a PCC aparece de forma desintegrada no interior de algumas disciplinas obrigatórias de diferentes fases e das áreas específicas do curso.

Quadro 13 - Ementa, objetivos e conteúdo programático de algumas disciplinas obrigatórias⁵⁸.

Disciplina	Ementa	Objetivos	Conteúdo programático
<p>Estudos Gramaticais (1ª fase)</p>	<p>Iniciação aos conceitos e métodos da descrição gramatical segundo as abordagens da Linguística Moderna. Problemas e limites das teorias gramaticais. Reflexões sobre a prática pedagógica no ensino fundamental e médio.</p>	<p>1. Mostrar a diversidade de sentidos da palavra “gramática”. 2. Levar o aluno a ter postura crítica em relação às inconsistências da Gramática Tradicional e à exclusão social perpetrada por meio dela.</p>	<p>1. Estudos gramaticais 1.1. Gramática universal e gramática de línguas particulares 1.2. Gramática como termo polissêmico 1.3. Prescrição e descrição 2. A norma: princípios de análise 3. Métodos de descrição linguística e níveis de análise: fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático-discursivo 4. Variedades da língua e língua padrão do Brasil 5. Teoria gramatical e ensino</p>
	<p>Literatura Contemporânea. Permanência e transformação do regional. Guimarães Rosa; as narrativas de introspecção</p>	<p>- Estudar e investigar a produção de autores e obras significativas da segunda metade do Século XX,</p>	<p>1. Permanência e transformação do regional: Graciliano Ramos, Raquel de Queirós, Guimarães Rosa. 2. Narrativas de introspecção :</p>

⁵⁸ Essas informações estão disponíveis no site do DLLV: <<http://llv.cce.ufsc.br/>>, clicando na barra de ferramentas à esquerda em *Programas de Ensino DLLV*.

<p>Literatura Brasileira III (3ª fase)</p>	<p>subjetiva: Clarice Lispector; a poesia experimental: João Cabral, Murilo Mendes, Haroldo de Campos. O pós-moderno. Produção ficcional recente. Prática Pedagógica.</p>	<p>buscando investigar um tema específico e relevante da produção literária do período. - Introduzir o aluno na tradição crítica das obras e/ou autores do intervalo em foco. Mostrar a importância e modo de utilização do aparato crítico contemporâneo</p>	<p>Clarice Lispector, Osman Lins, Raduan Nassar, Murilo Rubião. 3. Desdobramentos poéticos do modernismo : João Cabral, Murilo Mendes, Concretismo, poema-práxis, poema-processo, geração mimeógrafo, poetas contemporâneos. 4. A narrativa da violência urbana : Rubem Fonseca, Ivan Ângelo, Paulo Lins, Luiz Ruffatto. 5. Narrativas auto-referenciais : Sérgio Sant' Ana, Victor Giudice, Chico Buarque, Silviano Santiago. 6. Narrativa e história: Ana Miranda. 7. Ficção contemporânea e mercado. 8. Reflexões sobre a adequação do conteúdo da disciplina aos ensinos médio e fundamental.</p>
	<p>Noções básicas: sentido e referência, acarretamento, anáfora,</p>	<p>Levar o aluno a dominar os principais conceitos da semântica a</p>	<p>1. A fronteira entre semântica e pragmática 2. Sentido e referência</p>

Semântica (4ª fase)	pressuposição, tempo, aspecto, evento, modalidade, operadores, quantificadores, a partir da análise do Português Brasileiro. Reflexões sobre a prática pedagógica no ensino fundamental e médio.	partir de uma reflexão sobre o Português brasileiro. Introduzir as fronteiras entre semântica e pragmática.	3. Noções básicas: acarretamento, pressuposição 4. Decomposição: predicados, argumentos, operadores 5. Quantificação 6. Tempo 7. Aspecto 8. Modalidade
-------------------------------	---	--	--

Fonte: Geração da autora.

Ainda sobre a PCC, cabe ressaltarmos que as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002, que a instituem e regulamentam, tratam da formação do professor da Educação Básica, não da formação do bacharel, que tem legislação própria, o que nos leva a refletir sobre o perfil do profissional egresso do curso em tela, sobretudo se levarmos em conta que as diferenças na formação se restringem ao cumprimento de poucas disciplinas (conforme Quadro 11, página 182), o que revela, de certa forma, uma fragilidade nas duas habilitações que parecem não constituir um todo orgânico, situação ilustrada nos comentários (de 32 a 36) dos participantes.

Ainda tratando da prática profissional, quanto ao estágio, a mudança, em relação ao currículo anterior, se refere à ampliação da carga horária, de 288 h/a para 504 h/a, pois o estágio continua concentrado no final do curso sem coocorrência de disciplina teórica⁵⁹,

⁵⁹ Entretanto, em 2010, atendendo ao disposto no **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, foi incluída, na oitava fase do curso, a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (72 h/a, sendo 18 h/a de PCC). Para o curso de Bacharelado essa disciplina é ofertada como optativa.

[...] uma vez que a experiência tem mostrado que essas ficam sistematicamente prejudicadas quando oferecidas simultaneamente ao estágio. Optou-se, assim, por estender o tempo de duração do Curso, reservando um semestre para a realização de cada um dos estágios, já que um é pré-requisito para o outro. A experiência também tem mostrado que muitos alunos não conseguem acompanhar todas as disciplinas em conformidade com a organização curricular vigente, que praticamente não deixa espaço na grade. Desse modo, com uma distribuição um pouco menos concentrada de certas disciplinas, sem preencher totalmente o tempo disponível em cada fase [...], especialmente minimizando a carga horária exigida no último ano, proporciona-se ao aluno condições para integralizar o curso no tempo institucionalmente previsto. Além disso, a organização curricular do último ano do Curso, apesar de formalmente prever apenas os estágios I e II, de fato permite que o aluno complemente sua formação cursando disciplinas optativas que serão oferecidas pelo Departamento. (UFSC/CCE/DLLV, 2006, p. 20)

Em atendimento, ainda, à Resolução CNE/CP nº 2/2002 o projeto do curso determina a realização de 260 h/a de atividades de caráter acadêmico, científico e cultural (ACC) e de extensão (AE). As modalidades para cumprimento dessa carga horárias são diversas: seminários, simpósios, conferências, minicursos, estágios não obrigatórios, atividades de extensão, monitorias, etc. Busca-se, nessa proposta, favorecer “[...] a inter-relação entre ensino, pesquisa e extensão.” (UFSC/CCE/DLLV, 2006, p. 16). As egressas, durante a Roda de Conversa, destacaram a importância do cumprimento dessas horas na formação inicial:

(50) E2: *Eu lembro que quando eu escrevi o meu memorial⁶⁰, eu até coloquei isso no memorial: **que eu***

⁶⁰ A egressa se refere ao Memorial Descritivo de ACCs que deve ser encaminhado ao Colegiado de Letras para avaliação e validação das atividades descritas e comprovadas.

acho que a própria ideia de pensar em ser professora, a própria ideia de pensar as linhas de pesquisa que eu seguiria, elas se delimitaram muito mais fora da sala, ou seja, no que estava mesmo no memorial, do que na sala efetivamente, na sala de aula. Eu cheguei a escrever isso no meu memorial: o quanto o que me delimitou como profissional, foram muito mais as atividades extras, do que a sala de aula na graduação efetivamente. [...] É que eu sempre fui muito metida nas coisas, né? Tanto é, que duas disciplinas do ACC eu validei só com a docência. Eu validei, eu poderia validar, acho que assim, cinco disciplinas. Porque eu era metida em tudo. Tudo que era evento, tudo que era viagem. Aquela viagem que a [...] fazia pra São Paulo, eu fiz cinco vezes.

E3: Mas assim, eu acho que, no curso de Letras, eu fiquei mais na sala. Mas eu já fiz faculdade antes. [...] Porque tem gente que faz universidade até pelas possibilidades, né? Que trabalha o dia inteiro e só vai pra aula. [...] E a primeira que eu fiz, eu era assim, eu fuçava em tudo. E eu cresci tanto. Foi tão bom. Muito mais que na sala de aula. E realmente, assim, quem está na universidade, ainda mais como a UFSC que tem o campus grande, tudo junto, tu vai fazer um lanche, tu passa num mural e vê uma palestra lá no CFH, tu vai! Você conhece coisas diferentes. É muito bom.

E2: Eu acho que eu até cheguei a falar na entrevista, essa coisa das atividades extras. Meu marido, nos agradecimentos do TCC dele, ele falou uma coisa que eu acho que eu também falaria: "Das tantas coisas que eu aprendi durante a graduação. Inclusive na sala de aula". Aprendi tanto aqui, que a sala de aula parece ser só mais uma coisa. Não é a principal.

(Excerto da Roda de Conversa realizada com as egressas)

Por fim, tendo em vista essas considerações sobre o currículo do curso de Letras, e com o objetivo de visualizar a atual organização curricular, no quadro a seguir, apresentamos as disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias, por fase, distinguindo o tempo destinado à teoria e à PCC. Categorizamos os dados em três áreas: a)

Linguística/Linguística Aplicada/Latim; b) Teoria Literária/ Literatura; c) Saberes Pedagógicos/Libras⁶¹.

Quadro 14 - Atual organização curricular do curso de Licenciatura em Letras Português da UFSC.

Fase	Disciplinas Obrigatórias	Área/Carga horária (Teoria/PCC)		
		Linguística/ Linguística Aplicada/ Latim	Teoria Literária/ Literatura	Saberes Pedagógicos/ Libras
1 ^a	História dos Estudos Linguísticos	60h (52+08)		
	Estudos Gramaticais	60h (52+08)		
	Produção Textual Acadêmica I	60h (52+08)		
	Literatura Brasileira I		60h (52+08)	
	Teoria Literária I		60h (52+08)	
	Literatura Portuguesa I		60h (52+08)	
2 ^a	Fonética e Fonologia do Português	60h (52+08)		
	Morfologia do Português	60h (52+08)		
	Língua Latina I	60h (Teoria)		
	Literatura Brasileira II		60h (52+08)	
	Teoria Literária II		60h (52+08)	
	Literatura Portuguesa II		60h (52+08)	
3 ^a	Sintaxe do Português	60h (52+08)		
	Língua Latina II	60h (Teoria)		
	Literatura Brasileira III		60h (52+08)	
	Teoria Literária III		60h (52+08)	
	Literatura Portuguesa III		60h (52+08)	

⁶¹ Colocamos a disciplina de Libras com os Saberes Pedagógicos por ser obrigatória apenas para a Licenciatura.

4 ^a	Semântica	60h (52+08)		
	Teoria da Enunciação ou Linguística Textual	60h (52+08)		
	Língua Latina III	60h (Teoria)		
	Estudos Literários I		60h (52+08)	
	Teoria Literária IV		60h (52+08)	
5 ^a	Aquisição da Linguagem ou Psicolinguística	60h (52+08)		
	Sociolinguística ou Dialetoлогия	60h (52+08)		
	Estudos Literários II		45h (40+05)	
	Teoria Literária V		45h (Teoria)	
	Literatura e Ensino		60h (PCC)	
	Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem			72h (60+12)
6 ^a	Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna	90h (PCC)		
	História da Língua ou Política Linguística	60h (52+08)		
	Estudos Literários III		45h (40+05)	
	Estudos de Teoria da Literatura I		45h (Teoria)	
	Didática do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura			72h (60+12)
	Organização Escolar			72h (54+18)
7 ^a	Análise do Discurso ou Pragmática	60h (52+08)		
	Modelos de Análise Linguística ou Filosofia da Linguagem	60h (Teoria)		
	Estudos Literários IV		45h (40+05)	
	Estudos de Teoria da Literatura II		45h (Teoria)	
	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura			144h (108+36)

8ª	Língua Brasileira de Sinais - Libras			72h (54+18)
	Estágio Supervisionado I			252h
9ª	Estágio Supervisionado II			252h
Total	2.976h (2.027+445+504⁶²)	1.050h (864+186)	990h (827+163)	936h (336+96)⁶³

Fonte: Geração da autora.

Essas informações revelam que houve um aumento significativo da carga horária das disciplinas obrigatórias quando comparado com o currículo de 1998 (conferir Quadro 7, página 157). Já a divisão da carga horária entre as áreas sofreu pouca alteração e os conhecimentos específicos continuam ocupando maior tempo da formação, quando comparamos com o tempo destinado aos Saberes Pedagógicos. Como no currículo anterior, isso se evidencia no quadro de oferta de disciplinas optativas. Das 42 disciplinas obrigatórias, sem considerarmos os estágios, apenas sete não destinam parte da sua carga horária à PCC.

Tendo apresentado esse panorama geral do novo currículo do curso de Letras, no que se refere às questões comuns à Licenciatura e ao Bacharelado, a partir de agora vamos nos deter às especificidades da formação inicial do professor definidas no projeto do curso com foco no perfil profissional do egresso.

5.3 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA UFSC: UMA REFLEXÃO SOBRE O PERFIL DO EGRESSO

A imagem que se faz do professor brasileiro leva em conta a ideia de que os cursos de Licenciatura, bem como seus currículos, de acordo com a legislação educacional, têm como propósito formar professores para lecionarem na educação básica. A partir desse mote, as universidades elaboram e organizam seus currículos de acordo com o perfil profissional desejado (*que professores querem formar*), definindo os conhecimentos válidos para a formação que propõem.

⁶² 504 h/a de estágio curricular.

⁶³ Mais 504 h/a das duas disciplinas de estágio curricular.

O currículo constitui, assim, identidades sociais muito particulares em um dado tempo e espaço sócio-histórico, determinadas por relações de poder. Dada a complexidade que envolve a questão da identidade docente, nossa atenção recai sobre o que consideramos uma das faces constitutivas dela que é o perfil do professor que emerge da formação inicial oferecida no curso presencial de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa da UFSC.

As mudanças decorrentes da última reforma curricular observadas no curso em tela, como vimos, são resultantes da necessária adequação à legislação educacional relativa à formação do professor da educação básica. Isso demonstra a interferência da administração pública, por meio do *currículo prescrito*, nas decisões e ações dos professores universitários no momento em que elaboram o que estamos chamando de *currículo organizado pelos professores*.

Desde a publicação da LDB, as orientações oficiais têm buscado conceder uma formação com identidade própria ao professor, destacando a necessária articulação entre teoria e prática ao longo da Licenciatura, a fim de estreitar a relação entre o docente em formação e a escola, seu futuro campo de atuação profissional. Tal movimento tem como objetivo contribuir com a qualidade do ensino básico público, que não depende somente da qualidade da formação inicial do professor, mas também da oferta de melhores condições de trabalho e de investimento em formação continuada desse profissional.

A partir de então, a formação inicial do professor não deveria se enquadrar na fórmula “3+1”, até então recorrente, passando a ser essencialmente orientada pela relação entre os saberes disciplinares e os saberes da prática. Requer-se, assim, um novo perfil para o profissional que vai atuar no magistério na educação básica, como vimos na análise dos documentos curriculares que compõem o *currículo prescrito*. As prescrições legais representam, desse modo, as forças externas que impulsionaram um novo processo de reestruturação curricular nas universidades brasileiras.

Observamos, na análise do curso de Letras, que há um descompasso entre o perfil do professor previsto no *currículo prescrito* e o que emerge do *currículo organizado pelos professores* e do *currículo em ação*. Isso porque a prática profissional ainda não está integrada na formação inicial, apesar de prevista nos documentos da instituição, além disso, o aporte teórico que sustenta o curso não tem como foco as especificidades da formação docente. Observamos que o

modelo aplicacionista de formação, hoje, encontra-se no interior das disciplinas que preveem a PCC, como pudemos ver no Quadro 12 (página 186).

Na contramão do que ocorre com a PCC, outra forma de facultar ao licenciando em Letras vivências relativas ao seu futuro campo de atuação profissional, a escola, é a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Desde 2010, o subprojeto de Português, vinculado ao DLLV, tem proporcionado a participação de alunos da Licenciatura em projetos de letramento desenvolvidos na Escola de Educação Básica Getúlio Vargas⁶⁴.

Apesar de constituir uma iniciativa importante de integração entre o ensino superior e a educação básica, bem como de promover a articulação teoria-prática, tão cara à formação inicial do professor, o PIBID ainda é incipiente no curso, atendendo algumas poucas dezenas de alunos de um universo de aproximadamente 400 graduandos regularmente matriculados. Como uma possibilidade de os alunos entrarem em contato com a escola antes do período de estágio curricular – nas últimas fases do curso –, a participação no PIBID é considerada de extrema relevância para as alunas egressas, no entanto, por questões profissionais, três não puderam participar e demonstram seu descontentamento: (51) *O PIBID eu até me inscrevi quando ele foi criado mas por causa de horário eu não tinha condições, porque eu tinha um trabalho e mais a faculdade, não fechava* (Excerto da entrevista realizada com E3); (52) *Infelizmente não, não tinha tempo* (Excerto da entrevista realizada com E4); (53) *Não, não consegui porque eu trabalhava e eu lembro que bem na época um dos meus grandes amigos participou porque eu falei pra ele: “não, já que eu não posso tu vai”. Aí pedi pra ele se inscrever e tal, mas porque na época eu estava contratada como professora e eu não podia, na época da primeira seleção, aí depois como eu continuei como professora, professora, professora* (Excerto da entrevista realizada com E2).

O comentário da egressa que participou do PIBID é ilustrativo da importância desse programa na formação de professores:

(54) *Eu acho que o PIBID foi o que fez com que eu me apaixonasse mais pela área da licenciatura, assim,*

⁶⁴ Informações sobre projetos concluídos e em andamento, consultar: <<http://pibidportuguesufsc.blogspot.com.br/>>.

*porque é onde a gente tem contato com a sala de aula, com uma realidade que a gente não acredita que ainda exista, né? Então a gente entrou em escola pública, com alunos que moravam no morro, com alunos de uma classe social um pouquinho melhor, mas eram poucos os que demonstravam interesse por aprender. A maioria os pais não acompanham. Então, “ah, não estou nem aí”. A gente manda bilhete não adianta, não resolve, até questão de prova, de nota, “ah vamos fazer, então eu vou te dar uma chance vamos fazer um trabalho de recuperação”; “não professora, não precisa”. Então eles não têm interesse. **E no PIBID a gente reforçou o que a gente aprendeu em Linguística Aplicada, né?** Eu acho que deveria ser como uma disciplina obrigatória pra quem quer seguir licenciatura, que ele é bem importante. A gente vê teorias que a gente não imaginava que existissem e é onde a gente vai conhecendo mesmo essa realidade da prática com a teoria. **E o estágio também, o estágio a gente fez com a [...] e depois com a outra [...]** eu consegui colocar em prática tudo que eu estudei no **PIBID e Linguística Aplicada né?** (Excerto da entrevista realizada com E1).*

Esse trecho é bastante ilustrativo, também, porque faz referência à disciplina de Linguística Aplicada. Tanto nas entrevistas individuais quanto na Roda de Conversa, essa foi a disciplina mais citada pelas egressas no sentido de oferecer mais subsídios para a atuação docente. Em nossa opinião, isso decorre justamente porque nessa disciplina, localizada na sexta fase do curso, os alunos entram em contato com as especificidades do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica, conforme ementa e comentários das egressas:

Ementa da disciplina de Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna: *Fundamentação epistemológica. Histórico da disciplina de Língua Portuguesa no currículo escolar. Pressupostos teóricos do ensino operacional e reflexivo da linguagem: a linguagem como interação, o texto como enunciado, os gêneros do discurso; teorias de leitura, produção textual e letramento. Prática de análise: estudo de elaborações*

didáticas de leitura, produção textual e análise linguística.

*(55) Interessante citar a [...]. **Porque a [...] na disciplina de Linguística Aplicada, foi a única chama de como fazer que eu tive na minha formação. A única. Então ela deu toda a teoria, a gente leu. Ai, ela trabalhava com o PIBID. E ela trazia às vezes o PIBID. [...]. Então a única chama que eu tive assim. Então ela realmente dizia algumas coisas. Eu realmente não acredito em receitas, mas eu acredito em instrumentos*** (Excerto da Roda de Conversa realizada com as egressas – reflexão da E3)

*(56) **Linguística Aplicada, eu sei que a própria professora que me deu, já tem dado de outra forma, enfim, mas naquele semestre foi muito bacana, porque era coisa assim de ir pra escola mesmo e olhar pros alunos, dar questionário, pensar no plano, então, algumas coisas ali de toda a teoria, algumas questões bem metodológicas mesmo, que me tiraram bastante dúvidas*** (Excerto da entrevista realizada com E2)

Se considerarmos que deveria haver diálogo entre o currículo da formação inicial e o currículo da educação básica, certamente o aluno do curso de Letras deveria ter mais contato com o que é proposto na disciplina de Linguística Aplicada, justamente por sua afinidade com a realidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica. Entretanto, é apenas uma disciplina obrigatória em um universo de 42 disciplinas. É nesse sentido que D4 sugere que seria

*(57) **importante que houvesse uma ampliação das cadeiras que se voltassem para a prática de docência. Um tema que geralmente é mais discutido na Linguística Aplicada, não quer dizer que não pudesse ser da linguística ou mesmo da literatura. Como ainda tem poucas cadeiras, é uma ampliação dessas disciplinas. Mas eu acho que também, se a gente pensar que os professores hoje, dentro dos debates curriculares se pressupõe que o professor vai trabalhar com práticas contextualizadas de linguagem, eu acho que falta formação para as esferas onde a linguagem circula, que seria mobilizado nas práticas dos docentes. Por exemplo,***

o que um professor sabe sobre gêneros ou práticas jornalísticas que possibilitasse um trabalho com esses gêneros, que já está lá nos PCN. Acho que não tem formação para isso. E aí as práticas que já estão na escola e sendo discutidas há muito tempo também eu acho que não são trabalhadas suficientemente na graduação. Por exemplo, leitura e produção textual. Então você tem discussão de como ensinar leitura e produção textual na Linguística Aplicada, mas uma única disciplina, que é uma disciplina muito grande também. Então não sei se é a forma mais bem organizada para tratar desses temas que são centrais para a formação dos professores. Uma disciplina de 90 horas, eu acho que é muita coisa, seja para a gente trabalhar, para a gente planejar com os alunos, seja para eles assimilarem também (Excerto da entrevista realizada com D4)

Essa situação nos leva a concordar com Kleiman (2006a) quando afirma que “[...] o modelo acadêmico de formação de professores continua praticamente inalterado – expõe-se o aluno ao saber acumulado –, apesar da existência de novas propostas e da percepção de novas necessidades.” (p. 88). E esse saber acumulado ecoa a feição da linguística quando passou a integrar os cursos de Letras brasileiras a partir da década de 1960.

Nesse sentido, considerando as ementas das disciplinas específicas da área e o relato de D4 e das egressas, o que se vê, ainda, é uma centralidade numa concepção formalista de língua, o que vai de encontro às orientações para o ensino de língua materna na educação básica, propostas nos documentos parametrizadores analisados. A escolha dos conteúdos que compõem as ementas, no geral, são similares às do currículo anterior apesar da inclusão da PCC, como vimos.

É certo que o Parecer CNE/CES nº 492/2001 apresenta diretrizes para os cursos de Letras sem fazer distinção entre a Licenciatura e o Bacharelado, nem entre os cursos de língua estrangeira e de língua portuguesa, porém, nesse documento, há indicativos da especificidade da formação do professor quando trata das *competências e habilidades*, dos *conteúdos curriculares* e da *estruturação do curso*, como podemos ver, respectivamente, nos seguintes trechos:

[...] ·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. (BRASIL, 2001a, p. 30)

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. (BRASIL, 2001a, p. 31)

Os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior. (BRASIL, 2001a, p. 31)

Portanto, o perfil do egresso do curso de Letras, considerando o *currículo organizado pelos professores* e o *currículo em ação*, e o perfil do professor que emerge dos documentos que compõem o *currículo prescrito*, apresentam pouca sintonia. Ainda mais se levarmos em conta a formação de um *agente de letramento*, de um educador socialmente engajado. Com isso não queremos dizer que o curso deva se curvar a todas as prescrições curriculares, mas parece que o que é próprio da formação do professor está sendo negligenciado, demonstrando que o currículo é definido a partir de escolhas, como demonstra a teoria curricular crítica.

As características do professor egresso do curso de Licenciatura em Letras da UFSC são definidas a partir da afirmação e da negação de aspectos relativos ao seu perfil, assim representado no projeto do curso: *não se concebe um professor que não seja também pesquisador, de modo a romper com o círculo vicioso de mero repetidor de informações ou repassador de conteúdos previamente oferecidos em manuais didáticos disponíveis em larga escala no mercado.* (UFSC/CCE/DLLV, 2006, p. 8). Deseja-se formar o professor pesquisador em detrimento do professor “repetidor” de informações e conteúdos. Aqui cabem alguns questionamentos: *Como se define/se constitui um professor pesquisador? Qual o objeto de pesquisa de um professor pesquisador?*

Desde o final da década de 1980, a pesquisa passa a ser valorizada na formação e na atuação docente. A partir de então, na

literatura brasileira e internacional diversos aspectos acerca da relação entre pesquisa e ensino são apresentados, tais proposições têm em comum a valorização da articulação entre teoria e prática na formação docente, o reconhecimento da importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica na melhoria da prática, a atribuição de um papel ativo ao professor no próprio processo de desenvolvimento profissional, bem como a defesa da criação de espaços escolares coletivos para o desenvolvimento de comunidades reflexivas. (ANDRÉ, 2001).

Diversas são as interpretações do conceito de professor pesquisador, o que constitui um risco de esvaziamento e de banalização do papel da pesquisa na formação docente, desse modo, torna-se fundamental o esclarecimento de que professor e de que pesquisa se está referindo. Trata-se do professor em formação para atuar na educação básica e da pesquisa voltada à melhoria da prática pedagógica. De acordo com André (2001),

A tarefa do professor no dia a dia de sala de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis. Nem sempre há tempo para distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa. Isso não significa que o professor não deva ter um espírito de investigação. É extremamente importante que ele aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente. E nesse particular os cursos de formação têm um importante papel: o de desenvolver, com os professores, essa atitude vigilante e indagativa, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza. (p. 59)

A autora ressalta a relação entre ensino e pesquisa, no entanto assevera que são atividades diferentes, que exigem habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, cujas tarefas têm graus de exigência e implicações diversos. Para André (2001), comentando e concordando com Charlot (2001), o ensino possui uma dimensão axiológica e política, ocorre em um contexto específico e tem metas a atingir, e a

pesquisa é de natureza analítica, produz conhecimento de forma sistemática e rigorosa. A articulação entre ensino e pesquisa pode ser realizada por modalidades diferentes na formação inicial do professor e no próprio desenvolvimento profissional do docente e requer “[...] que se reconheça a necessidade de condições mínimas para que o professor possa aliar a investigação a seu trabalho docente cotidiano.” (p. 62).

Em se tratando da formação do professor que atuará na área da linguagem na educação básica, questionamos *como é constituído o professor pesquisador no curso de Letras?* No projeto do curso e de acordo com os participantes, essa identificação do professor como pesquisador se aproxima da formação do bacharel, tendo em vista a organização curricular, de certa forma, comum. Apesar de, em um dado momento, o projeto indicar que a interface pesquisa-ensino, contemplada nas duas habilitações, respeitará as particularidades de cada formação no que diz respeito à ênfase atribuída a certos conhecimentos e capacidades mais específicos, em outro momento, afirma-se que as especificidades de cada modalidade ficam por conta das disciplinas de caráter essencialmente pedagógico para a Licenciatura e das disciplinas optativas e Trabalho de Conclusão de Curso para o Bacharelado.

Desse modo, parece que a identidade do professor pesquisador será desenvolvida em oito – das 42 – disciplinas obrigatórias que são ofertadas na segunda metade do curso, incluindo nesse quantitativo os estágios supervisionados. Tendo em vista que as outras disciplinas serão cursadas sem distinção de habilitação, em que momento a singularidade da formação docente será considerada? Conforme Geraldi (2010), “[...] é impossível trabalhar com o ensino de língua sem fazer um certo tipo de linguística, mas é impossível fazer somente linguística para cobrir as exigências e demandas do ensino de língua.” (p. 56).

Sobre a formação do professor pesquisador, para alguns participantes a proposta não tem alcançado seu objetivo, pois não atende as especificidades da pesquisa na atuação docente:

(58) *É, eu acho que ele não é um professor, é um pesquisador né?! sem ser professor. A gente encontra quantos colegas hoje que dão aula pela primeira vez quando entram, eu mesmo, eu faço parte da primeira geração que emendou a graduação no mestrado, o mestrado no doutorado, então, assim, eu nunca tive outra profissão que não fosse dentro da universidade,*

não é. E enfim, acho que não são professores pesquisadores, o foco é esse pesquisador, essa figura do pesquisador, que é no fundo muito medíocre assim, um técnico que maneja um certo número de procedimentos e reproduz, prolonga um trabalho que é desenvolvido em outros lugares de preferência no exterior né, um franqueado de uma teoria desenvolvida alhures (Excerto da entrevista realizada com D2)

(59) acho que é pensado muito como pesquisador teórico dentro de um certo paradigma de ciência, uma perspectiva de ciência como descoberta de verdades, de verdades generalizáveis e eu acho que a pesquisa na verdade faz parte de qualquer prática social. Então a construção daquela prática, do modo como as pessoas se pensam nela e aí eu acho que esse professor pesquisador tinha que estar mais voltado para isso, para se pensar como alguém que vai atuar no social, que vai desenvolver ações que vai impactar a população, os alunos, uma comunidade e como ele está entrando ali, que projetos ele faz, como que ele mobiliza teorias, como ele mobiliza referências comunitárias também, os diversos saberes para a construção dessa prática. Aí eu acho que mais do que as verdades científicas, o que está em questão é a construção de práticas sociais, que o professor teria de se colocar. No qual ele precisa se colocar como sujeito, um sujeito pesquisador. Não só constrói o conhecimento, mas se constrói também, constrói a sua prática. Eu acho que não quer dizer que esse currículo não pudesse contemplar uma boa parte das disciplinas, mas eu acho que esse lugar não está posto muito claramente dentro dessa grade (Excerto da entrevista realizada com D4)

Reiteramos que, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2/2002 que trata especificamente da Licenciatura, a PCC tem a função de articular teoria e prática ao longo da formação do professor da educação básica. No projeto objeto de estudo consta que *a PCC deve concorrer conjuntamente para a formação da identidade do professor como pesquisador e educador em Estudos Linguísticos ou em Estudos Literários*. (UFSC/CCE/DLLV, 2006, p. 14). Nessa passagem evidencia-se a fragmentação do professor pesquisador que se ocupa de

Estudos Linguísticos ou de *Estudos Literários*, não há referência, nesse momento, à atuação do professor de Português na educação básica.

Em seguida, o projeto assegura que *esta correlação entre teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de resoluções de situações próprias do pesquisador e do professor no ambiente escolar. A prática vai permear toda a formação do futuro professor/pesquisador, estabelecendo e garantindo assim uma dimensão abrangente e interdisciplinar do conhecimento.* (UFSC/CCE/DLLV, 2006, p. 15). O perfil do professor como pesquisador é marcada pela instabilidade ao longo do projeto, tendo em vista a falta de referências que esclareçam o reflexo dessa formação na educação básica, bem como a indefinição do objeto de pesquisa do professor e do que se está entendendo por pesquisa.

O que se observa na atual organização curricular do curso de Licenciatura em Letras é uma tensão entre a formação do professor e a formação do bacharel. As escolhas teóricas no interior da maioria das disciplinas refletem uma formação mais afinada com a identidade do pesquisador que toma a *língua* como objeto de pesquisa, não de ensino e aprendizagem, como se identificaria o professor pesquisador.

Quando analisamos, especialmente, o Parecer CNE/CP nº 9/2001 que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, constatamos que essa situação não condiz com o que se deseja, oficialmente, para a formação do professor, conforme trecho a seguir:

O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela SESu, consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo '3+1'. (BRASIL, 2001b, p. 6)

Tais considerações nos levam a considerar que o perfil de professor constituído no currículo do curso de Letras da UFSC não representa o perfil constituído nos documentos que parametrizam o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica. Destacamos, também, que a análise do currículo do curso coloca em evidência uma versão muito particular da formação inicial do professor de Português: uma formação carente de discussões acerca da prática docente e carente de teorias linguísticas comprometidas com questões sociais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial constitui, ao menos formalmente, a primeira etapa do processo de profissionalização docente. Ela representa um tempo e espaço em que os professores se apropriam dos saberes que provêm da formação profissional para o magistério e que, junto com outros saberes não menos importantes, se integram no exercício da profissão. (TARDIF, 2010). Essa etapa da formação docente, desse modo, não é determinante da prática que o professor desenvolverá no cotidiano escolar, no entanto, ela pode antecipar e preparar o professor para lidar com os desafios, diversos e de diferentes complexidades, próprios da esfera escolar – e evidentes na sociedade contemporânea.

Objetivamos nesta pesquisa compreender em que medida o atual currículo do curso de Letras da UFSC dialoga com os documentos curriculares oficiais referentes à formação inicial do professor e ao processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa na educação básica. Para tanto, delinearíamos a seguinte questão central de pesquisa: **O perfil do egresso constituído no atual currículo do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas da UFSC corresponde ao perfil do professor projetado nos documentos oficiais referentes à formação inicial do professor e ao processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa na educação básica?**

Para orientar nossa resposta a esse questionamento, buscamos responder às seguintes perguntas: 1) **Como se constitui o perfil do professor projetado nos documentos oficiais referentes à formação inicial do professor e ao processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa na educação básica?** e 2) **Como se constitui o perfil do licenciado no currículo atual do curso de Letras da UFSC?**

Nossas considerações a tais questões resultam do diálogo que buscamos tecer com o aporte teórico escolhido, de um lado, a teoria curricular crítica por desnaturalizar o processo curricular, evidenciando as relações de poder que determinam os conhecimentos que compõem o currículo, e de outro lado, a perspectiva histórico-cultural que desde a década de 1980 representa a opção teórica que melhor se coaduna com a realização de um trabalho pedagógico, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de língua portuguesa na educação básica, que visa ampliar as possibilidades de participação dos alunos em diferentes situações sociais. Consideramos, também, que a interação com os participantes foi de extrema relevância, pois suas observações acerca da formação inicial do professor de Língua Portuguesa enriqueceram e elucidaram os dados decorrentes dos documentos analisados.

Quanto à primeira questão suporte, **Como se constitui o perfil do professor projetado nos documentos oficiais referentes à formação inicial do professor e ao processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa na educação básica?**, salientamos que caracterizamos esse perfil docente a partir do que denominamos, à luz de Sacristán (2000 [1991]) e Libâneo (2015 [2001]), *currículo prescrito*. Esse nível do desenvolvimento curricular representa o esforço da administração pública em alcançar uma certa padronização do sistema educacional. Temos ciência dos resultados negativos que podem surgir em função de políticas curriculares no contexto brasileiro, dada a diversidade cultural que não comporta ações que visam a uniformização, especialmente, quando o que está em pauta são questões que envolvem a linguagem.

O perfil do professor de Língua Portuguesa projetado nos documentos curriculares que compõem o *currículo prescrito*, como vimos, se constitui a partir das teorias linguísticas e educacionais que começaram a ganhar espaço no meio acadêmico e educacional na década de 1980. Esse perfil se aproxima do *agente de letramento* que busca desenvolver com os alunos ações que objetivam sua inserção em diferentes espaços de participação social que exigem o domínio de formas diversas do uso da escrita. (KLEIMAN, 2001).

O que se deseja, conforme visto nos documentos analisados e de acordo com a opinião das gestoras das secretarias de educação Estadual e Municipal, é um professor de Língua Portuguesa que promova ações que facultem aos alunos a possibilidade de desenvolverem o domínio da linguagem oral e escrita, ampliando sua competência discursiva, com vistas à participação social, ao exercício da cidadania, de modo a não se constrangerem quando precisarem se manifestar em diferentes situações de interlocução. Para alcançar esse objetivo, o professor precisa conduzir sua prática a partir do *texto*, tomado como a unidade básica do ensino, buscando contemplar a diversidade de gêneros que circulam socialmente e o conjunto de práticas de linguagem (escuta/leitura, produção oral e escrita, e análise linguística) a partir do movimento metodológico de Ação → Reflexão → Ação.

Nessa perspectiva, o professor assume a função de interlocutor mais experiente com os alunos, partindo do que eles já sabem para propor novos conhecimentos. Busca, sobretudo, desenvolver um trabalho interdisciplinar e promover no ambiente escolar situações reais

de interlocução, de uso da língua. Assim, o professor precisa ter autonomia para fazer suas escolhas teóricas e metodológicas no momento em que planeja e executa sua prática.

Ser pesquisador também caracteriza o perfil projetado nesses documentos e requerido pelas gestoras das secretarias de educação, o que evidencia a valorização da pesquisa na formação e atuação docente. Nesse caso, o professor-pesquisador é o que mobiliza os recursos que tem a sua disposição para investigar sua prática, sobretudo, com o propósito de dar mais qualidade ao seu trabalho, identificando as condições necessárias à aprendizagem do aluno. Corroborando com André (2001), é muito importante que o professor saiba observar, formular questões e hipóteses, selecionar instrumentos e dados que possam ajudá-lo a resolver seus problemas e a encontrar diferentes alternativas no exercício do magistério.

Para que o projeto educativo, do qual emerge esse perfil docente, seja exequível, além de condições adequadas de trabalho e valorização da carreira docente, é necessário que a universidade e a escola sejam parceiras, tanto na formação inicial quanto na continuada. Isso ficou evidente na fala da maioria dos entrevistados, o que também consideramos fundamental, pois não parece ser admissível que a universidade desenvolva a formação de professores sem adentrar no contexto da educação básica.

Assim, chegamos à segunda questão suporte: **Como se constitui o perfil do licenciado no currículo atual do curso de Letras da UFSC?** Iniciamos nossas considerações com este trecho da entrevista realizada com D2: (60) [...] *a grande massa de alunos que deveria ser assessorada na sua formação fica abandonada. Abandonada e tentada a dar sentido pra uma formação que não tem sentido claro, não é pensada organicamente, muito pelo contrário, quer dizer, se ela tiver um sentido é por pura sorte, isso não é pensado* (Excerto da entrevista realizada com D2). A ausência de sentido a que se refere esse participante, decorre do fato de que o curso de Letras destina grande parte do currículo à formação comum do bacharel e do licenciado, com mínimas diferenças. Essa situação se torna mais problemática porque o bacharelado se sobrepõe à licenciatura, sobretudo em relação às teorias que fundamentam o curso, como observamos na análise do *currículo organizado pelos professores* e na interação com professores e egressos.

Fica evidente, tanto no *currículo organizado pelos professores* quanto na fala dos professores e das egressas, que o foco do curso de Letras recai sobre a formação do pesquisador, não do professor-pesquisador que atuará na educação básica, mas do pesquisador que seguirá na pós-graduação. No trecho a seguir, G1 trata justamente dessa situação e, em sua opinião, os cursos de licenciatura da UFSC não têm como foco a formação do professor:

(61) [...] até que ponto esse currículo está dando resultado, né, da licenciatura. **A universidade federal induz hoje muito mais o aluno a ir pro bacharelado ou a ir pra pesquisa, pro mestrado, pro doutorado tudo mais, do que propriamente pra ser professor da educação básica.** Daí, então, assim, qual é o papel efetivamente das licenciaturas de uma universidade? Tudo bem, é criar pesquisador? É. Mas que seja pesquisador lá na escola também, né, ele não precisa deixar de ser professor de educação básica pra ser pesquisador. Eu acho que é possível conciliar essas duas coisas. E como que seria possível fazer isso? Eu acho que ele tem que ser pesquisador na prática mesmo. [...] **Eu acho que todos eles acabam induzindo muito pro bacharelado, pra pesquisa e tal, e esquecem qual é sua função primeira, que é formar professores pra educação básica.** O currículo induz pra isso, eu não sou a favor que não tenha pesquisa, claro que eu acho fundamental, é fundamental (Excerto da entrevista realizada com G1)

Pela fala dos participantes, observamos que a tendência da universidade é formar sob o viés da pesquisa. Compreendemos que isso não seria um problema, no caso dos cursos de licenciatura, se fosse considerada a especificidade da relação da pesquisa com o trabalho docente, até porque, como afirma André (2001), existem riscos em reforçar o papel do professor como pesquisador, pois pode significar a procura por um *status* mais alto, tendo em vista que o prestígio atribuído à pesquisa é maior em relação ao ensino, acentuando, portanto, o processo de desvalorização do trabalho docente.

Consideramos que, para formar um professor-pesquisador, a universidade precisa repensar uma nova maneira de articular ensino e pesquisa na formação docente, talvez, o primeiro passo seja ofertar mais disciplinas focadas no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa

na educação básica, como acontece no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC que, por exemplo, tem disciplinas como: *Ensino e aprendizagem de produção textual: implicações conceituais e metodológicas*; *Ensino e aprendizagem da leitura: implicações conceituais e metodológicas*; *A análise linguística nas práticas de leitura e produção textual: implicações conceituais e metodológicas*; *O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita nas séries iniciais*; *Usos sociais da escrita: letramentos e alfabetismo*; *Teorias de gênero do discurso/textuais*. Hoje, o que o curso oferece aos licenciandos, para dar conta desses temas, é a disciplina de *Linguística Aplicada*, com 90 h/a e a disciplina de *Metodologia do ensino*, com 144 h/a.

Assim, se considerarmos que poucas disciplinas do curso oferecem referências para o ensino de Língua Portuguesa, não havendo tempo e espaço para a verticalizar as discussões, o fato de as egressas referenciar durante as entrevistas e a Roda de Conversa que buscam promover uma prática pedagógica que coaduna com a perspectiva histórico-cultural, com o que prevê os documentos que parametrizam a educação básica, podemos afirmar que elas fazem parte do grupo de alunos que conseguiu dar um sentido para a sua formação, como pontua D2, mesmo que tardiamente, na sexta fase com a disciplina de Linguística Aplicada, como relatou E2 no excerto 45 (página 185).

Em nossa opinião, isso pode ser um problema, pois sabemos que nem sempre os professores conseguem participar de ações de formação continuada, assim, a apropriação das teorias linguísticas e educacionais, muitas vezes, são oportunizados apenas na formação inicial. Acreditamos que em uma situação de insegurança, práticas pedagógicas arcaicas são reassumidas, como relatou E3: (62) [...] *quando a gente não sabe o que fazer, a gente vai buscar o que a gente conhece, o que eu conheço é o tradicional, que foi o que eu tive* [na educação básica] (Excerto da entrevista realizada com E3).

Soma-se a isso o fato de que a prática profissional, apesar de ser cumprida formalmente no projeto do curso e na carga horária das disciplinas, salvo algumas exceções, não tem acontecido ou acontece de forma distorcida, com elaborações de plano de aula hipotético ou seminários. Em nossa opinião, a prática profissional docente se torna artificial em função do currículo ser orientado pela Linguística Formal, na perspectiva estruturalista e gerativista, a qual não coaduna com as teorias linguísticas e educacionais que devem perpassar o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa na educação básica. Essa situação

inclui a formação literária, que se apresenta de forma tradicional e, também, distante das questões do ensino. Em nossa opinião, a presença do discurso da tradição não se restringe ao curso analisado, mas apresenta-se como uma realidade dos cursos mais antigos das universidades públicas que, embora sejam cursos de licenciatura em Letras, optam por uma configuração de bacharelado como a que se vê na UFSC.

Isso pode ser reflexo, como ficou evidente na interação com os participantes, da própria desarticulação entre as áreas do curso e da falta de diálogo entre os professores que compõem o corpo docente. Disso resulta que o egresso do curso de Letras, de acordo com uma das gestoras, (63) [...] *sai sabendo tudo da língua portuguesa, ele só não sabe como é que o aluno aprende. Então, pra mim, esse é o nosso maior problema ainda. E se ele não sabe como o aluno aprende ele também não vai saber como dar aula* (Excerto da entrevista realizada com G1).

Finalmente, retomando a questão central de pesquisa – **O perfil do egresso constituído no atual currículo do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas da UFSC corresponde ao perfil do professor projetado nos documentos oficiais referentes à formação inicial do professor e ao processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa na educação básica?** – nossa resposta tende a ser negativa em função de tudo que pontuamos. Uma imersão no cotidiano da universidade, participando das aulas e interagindo com alunos e professores durante a formação, adentrando o *currículo em ação*, poderia nos fornecer outros subsídios para respondermos essa pergunta.

Entretanto, seguramente, podemos afirmar que se um dia for objetivo do curso de Letras da UFSC formar professores de Língua Portuguesa que tenham o perfil do *agente de letramento*, do educador socialmente engajado, precisaremos de uma nova proposta de currículo para a formação inicial. Será necessário, sobretudo, (64) [...] *estourar a bolha da UFSC* (Excerto da entrevista realizada com E2), proporcionando que (65) [...] *tanto a escola não [...] [tenha] medo de se aproximar da academia como a academia não [...] [tenha] medo de se aproximar da escola*] eu acho que as duas, assim, caminham juntas, não podem caminhar separadas (Excerto da entrevista realizada com G3). Quem sabe, assim, será possível transformar a formação inicial do professor de Português oferecida pela UFSC, para que, ao menos, minimize problemas como o descrito a seguir:

(66) *No meio do caminho alguma coisa está errada. [...] O exemplo é que os nossos egressos eles se sentem totalmente perdidos. Eles não se sentem seguros. Eles não se sentem preparados de fato. Eu tenho conversado, por exemplo, com uma ex-professora nossa aqui que atua na Secretaria Municipal de Educação, e ela reclama muito da qualificação dos nossos alunos. Diz que os nossos alunos chegam às escolas despreparados. Os nossos alunos não estão capacitados para atuar. Ou seja, eles vão aprender lá no dia a dia como é que se faz na luta. Na atividade escolar é que eles vão ter que se virar para dar conta do recado. Então é um sinal de que nós não estamos preparando. Nós estamos podendo estar preparando muito bem para a pós-graduação. Mas para docente, para atuação docente, nós não estamos. Nós temos que considerar isso de forma certa* (Excerto da entrevista realizada com D1)

Em suma, tendo em vista as considerações dos participantes de pesquisa, bem como a análise documental, depreendemos que existem divergências entre o perfil docente requerido pela escola e o perfil docente decorrente da formação inicial oferecida pelo curso de Letras da UFSC, sobretudo, porque a universidade não tem dialogado com o entorno social e, particularmente, com a escola. Acreditamos que, quando a universidade abrir-se para esse diálogo, será possível a projeção de uma formação inicial do professor de Português pautada no ideário histórico-cultural, facultando aos futuros professores uma formação cujo perfil profissional se aproxime do que caracteriza o *agente de letramento*. Para tanto, como nos faz ver as teorias críticas de currículo, é necessário enfrentar as relações de poder – de diferentes naturezas e complexidades – que determinam o currículo da formação inicial do professor de Português, com vistas à realização de uma efetiva transformação curricular.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, F. M. **A formação de professores no curso de Letras: o currículo e suas interseções entre os saberes e a relação teoria-prática.** Um estudo de caso do curso de letras da UFSJ. Dissertação de Mestrado. p. 145. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Viçosa. Viçosa, 2012.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado:** nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985 [1971].

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar.** 17. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. Pesquisa, formação e prática docente. In: _____. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas, SP: Papyrus, 2001.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006 [1979].

_____. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013 [1994].

BAGNO, M. Curso de Letras? Pra quê? (Palestra proferida na abertura do EBREL 2012 que ocorreu em 18 de novembro, na UnB, Brasília, DF). **Parábola editorial.** Disponível em: <http://www.parabolaeditorial.com.br/website/index.php?option=com_content&view=article&id=224%3Acurso-de-letras-pra-que&catid=63%3Ablog&Itemid=131>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

_____. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1929].

BALTAR, M. **Competência discursiva e gêneros textuais**: uma experiência com o jornal em sala de aula. 2. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2006.

_____. Mídia, escola, agentes de letramento e gêneros textuais. In: SERRANI, S. (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

_____. A morte do professor de Português e o nascimento do agente de letramento: mudança de conteúdos na escola e mudança de currículos na universidade. In: FIGUEIREDO, D. et al (Orgs.). **Sociedade, Cognição e Linguagem**. Florianópolis: Editora Insular, 2012a. p. 305-316.

_____. **Rádio escolar**: uma experiência de letramento midiático. São Paulo: Cortez, 2012b.

.; BUTLEN, M; FRAGA, C. F. Formação inicial do professor de Letras (língua materna): da década de 1990 aos dias atuais no Brasil e na França. No prelo 2016.

BONINI, B. Entrevista concedida a Kleber Aparecido da Silva e Rodrigo Camargo Aragão. In: SILVA, K. A. da; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas**: avanços e desafios. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975 [1970].

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1999.

_____. MEC. **Diretrizes curriculares para os cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.** (Parecer CNE/CES nº 492/2001). Brasília, 2001a.

_____. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** (Parecer CNE/CP nº 9/2001). Brasília, 2001b.

_____. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** (Resolução CNE/CP nº 1/2002). Brasília, 2002a.

_____. MEC. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** (Resolução CNE/CP nº 2/2002). Brasília, 2002b.

_____. MEC. **Diretrizes curriculares para os cursos de Letras.** (Resolução CNE/CES nº 18/2002). Brasília, 2002c.

_____. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada.** (Resolução CNE/CP nº 2/2015). Brasília, 2015.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.

BÚRIGO, C. C. D. Um olhar sobre a formação de professores de educação básica nos sistemas educacionais da Argentina, do Brasil e do Uruguai. In: TRIVIÑOS, A. N. S.; BÚRIGO, C. C. D.; OYARZABAL,

G. M. (Orgs.). **A formação de professores para a educação básica na América Latina: problemas e possibilidades**. Florianópolis: Imprensa Universitária/UFSC, 2009.

CARMINATI, C. J. A Fundação e Reconhecimento da Faculdade Catarinense de Filosofia. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPEDSUL, 2010, Londrina - PR. **Anais** do VIII - Encontro de Pesquisa em educação da Região Sul - Anped Sul. Londrina - PR: Universidade Estadual de Londrina, 2010.

CASTILHO, A. T. de. A reforma dos cursos de Letras. **Alfa**, v. 3, n. 538, p. 7-44, abr. 1963. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/3202/2929>>. Acesso em: 04 dez. 2015.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem e Ensino**, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005.

CORREIA, Karoliny. **O ato de dizer na esfera escolar: reverberações do ideário histórico-cultural no ensino da produção textual escrita**. Dissertação de Mestrado. p. 386. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, v. 23, n. 23, dez. 2011.

DIAS, S. C. **O ato de ler e a sala de aula: concepções docentes acerca do processo de ensino e de aprendizagem de leitura/práticas de leitura**. Dissertação de Mestrado. p. 325. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

DOLZ, J. et al. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DORNELLES, C. A gente não quer ser tradicional, mas... *como é que faz daí?* Conservadorismo e inovação na formação de professores de portugueses como língua materna. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Significados**

da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

FIALHO, D. da S.; FIDELES, L. L. As primeiras faculdades de Letras no Brasil. **Revista HELB**, ano 2, n. 2, 1/2008. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=106:as-primeiras-faculdades-de-letras-no-brasil&catid=1080:ano-2-no-02-12008&Itemid=11>. Acesso em: 04 dez. 2015.

FIORIN, J. L. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. **Línguas & Letras**, v. 7, n. 12, p. 11-25, 1/2006.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular para a rede de ensino de Florianópolis:** Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular. Florianópolis, 1996.

_____. **Subsídios para a Reorganização Didática no Ensino Fundamental.** Florianópolis, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014 [1970].

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Estudando licenciaturas: características, currículos e formação profissional. In: CORDEIRO, A. F. M.; HOBOLD, M. S.; AGUIAR, M. A. L. (Orgs.). **Trabalho docente:** formação, práticas e pesquisa. Joinville, SC: Editora Univille, 2010.

_____. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental:** instituições formadoras e seus currículos. Relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Fundação Vitor Civita, 2008.

GIACOMIN, Leticia. **Conhecimentos gramaticais na escola:** as “regras” de um ensino sem regras. Dissertação de Mestrado. p. 228. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011 [1984].

_____. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013 [1991].

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.

_____. O “projeto do Wanderley”: entrevista com João Wanderley Geraldi. Entrevistadora: Luzia de Fátima Paula. In: SILVA, L. L. M.; FERREIRA, N. S. de A.; MORTATTI, M. do R. L. (Orgs.). **O texto na sala de aula**: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

_____. **A escola crítica e a política cultural**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

_____.; MCLAREN, P. A educação de professores e a política de reforma democrática. In: GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013 [1994].

GOMES, C. S. do N. **A formação de professores de Língua Portuguesa e a Educação Linguística**: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. p. 284. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP. São Paulo, 2008.

HALTÉ, Jean-François. O espaço didático e a transposição. Tradução de Ana Paula Guedes e Zélia Anita Viviani. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 5. n. 2, p. 117-139, jul/dez, 2008 [1998].

HEATH, S. B. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Ed.). **Spoken and written language: Exploring orality and literacy**. Norwood, N.J: Ablex, 1982a.

_____. **Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms**. New York and Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

_____. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in Society**, v. 11, p. 49-76, 1982b.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012 [1995].

_____. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: _____. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

_____. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006a.

_____. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 409-424, 2006b.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez., 2007.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

_____.; BORGES DA SILVA, S. B. Letramento no local de trabalho: o professor e seus conhecimentos. In: KLEIMAN, A. B.; OLIVEIRA, M. S. (Orgs.). **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2008.

KOCH, I. G. V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2012 [1993].

LIBÂNEO, J. C. de. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus, 2015 [2001].

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MACHADO, C. L. B.; NUNES, P. R. S.; CORAZZA, V. Contradições na universidade: formação de professores e professoras. In: TRIVIÑOS, A. N. S.; BÚRIGO, C. C. D.; OYARZABAL, G. M. (Orgs.). **A formação de professores para a educação básica na América Latina: problemas e possibilidades**. Florianópolis: Imprensa Universitária/UFSC, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Perspectivas no ensino de língua portuguesa nas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: BASTOS, N. B. **Língua portuguesa em calidoscópio**. São Paulo: EDUC, 2004.

MCLAREN, P. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MÉLLO, R. P. et al. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. **Psicologia e Sociedade**, v.19, n.3, p. 26-32, 2007.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos . In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MIOTELLO, V. **Discurso da ética e a ética do discurso**. São Carlos, SP: Pedro & João, 2011.

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

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012 [1990].

_____. ; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013 [1994].

MONTEIRO, A. M. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. **LEPEH/URFJ**. s.d. Disponível em: <<http://www.lepeh.fe.ufrj.br/index.php/fica-dica/textos-livros/8-a-pratica-de-ensino-e-a-producao-desaberes-na-escola>>. Acesso em: 07 Abr. 2016.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

OLIVEIRA, M. do S. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.10, n.2, p. 325-345, 2010a.

_____. O papel do professor no espaço da cultura letrada: do mediador ao agente de letramento. In: SERRANI, S. (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010b.

OYARZABAL, G. M.; MOREIRA, A. L.; MORAES, J. C. Formação de professores para o Ensino Fundamental: análise da realidade e critérios para a elaboração de proposta. In: TRIVIÑOS, A. N. S.; BÚRIGO, C. C. D.; OYARZABAL, G. M. (Orgs.). **A formação de professores para a educação básica na América Latina: problemas e possibilidades**. Florianópolis: Imprensa Universitária/UFSC, 2009.

PARASKEVA, J. M. Uma abordagem simplista para um fenômeno complexo. **Resenhas Educativas**, p. 1-22, ago. 2005. Disponível em: <<http://www.edrev.info/reviews/revp36.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

PERES, A. de F. **Saberes e identidade profissional em um curso de formação de professores de língua portuguesa**. Tese de Doutorado. p. 211. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre, Artmed, 2001.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma Linguística Crítica**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

RODRIGUES, N. C.; HENTZ, M. I. de B. Desafios da formação de professores de língua portuguesa: a relação entre os saberes disciplinares

e os saberes da prática. **Fórum Linguístico**, v. 8, n. 1, p. 55-73, jan./jun. 2011.

RODRIGUES, R. H. Articulações teórico-conceituais nos PCNs: uma análise crítica. In: 5º Encontro do CELSUL, 2003, Curitiba. **Anais do 5º Encontro do CELSUL**. Curitiba, 2003.

ROLDÃO, M. do C. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010.

SACRISTÁN, J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: _____.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000 [1991].

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 7. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

SCHNEIDER, M. P. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação básica: das determinações legais às práticas institucionalizadas**. Tese de Doutorado. p. 199. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SILVA, N. R. da. **A atuação do professor de Língua Portuguesa discursivizada por licenciandos na Educação a Distância: o embate entre o discurso da tradição e o discurso teórico**. Tese de Doutorado. p. 381. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

SILVA, S. B. B. da. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis? In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014 [1999].

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 [1999].

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014 [2000].

_____. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. de. (Orgs.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2002.

SILVEIRA, A. P. K. da. **O lugar dos gêneros do discurso nos projetos e relatórios de estágio do curso de graduação em Letras Inglês/Português da Universidade Regional de Blumenau**. Dissertação de Mestrado. p. 281. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

SOARES, M. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de. (Org.). **O**

papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

STREET, B. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. Practices and Literacy Myths. In: SALJO, R. (Ed.) *The Written World: studies in literate thought and action.* Springer-Verlag: Berlim/Nova Iorque, 1988.

_____. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____; STREET, J. A escolarização do letramento. In: STREET, B. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TOMAZONI, E. **Produção textual escrita e escola:** um olhar sobre ancoragens de concepções docentes. Dissertação de Mestrado. p. 378. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino.** 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1978 [1949].

UFSC/CCE/DLLV. **Projeto pedagógico do curso de graduação em letras língua portuguesa e literaturas da UFSC – 2007/1.** Florianópolis, SC, 2006. Disponível em: <<http://lv.cce.ufsc.br/files/2012/06/Projeto-Pedag%C3%B3gico-do-CLP.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2013.

UFSC/PROGRAD. **Instituição do Núcleo Docente Estruturante (NDE)**. (Portaria nº 233/2010). Florianópolis, SC, 2010.

VALLE, I. R. **Sociologia da educação: currículo e saberes escolares**. 2. ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2014.

VANDRESEN, P. A linguística no Brasil. **Linguagem, cultura e transformação**, 2001. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling15.htm>>. Acesso em: 04 dez. 2015.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1978].

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLIEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com professores que atuam no curso

1. Há quantos anos você atua no curso de Letras da UFSC?
2. Você participou da última reforma curricular?
3. O Parecer CNE/CP nº 9/2001 e a Resolução CNE/CP nº 1/2002 orientam que a formação do professor tenha identidade própria, nesse sentido, sugerem que a Licenciatura e o Bacharelado tenham projetos pedagógicos próprios, respeitando as singularidades dessas habilitações. Como você avalia a organização do curso de Letras da UFSC em relação a essa demanda?
4. Pensando a formação do professor, como você avalia a distribuição da carga horária total do curso entre as disciplinas de Língua/Linguística, de Literatura e de conhecimentos pedagógicos? (Mostrar quadro com a distribuição da carga horária).
5. A Resolução CNE/CP nº 1/2002 orienta que *a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso, e deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor*. Para você, o curso está em sintonia com essa Resolução?
6. Qual perfil de professor de Português emerge do atual currículo? Você acha que esse perfil condiz com a demanda social no que se refere às dificuldades de leitura e escrita da população que a educação básica deve enfrentar?
7. As Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica sugerem a integração dos conhecimentos específicos da área (Língua/Linguística e Literatura) com os da formação profissional, como você avalia o curso em relação a isso?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com as alunas egressas

I- SOBRE A FORMAÇÃO

1. Por que você escolheu o curso de Letras – Língua Portuguesa como formação inicial? O que influenciou sua escolha pela Licenciatura?
2. De tudo que você estudou durante o curso, o que mais lhe marcou? Você lembra de alguns autores que estudou, de teorias, de livros teóricos que leu?
3. Considerando as disciplinas ofertadas (mostrar o quadro de disciplinas), você considera que o curso forma professores para atuarem na educação básica?
4. Durante a sua formação inicial, as disciplinas específicas da área e as disciplinas pedagógicas foram trabalhadas de forma articulada?
5. A Prática como Componente Curricular (PCC) cumpriu a função de articular teoria e prática nos campos da literatura e da linguística?
6. Fale sobre o papel do estágio curricular e do PIBID para a sua formação.
7. Qual a sua opinião sobre a escolha pela habilitação a partir da metade do curso?
8. O currículo enfatiza o perfil do professor egresso como pesquisador, para você, o que é ser professor pesquisador na educação básica? De que se ocupa um professor pesquisador lecionando Língua Portuguesa na educação básica?
9. Para você, uma reforma do currículo do curso de Letras deve levar em conta quais aspectos? O que deve ser mantido? O que deve ser mudado?
10. O que o curso de Letras fez com você? O que o currículo tem a ver com isso? Como avalia sua formação?

II – SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1. Você leciona ou já lecionou para quais anos do Ensino Fundamental e/ou do Ensino Médio? Contrato temporário (a partir de qual fase do curso)? Efetivo?
2. Para você, o que é ensinar Língua Portuguesa? O que se ensina nessa disciplina? Quais são os conteúdos-chave nas aulas de Língua Portuguesa na educação básica?
3. E o que é ser professor de Língua Portuguesa (no Brasil)?
4. Você consulta materiais da graduação quando planeja suas aulas?
5. Das disciplinas do curso, quais você reconhece que contribuem para sua prática pedagógica? Quais não contribuem?

6. No seu cotidiano em sala de aula, você percebe alguma lacuna na sua formação, sente falta de algum conhecimento?
7. Você desenvolve com seus alunos atividades de leitura e de produção textual escrita? Como você as organiza? Que materiais você utiliza?
8. E os conhecimentos gramaticais, como são trabalhados?
9. Você considera que as teorizações aprendidas ao longo da graduação servem de base para o trabalho que você desenvolve hoje em sala de aula? (Se sim, de que forma? Se não, de onde vem a base teórica para as aulas que prepara?)
10. Tendo em vista sua experiência profissional, o que você considera fundamental na formação do professor de Português?
11. Como você avalia sua experiência como docente? Você se vê como um professor-pesquisador? Por quê?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com gestores das secretarias de educação de Florianópolis e de Santa Catarina

1. Qual o percentual de professores contratados e de professores efetivos na área de Língua Portuguesa em sua rede de ensino?
2. De que universidades vem a maioria dos professores de Língua Portuguesa da sua rede ensino?
3. O que se espera dos professores que lecionam Língua Portuguesa na educação básica? Quais conhecimentos devem ser agenciados na aula de Língua Portuguesa na educação básica? Que metodologias devem ser adotadas?
4. Que perfil de professor de Língua Portuguesa é necessário para executar a proposta curricular do estado/do município?
5. De que modo o currículo do curso de Licenciatura em Letras pode dialogar com o currículo da educação básica?
6. Em relação à Língua Portuguesa, o que se espera dos alunos ao concluírem a educação básica?

APÊNDICE D – Roteiro para Roda de Conversa com as alunas egressas do curso de Letras

- 1) Boas vindas e agradecimento.
- 2) Rodada de apresentação: nome, ano/semestre em que iniciou e concluiu o curso, se lecionou durante a graduação, experiência pós-graduação na educação básica (esfera/ano/nível/caráter do contrato).
- 3) Os documentos oficiais – municipal, estadual e nacional – orientam que o ensino de Língua Portuguesa tenha como foco o *texto* – nos mais diversos *gêneros* – com atividades que envolvam as práticas de leitura, produção textual (escrita e oral) e análise linguística. Vocês relataram, nas entrevistas individuais, que procuram trabalhar nessa perspectiva. Para vocês, a licenciatura em Letras da UFSC prepara o professor para agenciar essas práticas na educação básica? Se sim, em que disciplinas e como isso foi desenvolvido durante o curso? Se não, por quê?
- 4) Os documentos oficiais se fundamentam na perspectiva histórico-cultural compreendendo a língua como mediadora das interações sociais. Podemos dizer que o docente de Língua Portuguesa que emerge desses documentos, em síntese, deve conceber as situações de sala de aula como momentos de interação, nos quais professores e alunos são interlocutores e juntos refletem sobre a língua em situações concretas de uso. Em que medida o perfil do professor de Língua Portuguesa formado na UFSC vai ao encontro dessa proposição? Quem é o professor egresso da UFSC?
- 5) Tendo em vista suas experiências como professoras na educação básica, e os desafios do cotidiano escolar, o que/que conhecimentos vocês consideram que não podem faltar na formação de um professor de Português? Em que medida o curso deu conta disso?
- 6) É desejado que um curso de graduação prepare o licenciando para lidar com os desafios da atividade profissional, especialmente, quando o campo de trabalho é a escola. Tendo em vista suas experiências na docência, qual a maior lacuna/falta na formação de vocês como docentes para a educação básica?
- 7) Em que momento da formação inicial vocês se deram conta de que estavam em um curso de licenciatura?

8) A legislação orienta que os cursos de formação de professores se aproximem da realidade escolar, que os futuros professores conheçam seu futuro campo de atuação profissional, não somente seu objeto de ensino. Para vocês, há uma relação estreita entre a universidade e a escola? Se sim, de que modo tem acontecido o diálogo entre a escola e a universidade? Se não, para vocês o que falta para que isso aconteça?

9) O cumprimento da carga horária destinada a atividades de caráter acadêmico, científico e cultural (ACC) e de extensão (AE) contribuiu para a formação de vocês como professoras de Língua Portuguesa? Se sim, de que modo? Se não, por quê?

10) Vocês gostariam de acrescentar alguma questão que não tratamos e que consideram relevante?

APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido



Universidade Federal Santa de Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Língua e Literatura Vernáculas
Curso de Letras - Português



CARTA DE ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante,

Eu, Camila Farias Fraga, aluna do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), portadora do CPF 009.515.139-74, RG 4.415.520 SSP-SC, telefone de contato (48) 99584310, *e-mail*: milaffraga@hotmail.com, desenvolverei uma pesquisa com o título (ainda provisório) *REVERBERAÇÕES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS NO CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS: ESTUDO DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA UFSC*, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística. Para que isso seja possível, preciso realizar entrevistas semiestruturadas com professores, alunos egressos e gestores das secretarias de educação do município de Florianópolis e do estado de Santa Catarina, e roda de conversa com alunos egressos. Tais entrevistas devem compor o quadro de geração dos dados de minha pesquisa, que tem o seguinte objetivo geral: Verificar em que medida o atual currículo da Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas da UFSC dialoga com os documentos oficiais referentes à formação inicial do professor e ao processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa na educação básica. Para que participe dessa atividade de pesquisa, é necessária a sua autorização.

Informo, ainda, que você tem a garantia de acesso ao estudo que realizarei, em quaisquer de suas etapas, tanto quanto têm direito a esclarecimentos sobre o processo. Se houver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, você poderá entrar em contato com o Programa de Pós-graduação em Linguística, da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo telefone (48) 3721-9581 – e contatar o Prof. Dr. Marcos Antonio Rocha Baltar, que orienta esta pesquisa.

Você tem liberdade de, a qualquer momento, retirar o consentimento para a sua participação, sem que haja qualquer prejuízo. Garanto-lhe, também, que as informações obtidas serão analisadas de

forma sigilosa e que a identidade dos participantes não será divulgada em nenhum meio.

Ademais, tem o direito de ser mantido informado tanto sobre os resultados parciais da pesquisa quanto os finais. Não existirão despesas, compensações pessoais ou financeiras para o participante em qualquer fase do estudo. Sua participação é isenta de riscos, tendo em vista que você será apenas entrevistado.

Ressalto, enfim, que me comprometo a utilizar os dados gerados somente para pesquisa, e os resultados serão veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a identificação dos participantes da pesquisa. Segue anexo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que seja assinado, caso não tenham restado dúvidas.

Atenciosamente,

Camila Farias Fraga



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente esclarecido sobre o estudo ***REVERBERAÇÕES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS NO CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS: ESTUDO DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA UFSC*** (título ainda provisório), por meio das informações que recebi. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos quando solicitados. Ficou evidente, também, que minha participação é isenta de despesas e riscos. Sei que tenho garantia do acesso aos resultados e que posso esclarecer minhas dúvidas durante o desenvolvimento da pesquisa a qualquer tempo.

Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa, sem nenhum tipo de prejuízo.

Assim, assino este documento que foi redigido e assinado em duas vias, permanecendo uma comigo e outra com a pesquisadora.

Assinatura do participante

Florianópolis, ____/____/____

Nome:

Endereço:

RG: _____

Fone: () _____

Código para sua identificação: _____

_____ Data ____ / ____ / _____

Assinatura da pesquisadora