

Andréa Jane da Silva  
Doutoranda doPPGED-UFRN/Professora da UERN

**RESUMO:**

O objetivo neste artigo é o de apresentar a análise do projeto político pedagógico do Curso de Letras-Português da UERN no sentido de saber como este se articula com as exigências de documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras. Para o trabalho que aqui apresentamos, o corpus é constituído do Projeto Político Pedagógico do curso acima mencionado (incluídas aí as ementas das disciplinas que também serão analisadas), das Diretrizes para os cursos de Letras e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Trata-se, portanto, de uma análise documental. O nosso olhar sobre esses textos toma por base Bakhtin (2003), para quem a leitura de uma obra e de seu autor significa “[...] ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito” (p. 316).

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação inicial, ensino de Língua Portuguesa, análise documental.

## 1. PALAVRAS INICIAIS

As idéias presentes nesse artigo situam-se no âmbito da formação inicial e são parte da nossa pesquisa de doutorado em andamento. A questão norteadora de nossa investigação: **a formação inicial dos professores de língua materna no Curso de Licenciatura em Letras da UERN cria condições para que os alunos (futuros professores) construam os saberes necessários para se formar leitores e produtores de textos proficientes?** Porém, aqui, queremos apresentar parte de nossa análise que tem como objetivo analisar as orientações de documentos oficiais no sentido de verificar como o projeto político pedagógico do Curso de Letras – Língua Portuguesa e respectivas literaturas – se articula com as exigências dos PCN e das Diretrizes Curriculares para o curso de Letras.

O problema de pesquisa a ser estudado em nosso trabalho será tratado com base nos pressupostos da abordagem qualitativa. Segundo ela, o objeto de pesquisa não pode ser visto como um dado neutro. Além disso, tem por objetivo interpretar os fenômenos sociais e pressupõe que as pessoas agem em função do modo como percebem e significam suas ações cotidianas. E, assim sendo, envolve questões relativas a poder e ideologia.

Num primeiro momento de nosso estudo, decidimos fazer análise de alguns documentos recentes, elaborados, principalmente, na década de noventa do século vinte como parte do projeto neoliberal. Os documentos constituem veículos de informação

importantes, especialmente, por sua autenticidade. Nesta pesquisa, utilizamo-nos de fontes já existentes de dados constantes nos textos dos documentos: Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras, parecer CES492 2001 (MEC/CNE), Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (MECD) e Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras (habilitação em Língua Portuguesa e respectivas literaturas) da UERN (PPPLET doravante) do campus de Mossoró. A escolha por essa Instituição decorre do fato de atuarmos como professora assistente desde 2002

No entanto, não pautaremos nossa discussão na análise política sobre os documentos, tampouco na relevância de suas propostas, destacaremos apenas o seu conteúdo e os seus encaminhamentos. E, ainda, a intenção de analisar o projeto pedagógico não se trata de uma inspeção ou avaliação. Trata-se de buscar revelar se há consonância entre o que está posto neles e os documentos supra mencionados, os quais regem e orientam a educação superior e o ensino fundamental. Isso não significa que nossa apreciação seja “neutra” (já ouvimos muito dizer que não existe neutralidade, mas achamos necessário ressaltar), não existe visão que não expresse um valor.

A instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes, aqui analisados, surge no mesmo contexto, qual seja, o das medidas implementadas ao longo da década de 90 dentro do quadro das reformas dos projetos neoliberais. Esses documentos definem os princípios as concepções e as diretrizes que embasam a formação de professores para a Educação Básica no país.

Inicialmente, fizemos nossa análise com base na leitura do texto constante nas Diretrizes, depois fomos ao projeto curricular do curso de Letras da UERN, apresentando de maneira geral como se organiza tal currículo, daí fizemos um confronto – por assim dizer – de modo a verificar de que forma esse projeto dialoga com o texto do documento elaborado pelo Conselho Nacional de Educação. Então, realizamos algumas apreciações sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (3º e 4º ciclos) e, novamente, fizemos analogia com o projeto pedagógico acima mencionado, com o mesmo objetivo do realizado com as Diretrizes.

Cabe, porém, ressaltarmos que a compreensão de leitura que temos toma por base Bakhtin (2003), para quem a leitura de uma obra e de seu autor significa “[...] ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito” (p.316). Além disso, compreendemos, como base nele, que o texto é o objeto das ciências

humanas, que são as ciências do homem, é o homem sempre se exprime – fala- através de textos. “O objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado.” (BAKHTIN, 2003, p. 395). Queremos dizer com isso que a análise dos textos, que são produzidos por um ou mais sujeitos, vai, inevitavelmente, gerar dinâmicas de relações entre as vozes presentes no texto análise e as do sujeito analista, que em sua reprodução, cria o que Bakhtin chama de “texto emoldurador” que comenta e avalia o texto objeto da análise e que, portanto, não é reflexo deste texto.

## **1. AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE LETRAS**

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras vieram sob a forma do parecer CES 492/2001. A proposta do parecer diz levar em consideração as transformações ocorridas na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. Ressalta que à Universidade não cabe apenas refletir essa realidade, mas constituir espaço de cultura e criatividade capazes de intervir na sociedade.

O parecer coloca como princípio norteador a flexibilidade, está, portanto, em consonância com os princípios da agenda neoliberal. Assim, articulado sob esse princípio, sugere que se elimine a rigidez da estrutura do curso e a utilização dos recursos já existentes na Instituição de Ensino Superior (IES). Este último aspecto está notadamente ligado ao fato de, em considerando a Educação Superior onerosa, se buscar eliminar novos custos.

A flexibilização curricular, para responder às novas demandas sociais e aos princípios expostos, é entendida como a possibilidade de:

- eliminar a rigidez estrutural do curso;
- imprimir ritmo e duração ao curso, nos limites adiante estabelecidos;
- utilizar, de modo mais eficiente, os recursos de formação já existentes nas instituições de ensino superior (p. 1).

Outro aspecto a ser considerado no citado documento é a necessidade do professor universitário assumir, além de suas atribuições no desempenho articulado de ensino-pesquisa-extensão, o papel de orientador para que o aluno participe de atividades acadêmicas a serem acrescentadas em suas horas/aula e créditos.

A seguir o documento estabelece as diretrizes, propriamente ditas, no que se refere ao **perfil dos formandos**, às **competências e habilidades**, **conteúdos curriculares** e **estruturação do curso**. Os conteúdos estão ligados a duas áreas básicas, os estudos lingüísticos e literários, fundados na percepção de língua e literatura como prática social. Dentre as competências e habilidades, destacamos: “preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho” e “utilização dos recursos de informática”. Preparar profissionais para o mercado de trabalho é de fato a tônica desses documentos, no entanto, o que vemos é que nossos cursos de formação inicial nem ao mesmo discutem a nova configuração do mundo do trabalho e tampouco levam em consideração os contextos de atuação dos futuros professores.

Para alcançarmos o objetivo central dessa seção, tragamos nossa análise para os saberes. O que ocorre é que o texto desses documentos não fala em saberes, mas em competências e conteúdos, porém, parece-nos que as competências, que são observadas mais em ações, atualizam saberes. Além disso, nos foi possível ler que, de um modo geral, o texto está ancorado nas recentes discussões que cercam a Educação, o ensino-aprendizagem como um todo e o ensino-aprendizagem de português e literaturas. Assim, observamos uma ênfase nos seguintes encaminhamentos, daí excluídos aqueles que dizem respeito aos aspectos literários, uma vez que não são alvo de nossa reflexão, pois estamos interessados nos aspectos ligados a língua e seu uso:

→ **reflexão teórico-crítica**

→ **relação teoria-prática**

→ **compreensão da língua como prática social**

→ **compreensão das variedades lingüísticas**

→ **relação oralidade e escrita**

Esses encaminhamentos, a nosso ver, pressupõem saberes. Quais saberes presentes no currículo de um curso superior, por exemplo, podem articular teoria e prática? Quais saberes podem levar a compreensão das variedades lingüísticas? E assim por diante. Uma vez que esses encaminhamentos foram depreendidos no momento de nossa leitura, passamos a análise do texto do Projeto Político Pedagógico de Letras (PPPLET), como forma de confrontar as orientações nele constantes com as das Diretrizes. Tomamos, aqui, projeto político pedagógico como sinônimo de currículo. Além disso, entendemos que uma proposta pedagógica deve ser entendida como sendo situada, por ter sido elaborada por

sujeitos distintos e, por isso mesmo, emerge de múltiplas vozes – concordantes ou discordantes.

Há, ainda, um outro ponto a ser levantando: há em nossa realidade uma prática de elaborar projetos pedagógicos como forma de cumprir uma exigência institucional e, assim sendo, muitas vezes, os embates são evitados para que se conclua mais rapidamente sua elaboração. Disso decorre que muitos professores desconhecem essa proposta. Logo, não se sabe, por exemplo, o tipo do profissional que se quer preparar, o perfil, para atuar em quais condições, etc. Cada um preocupa-se com sua disciplina e com sua metodologia, e está de “bom tamanho”. “Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta pedagógica contém uma aposta.” (KRAMER, 2001, p. 171). Elaborado nos moldes que citamos, um currículo perde esse caráter processual mencionado por Kramer e torna-se apenas mais um documento engavetado, torna-se um sistema fechado em si, que não permite reformulações nem o movimento dialético de negar, recuperar e superar (RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER, 2004).

Voltando para a questão do tipo do profissional, a definição do profissional que se deseja formar é extremamente relevante, afinal a estrutura curricular será elaborada em função desse perfil. Assim, as competências, os saberes e as situações-problemas a serem apresentadas aos futuros professores decorrem dessa definição. Segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), a organização curricular assim pensada passa a ser o eixo articulador que leva à reflexão, à crítica e à pesquisa.

Embora não seja o objetivo desta seção, não podemos pensar em formação sem mobilizar uma breve discussão sobre currículo. Garcia (1999), tomando a proposta de Lasley e Payne (1991), menciona três modelos de currículo: integrado, colaborativo e segmentado. O integrado é aquele em que existe profunda conexão entre as disciplinas com o objetivo de atingir metas interdisciplinares. Exige, portanto, grande relação/interação entre os professores e dispêndio de tempo. O colaborativo relaciona a especialização com a integração. Esse tipo de currículo segmenta-se em disciplinas que, mesmo tendo sua especificidade, possuem um objetivo em comum. O currículo segmentado é constituído por disciplinas que têm pouca ligação entre si. O curso de formação passa, assim, a se

caracterizar por entidades separadas, cada professor dá suas aulas sem nenhuma preocupação com o outro professor.

### **3. PROJETO POLITICO PEDAGOGICO DO CURSO DE LETRAS – UERN/MOSSORO**

Uma vez que os encaminhamentos acima mencionados foram apreendidos no momento de nossa leitura, passamos à análise do texto do Projeto Político Pedagógico de Letras (PPPLET), como forma de confrontar as orientações nele constantes com as das Diretrizes. O currículo por nós analisado data de 2003, ele resulta de um de avaliação e reestruturação do currículo anterior (de 1994) iniciado a partir de 1999 tendo em vista a

[...] necessidade de adequação aos preceitos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, aos Parâmetros Curriculares do ensino fundamental e médio, às diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação, para os cursos de Letras, às proposições contidas na Proposta Pedagógica da UERN, aprovada pela Resolução No. 001/98 – do CONSUNI, além das necessidades, mais uma vez, advindas do mundo do trabalho (p.5)

Do conteúdo desse projeto, decidimos analisar os objetivos, o perfil do formando, as competências e habilidades, clientela a ser atendida e as ementas das disciplinas que compõem a grade da habilitação em Língua Portuguesa e respectivas literaturas. Porém, não observamos todas as ementas apenas aquelas referentes à área de estudos lingüísticos e da pedagogia.

Quanto aos objetivos, observamos que o geral tem sua redação igual a que figura no parecer mencionado acima. Nos específicos, destacamos o que diz ser objetivo assegurar a integração entre teoria e prática e o proporcionar as condições necessárias a formação do graduando enquanto professor de língua e literatura nacional.

No que tange ao perfil do formando, destacamos que são colocadas várias capacidades, dentre elas, algumas dialogam diretamente com as prescrições das diretrizes: “reconhecimento das variedades lingüísticas existentes”, “atitude investigativa que favoreça o processo contínuo da construção do conhecimento da área e a utilização de novas tecnologias”. No entanto, não é mencionada, em nenhum momento, a capacidade referente aos aspectos pedagógicos, a não ser de forma diluída entre as capacidades.

No item “competências e habilidades”, a redação é igual a que aparece no texto das diretrizes, à exceção de uma competência “compreensão dos papéis e funções da língua em si mesma e no seio da vida social e simbólica.” Observamos neste subitem uma percepção da noção de linguagem como interação e da língua como viva. Percebemos, ainda, quando diz “domínio de conteúdos básicos que são objetos dos processos de ensino e aprendizagem no ensino básico” que, aqui, estaria se referindo ao domínio dos saberes disciplinares necessários para se tornar professor de português. E, questionamos, será, nesta ou em outra universidade, que há clareza acerca desses saberes? Voltaremos noutro momento a esta questão.

Apresentamos abaixo a grade curricular para que seja possível melhor compreender a organização desse curso:

1º. Período	2º. Período	3º. Período
Produção textual Fund. de Língua Espanhola Fund. de Língua Inglesa Met. do trabalho científico Linguística I	Sociologia da Linguagem Filosofia da linguagem Linguística II Tópicos de Gramática Teoria da Literatura Argumentação	Morfossintaxe I Língua Latina Sociolinguística Psic. Da Educação Teoria da Literatura II
4º. Período	5º. Período	6º. Período
Morfossintaxe II Diacronia do Português Literatura Brasileira I Literatura Portuguesa I Didática Geral Psicolinguística	Morfossintaxe II Semântica Literatura Brasileira II Literatura Portuguesa II Estrut. e func Ensino Básico Didática da língua Portuguesa	Literatura Brasileira III Prática de Ensino I Análise do Discurso Fonética e Fonologia Leitura Literatura Portuguesa III
7º. Período	8º. Período	
Prática de Ensino II Seminário de Monografia I Literatura Brasileira IV Estilística Optativa I Optativa II	Seminário de Monografia II Optativa III	

Quadro 1: grade curricular do curso de Letras da UERN – Habilitação em Língua Portuguesa e respectivas literaturas

Como podemos perceber por meio da leitura da grade acima, ao observarmos os dois primeiros períodos, o curso foi pensado de modo a oferecer uma dimensão histórico-

social, ou seja, mais integral. Uma dimensão formadora para além daquela altamente especializada (quantos aos saberes de língua e literatura), através das disciplinas próprias da Filosofia e da Sociologia. Além disso, demonstra uma preocupação em dar uma base de outras línguas o que poderá facilitar a leitura de textos em uma língua estrangeira. Esse é um diferencial desse currículo em relação a alguns outros no Brasil.

Porém, cabe ressaltar alguns aspectos. A prática de ensino, que nesse caso é confundida com estágio curricular supervisionado, só surge no final do curso, segundo o entendimento que é preciso, primeiro, de todo um conjunto de saberes disciplinares e pedagógicos para, então, surgir a prática. A pesquisa, de cunho mais acadêmico – referimo-nos a pesquisa com base nos modelos investigação científica, que escolhe objeto, define tese, objetivos e etc. – também só aparece nos dois últimos períodos por meio das disciplinas Seminário de Monografia I (elaboração do projeto de monografia de final de curso) e Seminário de Monografia II (escritura da monografia). Ocorre que muitos alunos queixam-se desse fazer só ocorrer ao final, pois, segundo eles, passam pelas disciplinas sem atentar para as possibilidades de investigação científica e apenas no penúltimo período isso lhes é cobrado. Desse modo, a tão sugerida relação ensino-pesquisa advinda dos documentos oficiais e ratificada pelo texto do PPLET não é contemplada, a não ser nas pesquisas realizadas por alunos isolados, os quais se vinculam a algum grupo de pesquisa. Há, ainda, aquelas pesquisas indicadas pelos professores em suas disciplinas.

As disciplinas voltadas especificamente para as questões pedagógicas são oferecidas pelo Departamento de Educação, e, na maior parte das vezes, não discutem aspectos próprios da área de ensino de língua materna. O que gera a impressão por parte dos alunos que essas disciplinas são irrelevantes para sua formação. Importante dizer que no segundo período do curso tem duas disciplinas voltadas para conteúdos filosóficos e sociológicos que podem contribuir para a reflexão teórico-crítica na medida em que podem trazer o contexto histórico-social para que os alunos percebam a integralidade das discussões sobre a linguagem.

Assim, voltando ao objetivo a que nos propomos nesta seção, vemos que não temos como saber se a **discussão crítica** é contemplada, a não ser, pelo menos de forma ainda que só no dizer, na metodologia trabalhada em sala e para isso recorreremos à análise dos programas das disciplinas. É impossível fazer crítica se a forma como se trabalha em sala



leva apenas a repetição do estudado; é preciso, portanto, que o aluno reconheça que é um sujeito produtor de um saber. Para isso, a formação deverá levar em conta os saberes que já possuem. Para alguns autores, Moita Lopes (2006), por exemplo, o pensamento crítico só é possível se não houver separação entre teoria e prática. A análise da organização curricular em questão mostra desarticulação, basta perceber que há um bloco de disciplinas cujos saberes voltam-se para o conteúdo – quase sempre sem discutir questões voltadas para o como se trabalhar em sala de aula – e outro voltado para os saberes pedagógicos. Além disso, para que se possibilite a discussão crítica, é necessário conhecer, e neste sentido, é preciso conhecer amplamente o contexto social que diz respeito ao ser professor no Brasil e o campo de atuação dos futuros professores e as exigências que se lhes colocam.

Outro aspecto a ser mencionado acerca do currículo ora analisado, que é perceptível pela análise ementária, é que a compreensão aqui dominante é a tecnicista uma vez predomina um conjunto de conteúdos provenientes das mais variadas áreas científicas desarticuladas das questões pedagógicas. Há, desse modo, uma fragmentação no currículo, uma vez que as disciplinas não possuem relação entre si. Essa falta de entrosamento entre as disciplinas não permite ao professorando ter a visão de conjunto. Assim, existe um bloco de disciplinas de conteúdo e um bloco de disciplinas pedagógicas. Esse modo de organização, a parte o conteúdo pedagógico, aproxima esse currículo mais de uma formação para bacharel, que precisa compreender o funcionamento da língua e as teorias necessárias a sua descrição, mas não necessita saber ensinar. Além disso, conforme Garcia (1999), esse tipo de organização leva os professores em formação a acreditarem que o que é realmente relevante são os saberes disciplinares e que é a experiência que os forma. Interessante mencionar ainda sobre a **relação teoria/prática** que o mesmo Conselho Nacional de Educação que definiu as Diretrizes aqui estudadas, cujo texto diz precisar haver articulação entre teoria e prática, em outro documento (Resolução CNE/CP2/2002), define a carga horária dos cursos de formação da seguinte forma: são 2800 horas, sendo 400 horas de prática como componente curricular ao longo do curso; 400 horas de estágio supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Essa distribuição mostra, portanto, uma contradição, pois revela uma proposta fragmentada.

A **compreensão da língua como prática social** é mencionada, como falamos acima, mas, tendo por base as ementas, parece prevalecer a noção de língua como sistema, basta olhar disciplinas como: Tópicos de gramática, Morfossintaxe I, II e III, Diacronia do Português e Fonética e fonologia. Além, como já dissemos, de um conjunto de disciplinas que dão conta de teorias da linguagem: Lingüística I e II, Sociolingüística, Psicolingüística e Análise do Discurso. E dessas últimas a concepção de língua como fator social aparece na Sociolingüística e na Análise do Discurso, porém só é mencionada a questão do ensino na primeira. No entanto, isso não quer dizer que os professores não possam trazer tal discussão para suas aulas e que embasem seu programa disciplina e suas aulas nessa visão.

A **compreensão das variedades lingüísticas** é, por assim dizer, contemplada e trabalhada na disciplina Sociolingüística, e, tendo como base nossa experiência como professora, é bem registrada pelos alunos. O que não quer dizer que em suas aulas consigam efetivamente lidar com gêneros textuais que apresentem variedades lingüísticas múltiplas. Há uma tendência de se transpor os conhecimentos lingüísticos de modo linear para o ensino básico, basta ver alguns livros didáticos que apresentam uma metalinguagem sobre as variações e depois trazem exemplos para que os alunos identifiquem cada uma delas. Como os livros didáticos, na maioria das escolas, são os “reis” cujos conteúdos e encaminhamentos devem ser seguidos, nas aulas de Português não há muita diferença, há pouca ou nenhuma discussão sobre as variações lingüísticas, pelo menos no sentido de se compreendê-las como sendo parte do caráter histórico-social da língua. E, ainda, boa parte dos gêneros textuais trazidos para sala apresenta apenas a variedade padrão da língua.

A relação entre oralidade e escrita não parece ser contemplada, quando observamos as ementas. Resta-nos analisar os programas das disciplinas, porém, como somos parte integrante dessa realidade institucional, sabemos que existe sim discussão sobre essa relação. Embora não se trate, por exemplo, de como se trabalhar com textos orais na escola.

## **5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados pelo MEC como forma de basilar o currículo para o ensino fundamental. Embora seu conteúdo não seja totalmente

novo para os professores, são fundamentados por teorias recentes da lingüística e trazem uma série de termos a serem deglutidos pelos professores: temas transversais, análise lingüística, gêneros textuais, dialogia, enunciado, letramento, dentre outros. Esse documento trouxe à tona opiniões favoráveis ou desfavoráveis a sua existência. Concordando ou não com os Parâmetros, o fato é que eles existem como referência e precisamos olhar para eles com olhos atentos de modo a saber reconhecer suas qualidades (ou ainda, aquilo que serve para nosso contexto) e suas falhas (o que podemos desconsiderar). Ocorre que – e isso consideramos grave! – que a formação inicial, mesmo depois de mais de dez anos de surgimento dos PCN, simplesmente fez “vista grossa”. Poucos são os cursos de formação que buscam a leitura, a compreensão e a discussão de seu texto. Acharmos, portanto, que se faz necessário aos currículos dos cursos de licenciatura contemplar os aspectos teóricos e metodológicos por ele apresentados.

Os PCN de Língua Portuguesa para o ensino fundamental dividem-se em duas partes. Na primeira, “apresentação da área de língua portuguesa”, definem-se as linhas gerais da proposta. Contextualizando a proposta em torno dos principais problemas do ensino de língua e da necessidade de reorientação curricular. Mostra, portanto, que o ensino de língua materna no Brasil tem sido pautado em práticas tradicionais com ênfase em regras gramaticais e/ou em ensino de metalinguagem descontextualizado. Diante desse quadro, propõe “de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem..” (p. 18) Daí, apresenta a concepção de linguagem como interação social:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (p. 20).

Antes de continuarmos com a organização dos PCN, achamos necessário retomar, aqui, a relação entre os documentos por nós analisados. A noção de linguagem como prática social consta no texto das Diretrizes (“os estudos lingüísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social” p. 3) e no PPPLET.

Voltemos aos PCN. Ainda na primeira parte, indicam-se os objetivos e conteúdos para o ensino fundamental. Como objetivo principal diz ser o domínio ativo do discurso nas mais variadas formas comunicativas, para tanto, sugerem atividades que possibilitem ao aluno a escuta e a produção de textos orais e a leitura e a produção de textos escritos. Acreditamos ser a inserção dos textos orais uma contribuição dos parâmetros, uma vez que a oralidade foi sempre vista pela escola como forma secundária e desprestigiada, em comparação a escrita. Porém, no contexto formativo por nós focalizado, a oralidade é referendada teoricamente, embora não exista sequer uma disciplina cuja ementa volte-se para ela, mas continua sendo dada pouca importância quando se trata de uma discussão sobre prática de atividades voltadas para textos orais.

Um outro aspecto que nos chama a atenção no corpo dos PCN diz respeito à organização dos conteúdos em dois eixos: uso e reflexão. Essa divisão toma por base os estudos de Geraldi (1997) que propõe três unidades básicas para o ensino de Português (Prática de leitura, prática de produção textual e análise lingüística). Interessante destacar, aqui, que, embora a análise das ementas não nos informe isso, que poucos alunos da formação inicial aqui estudada têm conhecimento dessa proposta, tampouco os saberes disciplinares próprios da área de ensino de Português são em algum momento pensados em torno desses eixos. Não estamos dizendo que a organização curricular do Curso de Letras – Português da UERN deva ser estruturar exclusivamente em função desse documento.

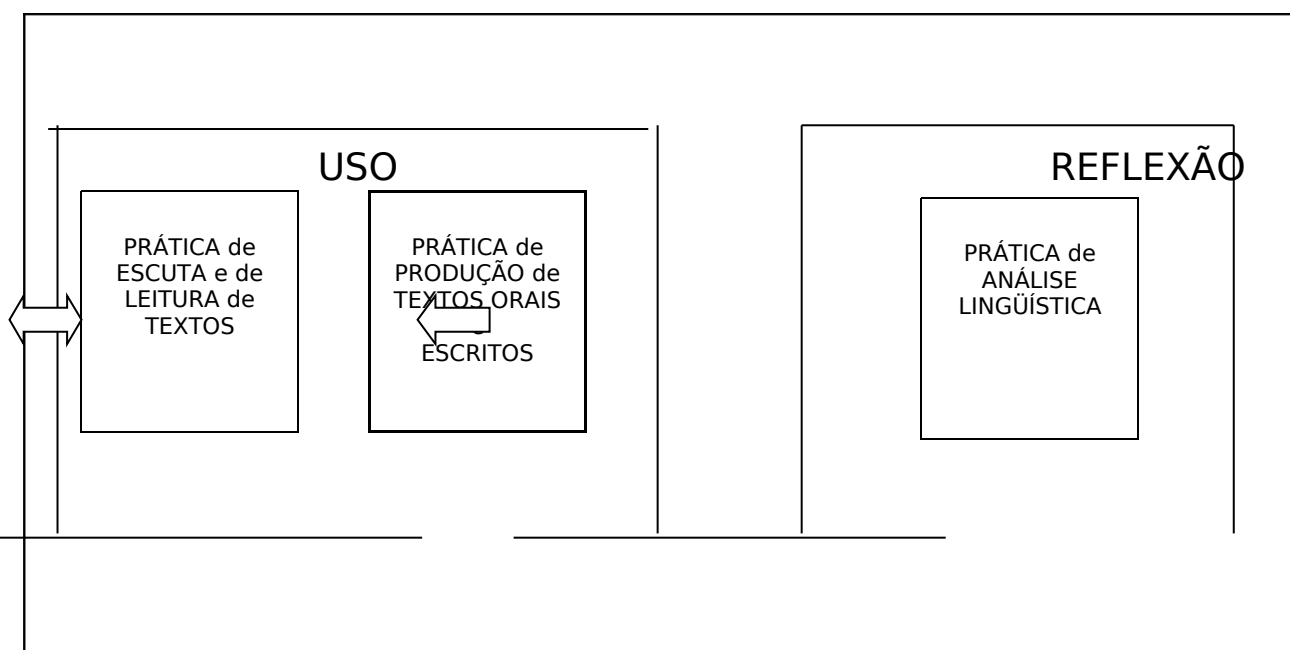


Figura 1: Articulação dos conteúdos em eixos

Na segunda parte, “Língua Portuguesa no terceiro e quarto ciclos”, caracterizam-se ensino e aprendizagem de nestes ciclos, definem-se objetivos e conteúdos específicos para essa fase e apresentam-se orientações didáticas para as três unidades apresentadas na figura acima. Além disso, especificam-se relações existentes entre o ensino de Língua Portuguesa e as tecnologias da comunicação e, para finalizar, propõem-se critérios de avaliação.

Nessa segunda fase, dão ênfase à necessidade de se utilizar o texto como elemento base para o ensino/aprendizagem de português.

Antes de apresentar os conteúdos a serem desenvolvidos nas Práticas de escuta de textos orais e de Leitura de textos escritos e Produção de textos orais e escritos, são sugeridos alguns gêneros como referência básica a partir da qual o trabalho com os textos - unidade básica de ensino - precisará se organizar, projetando a seleção de conteúdos para a Prática de análise lingüística (p. 53).

Após essa observação, destacam que os gêneros são muitos e que, portanto, não se poderia trazer todos como objeto das atividades escolares, dizem ainda que no documento priorizarão alguns cujo domínio consideram fundamental para efetiva participação social. Voltando a proposta curricular aqui analisada, cabe-nos ressaltar que existe na grade do curso de Letras uma disciplina chamada “gêneros textuais”, cuja proposta é bastante atual, que é ofertada como disciplina optativa específica para o sétimo período, assim, alunos há que não têm garantida essa discussão em sua formação. O que é animador é que a maioria dos alunos opta por cursá-la.

## **5. PALAVRAS FINAIS...**

Assim, o projeto pedagógico em questão foi elaborado e reestruturado sob as orientações das diretrizes curriculares instituídas para o curso de Letras e com a existência dos PCN. Observamos que, em muitos aspectos, esse projeto procurar seguir os encaminhamentos das diretrizes, mas parece-nos que muito mais em seus aspectos formais – carga horária, por exemplo – e em seu texto procura se apropriar das direções previstas pelo documento. No entanto, com a análise de sua grade e de suas ementas observamos que muito precisa ser discutido e reelaborado para melhor se vincular as propostas dos documentos.

Não estamos querendo dizer com isso que essa reestruturação deva seguir todas as orientações e adequar-se plenamente a elas, afinal uma das propostas é a flexibilização curricular. E, assim sendo, o percurso seguido para sua elaboração deve levar em consideração os alunos, o tipo de professor que se quer formar, o contexto de sua atuação, as condições físicas e materiais da universidade, ou seja, um projeto adaptado às necessidades da vida econômica e social.

Ressaltamos, ainda, que nossa visão, embora crítica, é deveras respeitosa, pois fazemos parte do contexto aqui discutido. Além disso, o desenho que é apresentado pelo Projeto pedagógico não é reflexo do curso, ele diz muito do curso sim, mas não há uma equivalência linear, uma vez que os professores podem dar encaminhamentos diversos e, assim, construir um percurso pedagógico diferente daquele sinalizado pelo currículo. Por essa razão, em outro momento de nossa pesquisa, estaremos entrevistando alunos dos sétimos e oitavos períodos e alguns professores para que possamos trazer outras vozes, outros pontos de vista. No entanto, seria mais adequado um projeto que melhor representasse a proposta de professores e as necessidades dos alunos.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CES 492, de 12 de dezembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1998.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículo: política e práticas*. 4.ed. Campinas/SP: Papirus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada contemporânea: renarrar a vida social. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Por uma Linguística Aplicada INDISCIPLINAR*. São Paulo: Parábola, 2006.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Béltran & GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor e profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.