

Carmem Lúcia da Silva

**INTERDISCURSIVIDADE EM UM PROJETO POLÍTICO -
PEDAGÓGICO**

UBERLÂNDIA
2009

Carmem Lúcia da Silva

**INTERDISCURSIVIDADE EM UM PROJETO POLÍTICO -
PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e em Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Linguagem, Texto e Discurso

Orientador: Prof. Dr. João Bôscio Cabral dos Santos

UBERLÂNDIA

2009

CARMEM LÚCIA DA SILVA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586i Silva, Carmem Lúcia da, 1977
Interdiscursividade em um Projeto Político-Pedagógico / Carmem
Lúcia da Silva - 2009.

180 f. : il.

Orientador: João Bôsko Cabral dos Santos.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

Inclui bibliografia.

1. Análise do discurso - Teses. 2. Planejamento educacional - Teses.
I. Santos, João Bôsko Cabral dos. II. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
III. Título.

CDU: 801

Elaborado pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação

Carmem Lúcia da Silva

**INTERDISCURSIVIDADE EM UM PROJETO POLÍTICO -
PEDAGÓGICO**

Dissertação defendida e aprovada em 06 de julho de 2009, pela banca examinadora constituída pelos professores:

Orientador: Prof. Dr. João Bôsko Cabral dos Santos- UFU

Prof^ª. Dra. Grênissa Bonvino Stafuzza- CAC

Prof^ª. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme de Castro- UFU

O papel do professor deve ser visto, [...] não como quem instrui ou informa o aluno, mas como alguém que o ajuda e inspira a atingir níveis de pensamento e maturidade intelectual jamais alcançados por ele próprio. Para que se possa conduzir a atividade educacional como um verdadeiro processo de maturação intelectual que leve o aluno a pensar independentemente e a chegar a suas próprias conclusões bem fundamentadas, é necessário que as disciplinas de que se compõe um programa de ensino sejam analisadas e avaliadas do ponto de vista não só de sua utilidade imediata, mas também de seu valor intrínseco e, mais importante ainda, de seu lugar no contexto global da educação. [...] Estou convencido de que, em última análise, a questão fundamental do ensino não é “o ensinar”, e nem tampouco “qual a metodologia de ensinar”, mas “que tipo de postura didática o professor deve assumir frente à tarefa educacional”.

Kanavillil Rajagopalan¹

¹ RAJAGOPALAN, K. O aluno e o currículo: O “porquê” de sintaxe no currículo de Letras. In: M. A. A. Celani (org). **Ensino de Línguas**. (Série Cadernos PUC), São Paulo: EDUC, 1984, p. 55-69.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, ao Prof. Dr. João Bôsko Cabral dos Santos pela confiança que depositou em mim, pela compreensão, pelo apoio em todos momentos, por ter me orientado em minha trajetória acadêmica e pelo exemplo de ser humano e de profissional que desejo seguir em minha vida e em minha profissão.

À Prof. Dra. Grênissa Bonvino Stafussa pela amizade, pelo apoio em todos momentos, por ter me motivado a prosseguir em meus estudos e a concluir o Curso de Mestrado.

Ao Prof. Ms. Gilber Martins Duarte por ter me apresentado ao Prof. João Bôsko, pois foi a partir disso que eu iniciei o trabalho com pesquisa. O Gilber é um amigo que sempre me motivou a concluir o Curso de Mestrado.

Ao Prof. Dr. Marcos Antônio Villarta-Neder pelas indicações de pesquisa on-line e pelas preciosas sugestões dadas na apresentação dessa pesquisa no evento VI SEPELLA.

Ao Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo e à Prof. Dra. Dilma Maria de Mello pela indicação de algumas leituras e pelas sugestões dadas no exame de qualificação.

Ao grupo de pesquisa LEP (Laboratório de Estudos Polifônicos) pelas profícuas discussões desenvolvidas.

À CAPES pelo financiamento dessa pesquisa.

SUMÁRIO

RESUMO.....	15
ABSTRACT.....	17
RÉSUMÉ.....	19
INTRODUÇÃO.....	21
CAPÍTULO I- ARCABOUÇO TEÓRICO.....	25
1.1- Considerações sobre a Análise do Discurso Francesa.....	25
1.2- Ideologia, Assujeitamento ideológico do Sujeito e Aparelhos ideológicos de Estado, na perspectiva de Althusser.....	27
1.3 - Formação ideológica, Formação discursiva e Interpelação ideológica, na concepção de Pêcheux.....	28
1.4 - Interdiscurso, Discurso e Sentido, na perspectiva de Pêcheux.....	30
1.5- Deslocamento de sentido, Silenciamento e Apagamento.....	37
1.6- Dialogismo bakhtiniano e Heterogeneidades enunciativas segundo Authier-Revuz.....	39
CAPÍTULO II- CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	43
2.1- Sobre a Universidade.....	43
2.2- Sobre o Ensino Universitário.....	43
2.3- Sobre o Curso de Letras.....	44

CAPÍTULO III- ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	47
3.1- METODOLOGIA DA PESQUISA.....	47
3.2- Considerações iniciais do PPP.....	48
3.3- Princípios e Fundamentos da Concepção Teórico-Metodológica.....	52
3.4- Principais modificações implementadas no novo currículo.....	58
3.5- Perfil do Egresso.....	60
3.6- Objetivos do curso.....	65
3.7- Proposta pedagógica do curso.....	68
3.8- Diretrizes Gerais para os Processos de Avaliação	74
3.9- Concepção da Estrutura Curricular.....	81
3.9.1. Formação Específica	81
3.9.2. Formação Pedagógica	88
3.9.3. Estágios Supervisionados	93
3.9.4. Formação Complementar	95
4.0. Opção de curso.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	103
APÊNDICES: MATRIZES DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	109
<i>CORPUS</i> ANEXADO.....	123

RESUMO

Com base em pressupostos teóricos da Análise do Discurso francesa, podemos ressaltar que o Projeto Político-Pedagógico de um Curso de Letras (PPP) é elaborado a partir de diálogos tensivos estabelecidos por sujeitos inscritos em grupos e em classes sociais constituídos por meio de interações verbais, em contextos históricos. Como esses sujeitos são constituídos pela exterioridade interdiscursiva, que é materializada em seus dizeres, o PPP é uma discursividade constituída por essa exterioridade, por uma variedade de discursos, ou seja, pelo interdiscurso (já-dito). Como esta pesquisa é de natureza qualitativa, analítico-descritiva e interpretativista, buscamos descrever, interpretar e analisar esses discursos outros que atravessam o PPP, o que nos propiciou fazer um levantamento de algumas manifestações interdiscursivas que fazem parte da constituição desse projeto pedagógico. Discutimos sobre as concepções que subjazem o PPP, no que tange à função da universidade e do Curso de Letras, com o objetivo de mostrar qual o tratamento dado ao conhecimento e qual a formação acadêmico-profissional e política oferecida aos graduandos. Problematizamos sobre a hipótese de que, nesta proposta pedagógica, nota-se uma interpretação deslocada de algumas leis e diretrizes direcionadas aos cursos de formação de professores. E buscamos responder às questões de pesquisa: Quais os discursos que fazem parte da constituição do PPP? Qual a função dos discentes na sociedade, expressa na proposta pedagógica? Qual a concepção, expressa no PPP, no que concerne ao papel da universidade e do conhecimento para a formação de profissionais da linguagem? Construimos, pois, uma reflexão a respeito de questões concernentes ao Curso de Letras, com um enfoque direcionado à formação de professores.

Palavras chave: 1- Interdiscurso, 2- Discurso, 3- Sentido, 4- Deslocamento de sentido, 5- Formação acadêmico-profissional e política.

ABSTRACT

Taking as theoretical basis, French Discourse Analysis, it will be emphasized that the pedagogic political project (PPP) from a Letters Undergraduation has been elaborated from intensive dialogues established among subjects inscribed in groups and social classes. They have been constituted through verbal interactions, in historic contexts. As such subjects are constructed by an interdiscursive exteriority, materialized in speeches, the PPP is a discursivity constituted by such exteriority, this variety of discourses, that is to say, by interdiscourse (already-said). As this research is a qualitative, analytic and interpretative one, it is searched to describe, interpret and analyze such other discourses which cross PPP, what provides a survey of some interdiscursive manifestations which compose this PPP. It is discussed concepts which underlie PPP, concerning the function of university, and Letters Undergraduation, aiming at showing which treatment is given to knowledge and which is professional academic formation and politics for students. It was put for reflection the hypothesis that in such PPP, there is an interpretation which dislocates some law meanings for teacher formation courses. It was searched to answer research questions: which discourses constitute such PPP? What are students' functions in society, from the view of this PPP? What is the conception, expressed in PPP, concerning the role of university and knowledge forming language professionals? This research reflects on Letters Undergraduation, concerning teachers' formation.

Keywords: Interdiscourse; Discourse; Sense; Sense Dislocation; Academic, Professional and Politic Formation;

RÉSUMÉ

D'après les présupposés théoriques de l'Analyse du Discours française, nous pouvons souligner que le Projet Politique-Pédagogique d'un Cours de Lettres (PPP) est élaboré à partir de dialogues établis par des sujets inscrits dans des groupes et dans des classes sociales; constitués à travers les interactions verbales, dans des contextes historiques. Comme ces sujets-là sont constitués par l'extériorité interdiscursive, qui est matérialisée dans ses dits, le PPP est une discursivité constituée par l'extériorité, par une variété de discours, c'est-à-dire, par l'interdiscours (déjà-dit). Comme cette recherche est qualitative, analytique-descriptive et interprétativiste, nous cherchons décrire, interpréter et analyser ces discours autres, ce qui nous a permis de faire une sélection de quelques manifestations interdiscursives qui font partie de la constitution du PPP. Nous parlons sur la conception présentée dans le projet, par rapport à la fonction de l'Université et du Cours de Lettres, visant montrer la conception de connaissance et la formation académique-professionnelle et politique donnée aux étudiants. Nous vérifions notre hypothèse de que, dans cette proposition pédagogique, il y a une mauvaise interprétation de quelques lois adressées aux cours de formation de professeurs. Nous cherchons répondre aux questions de la recherche: Quels discours font partie de la constitution du PPP? Quelle est la fonction des étudiants dans la société, présentée dans la proposition pédagogique? Quelle est la conception, présentée dans cette proposition, en ce qui concerne le rôle de l'Université et de la connaissance dans la formation de professionnels du langage? Nous faisons une réflexion à propos de questions importantes au Cours de Lettres, des questions centrées sur la formation des étudiants.

Mots clés: 1- Interdiscours, 2- Discours, 3- Sens, 4- Remplacement de sens, 5- Formation académique-professionnelle et politique.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa intitulada “Interdiscursividade em um Projeto Político-Pedagógico” situa-se, teoricamente, no campo da Análise do Discurso francesa (doravante AD). Por essa razão ela é de natureza qualitativa, analítico-descritiva e interpretativista. Nesse sentido, temos o intuito de descrever, interpretar e analisar o Projeto Político-Pedagógico de um Curso de Letras de uma IFES² (PPP), com vistas a perceber marcas da exterioridade linguística, isto é, marcas do interdiscurso (do já-dito), dos discursos que constituem este PPP. Com isso, podemos fazer um levantamento de algumas manifestações interdiscursivas que fazem parte da constituição desse projeto pedagógico.

Almejamos, também, compreender se há, no referido projeto, uma interpretação deslocada de algumas leis e diretrizes direcionadas aos cursos de Licenciatura em Letras, além de discutirmos sobre a concepção, expressa no PPP, acerca da função da universidade e do Curso de Letras. Com isso, mostraremos como o conhecimento é concebido e tratado e qual a formação político-acadêmico e profissional destinada aos futuros profissionais da linguagem.

Essas concepções expressas no PPP são decorrentes de uma luta acirrada de natureza ideológica, de uma tensão, haja vista que os sujeitos que participaram da organização desse projeto, provavelmente, não têm a mesma concepção acerca da formação acadêmico-profissional destinada aos graduandos e, conseqüentemente, não têm a mesma concepção em relação à universidade e ao tratamento dado ao conhecimento.

Tais concepções são elaboradas com o intuito de orientar a prática docente dos professores do referido curso e na medida em que o sujeito é constituído mediante interpelações enunciativas, tais profissionais podem interferir, por meio de interpelações, na constituição da subjetividade e em práticas sociais de graduandos em formação. Estes, por sua vez, poderão interferir, também, por meio de interpelações, na constituição e na prática social de outros sujeitos, que poderão propiciar a permanência ou a alteração da ordem estabelecida socioeconômico e ideologicamente. Por isso, objetivamos refletir sobre questões concernentes ao Curso de Letras, com um enfoque direcionado à formação de futuros professores, com o intuito de contribuir para que os docentes e discentes desse curso reflitam sobre a formação acadêmica oferecida.

Cabe remetermos a Orlandi (1999, p.15), quando ela salienta que:

² Instituição Federal de Ensino Superior.

[...] a incompletude é condição da linguagem; nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados [...] o discurso é palavra em movimento, prática de linguagem [...] Ele torna possível a permanência, a continuidade, o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive.

Como o contexto histórico-ideológico de uma formação social é elemento constitutivo de processos discursivos e é resultado de práticas sociais e ideológicas de sujeitos, a linguagem é inacabada, é incompleta, é dinâmica, pois se insere em um processo de constituição ininterrupto. Ao mesmo tempo, podemos afirmar que é por meio dela que o sujeito pode interpelar e ser interpelado pelas circunscrições ideológicas de outros sujeitos e, conseqüentemente, pode ocasionar um movimento de alteridade em suas práticas sociais e ideológicas, movimento este que, possivelmente, se refletirá na constituição de determinado contexto sócio-histórico e ideológico.

Nossa hipótese é de que no PPP nota-se uma interpretação deslocada de algumas leis e diretrizes direcionadas aos cursos de Licenciatura em Letras.

Buscaremos responder às seguintes questões de pesquisa:

- Quais os discursos constituintes do PPP?
- Qual a função dos graduandos na sociedade, expressa no referido projeto?
- Qual a concepção, expressa no PPP, no que tange ao papel da universidade e do conhecimento para a formação de profissionais da linguagem?

É relevante salientarmos que Pêcheux (1997) não estabelece uma dissociação entre ciência e ideologia. O conhecimento na concepção dele não é considerado uma verdade, algo pronto e acabado, haja vista que os sujeitos produzem saberes a partir do lugar social, ideológico e discursivo em que estão inscritos, em determinada conjuntura histórica. Nessa perspectiva, ao analisarmos o referido projeto pedagógico, atribuiremos sentidos a tal discursividade³ de acordo com a nossa inscrição histórica, social, ideológica e discursiva, pois somos sujeitos constituídos por meio de interpelações sociais e verbais.

A seguir, no capítulo I, apresentaremos a fundamentação teórica dessa pesquisa. A rede conceitual básica, utilizada neste trabalho, aborda as noções de: Formação ideológica, Formação discursiva, Interpelação ideológica, Interdiscurso, Discurso, Sentido, Deslocamento de sentido, Silenciamento e Apagamento.

Como base referencial, tomaremos alguns aspectos que não são fundadores da AD, entretanto, são pressupostos que contribuíram para a constituição teórica desse campo do

³ O PPP é uma discursividade no interior do Discurso Universitário Institucional.

conhecimento. Tomaremos, pois, Althusser, com a noção de Ideologia, Assujeitamento ideológico e Aparelho Ideológico de Estado, Bakhtin com a noção de Dialogismo concernente à linguagem e ao sujeito e Authier-Revuz com a noção de Heterogeneidades enunciativas: constitutiva e mostradas.

No capítulo II abordaremos as condições de produção do objeto de investigação, a partir de discussões preconizadas por Chauí (2001), no que concerne à Universidade e ao Ensino universitário, a partir de considerações tecidas por Santos (2000), no que se refere ao Curso de Letras e a partir de considerações de Silva (2000) acerca das abordagens curriculares. Esta base teórica complementar é relevante na medida em que nos propicia tecermos uma reflexão acerca da formação acadêmica destinada aos graduandos em Letras.

No capítulo III, desenvolveremos a análise do *corpus*, cujas unidades de base são sequências discursivas constitutivas dos tópicos do PPP, com vistas a apresentarmos alguns encaminhamentos reflexivos acerca dos discursos que atravessam tais sequências discursivas. Além disso, verificaremos se há deslocamento de sentido no PPP em relação às leis e diretrizes governamentais direcionadas aos cursos de Licenciatura em Letras. Retomaremos, assim, os objetivos, a hipótese instaurada e as questões de pesquisa.

CAPÍTULO I

ARCABOUÇO TEÓRICO

1.1- Considerações sobre a Análise do Discurso francesa

Esta pesquisa situa-se, teoricamente, na corrente histórico-ideológica da AD. Tal vertente teórica, preconizada por Michel Pêcheux, surgiu na França na primeira metade da década de sessenta do século XX, momento em que o estruturalismo dominava nos estudos linguísticos e, conseqüentemente, nas ciências humanas, de um modo geral, na Europa; sobretudo na França.

A AD é uma linha teórica que considera aspectos linguísticos, todavia considera, também, saberes de outras áreas do conhecimento, tais sejam: o Marxismo e a Psicanálise Lacaniana. Pêcheux re-significa pressupostos teóricos de Saussure, Althusser e Lacan, para constituir a vertente teórica (AD). Pêcheux (1997) estabelece uma relação entre a filosofia materialista e a Linguística, com o intuito de fundamentar epistemologicamente a AD, com pressupostos teóricos marxistas. Daí o fato dele se referir à AD como teoria materialista dos processos discursivos.

Segundo Pêcheux (1997), o sistema linguístico é o mesmo para o idealista e para o materialista, para o reacionário e para o revolucionário, porém, esses sujeitos não estão constituídos no mesmo discurso; a língua se torna a base para diferentes processos discursivos. Ao estabelecer essa oposição entre base linguística e processo discursivo, Pêcheux está almejando destacar que todo sistema da língua, enquanto conjunto de estruturas de ordem fonológica, morfológica e sintática é dotado de uma autonomia relativa, que o submete às leis internas. É sobre a base dessas leis que os processos discursivos são produzidos.

Ele ainda afirma que a discursividade não pode ser confundida com a fala, pois ela não é uma forma individual de utilização da língua. Não se refere a um uso ou à realização de uma função. Com o intuito de mostrar que a discursividade não é de natureza individual, Pêcheux discute sobre a relação entre a língua e as classes sociais. Para isso, ele cita Balibar (1966), quando este autor afirma que o fato de a língua ser indiferente à divisão e ao conflito entre classes sociais não significa que as classes sociais são indiferentes à língua. Ela é um dos espaços em que as classes efetuam a luta política.

Pêcheux (1997) salienta que essa indiferença da língua em relação ao conflito estabelecido entre as classes sociais caracteriza a autonomia relativa dela e o fato das classes

não serem indiferentes à língua significa que todo processo discursivo é inscrito em uma relação de luta ideológica de classes. No entanto, não existem línguas de classes e nem gramáticas de classes. A esse respeito, Pêcheux (1997, p. 93) salienta que:

[...] as contradições ideológicas que se desenvolvem através da unidade da língua são constituídas pelas relações contraditórias que mantêm, necessariamente, entre si os “processos discursivos”, na medida em que se inscrevem em relações ideológicas de classes. (Grifo do autor)

Podemos mencionar que os processos discursivos têm como base a materialização linguística e se relacionam com os conflitos de classes sociais, relacionando, assim, as condições de reprodução/transformação das relações de produção e as condições de existência dos indivíduos. Nesse sentido, Pêcheux aborda os estudos linguísticos, considerando os interlocutores e o contexto sócio-histórico e ideológico como condições de produção dos discursos.

A AD, dessa forma, articula a materialidade linguística à situação imediata e ao contexto mais amplo em que os interlocutores se situam, concebendo tais sujeitos como constituídos pela ideologia e pelo desejo inconsciente. Inconsciente este, estruturado e percebido pela linguagem. Os sujeitos, na perspectiva psicanalítica, são considerados descentrados, divididos, crivados, cindidos, enfim, seres desejantes. Henry (1992, p. 188) ressalta que: “O sujeito é sempre e ao mesmo tempo sujeito da ideologia e sujeito do desejo inconsciente e isso tem a ver com o fato de nossos corpos serem atravessados pela linguagem...”

Pêcheux (1997) associa o recalque inconsciente da teoria psicanalítica ao assujeitamento ideológico. Ele afirma que tanto a ideologia quanto o inconsciente dissimulam a sua existência, mesmo funcionando como constitutivos do sujeito. Pêcheux (1997, p. 265), ainda, salienta que há “um ajustamento sempre inacabado do sujeito consigo mesmo”. Dito de outro modo, o sujeito está sempre perpassado por um processo de constituição. No que se refere ao sujeito ideológico, reflexões de Althusser sobre Ideologia, Assujeitamento ideológico do sujeito e Aparelhos Ideológicos de Estado são relevantes para as discussões de Pêcheux, no que concerne aos fundamentos da AD. A seguir explicitaremos tais pressupostos teóricos althusserianos.

1.2. Ideologia, Assujeitamento ideológico do sujeito e Aparelhos Ideológicos de Estado, na perspectiva de Althusser

Althusser é conhecido como um teórico que define o que é ideologia, o que são e quais são os Aparelhos Ideológicos de Estado (doravante AIEs), estabelecendo uma discussão de cunho marxista, já que faz uma re-leitura de teses marxistas. Este teórico concebe a ideologia como a expressão da relação entre os homens e as suas condições de existência, pressupondo tanto uma vivência da ordem do “real” quanto da ordem do “imaginário”. Tal vivência refere-se, principalmente, às relações afetivas e inconscientes com o mundo.

Assim, as idéias de um sujeito existem ou devem existir em seus atos e se isso não ocorre, emprestam-se lhes outras a estes atos, ou seja, toda prática social se remete a uma ideologia. Althusser (1996, p. 131) afirma que “não existe prática, a não ser através de uma ideologia, e dentro dela;” e “não existe ideologia, exceto pelo sujeito e para sujeitos.”

A esse respeito, Althusser (2003, p. 41) menciona que “a ideologia tem uma existência material”, não é um simples ato de pensamento individual do sujeito, haja vista que ela tem por objeto representações que propiciam a relação dos homens entre si e destes com a natureza. Ela, desse modo, é refletida em práticas sociais que, por sua vez, são inscritas em AIEs. Estes são realidades apresentadas sob a forma de instituições distintas e especializadas (a religião, a escola, a família, a informação, o Direito, a política, o sindicato e a cultura).

Segundo Althusser (1996) os indivíduos fisiológicos são interpelados como sujeitos pela ideologia, haja vista que é por meio do funcionamento desta, nos rituais materiais da vida cotidiana, que o indivíduo se reconhece como sujeito (com características como individualidade e liberdade, dentre outras). Esse reconhecimento parece ser óbvio e natural, mas é ideológico, uma vez que a ideologia o impõe como óbvio.

O sujeito trabalha por uma e numa ideologia, na qual produz as relações vivenciadas, mediante as quais vinculam relações de produção dominantes em uma sociedade. A ideologia, portanto, abrange desde a identificação com o poder dominante até a desidentificação com este. Os conflitos ideológicos de classes sociais com o objetivo de reprodução/transformação das relações de produção dominantes, que caracterizam determinada formação social, se dão mediante aos AIEs, em um contexto histórico, na perspectiva de Althusser.

Dessa maneira, na concepção do referido autor, a classe dominante, com o intuito de estabelecer a reprodução das relações de produção, ou seja, de dar continuidade às condições materiais, políticas e ideológicas de exploração, impõe a sua ideologia por meio dos AIEs. É pela instalação desses AIEs que a ideologia da classe dominante se realiza e se torna

dominante, sendo uma forma de poder nas práticas sociais. Entretanto, apesar dos AIEs serem o meio de realização da referida ideologia, neles ocorre a luta ideológica de classes, pois são alguns dos espaços em que a classe dominada estabelece resistência ou até mesmo confronto com a classe dominante.

Pêcheux faz uma re-leitura desses pressupostos teóricos de Althusser, re-significando-os, com o intuito de fundamentar, epistemologicamente, a AD com a teoria das formações e transformações sociais (Materialismo Histórico Dialético). Com isso, Pêcheux almeja mostrar que o Marxismo se concretiza em práticas sociais e discursivas, pois a partir da noção althusseriana de Ideologia, de Assujeitamento ideológico do sujeito e de AIEs, Pêcheux discute sobre: Formação ideológica, Formação discursiva, Interpelação ideológica do sujeito, Interdiscurso, Discurso e Sentido. A seguir explicitaremos tais noções.

1.3. Formação ideológica, Formação discursiva e Interpelação ideológica do sujeito, na concepção de Pêcheux

Pêcheux (1997) menciona que na perspectiva do idealismo neopositivista as ideologias são consideradas *ideias*, ao conceberem que são originadas nos sujeitos. O sujeito é tido como fonte, origem dos sentidos. Porém, na perspectiva da AD, a partir da teoria do Materialismo Histórico Dialético, as ideologias são consideradas forças materiais, ao se relacionarem com as relações de reprodução e de transformação das condições reais de existência, ou seja, das relações de produção e, logo, se relacionarem com a luta de classes. Pêcheux (1997, p.146), ressalta que:

[...] a instância ideológica existe sob a forma de formações ideológicas (referidas aos Aparelhos Ideológicos de Estado), que, ao mesmo tempo, possuem um caráter “regional” e comportam posições de classe [...] as ideologias práticas são práticas de classes (de luta de classes) na ideologia. (Grifo do autor)

Nesse sentido, para Pêcheux (1997), a instância ideológica, em determinada conjuntura sócio-histórica, ocorre sob formações ideológicas (doravante FIs) que se referem aos AIEs, se relacionando, desse modo, com o conflito entre as classes sociais. Os sujeitos, ao serem inscritos em grupos e em classes sociais, são constituídos mediante a circunscrição em FIs, por meio de interpelações enunciativas em que os referenciais do sujeito passam por um processo de clivagem na tessitura ideológica e discursiva dos sentidos produzidos nos processos enunciativos.

Isso ocorre porque a ideologia fornece ao sujeito a sua “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas, aceitas e experimentadas, se materializando em práticas sociais e em práticas discursivas, na qual FIs constituem formações discursivas (doravante FDs). As FDs determinam o que tais sujeitos podem e devem dizer e, logo, o que não podem e não devem dizer, de acordo com a sua inscrição social, histórica e ideológica. Como afirma Villarta-Neder (2002), as FDs, também, determinam o que pode e deve ser silenciado. Nesse sentido, C.L. Haroche, M. Pêcheux e P. Henry (2007, p. 26) salientam que:

Cada formação ideológica constitui [...] um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais” e nem “universais”, mas que se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classes* em conflito umas em relação às outras. [...] as formações ideológicas [...] comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias *formações discursivas* interligadas, que determinam *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura dada [...] (Grifos dos autores)

Não podemos deixar de mencionar aqui que, uma vez que o sujeito, também, é constituído pelo inconsciente, este, também, determina o que ele diz. A AD, dessa forma, é uma teoria não-subjetivista da subjetividade, pois apesar do sujeito ser perpassado pela ilusão de uma autonomia constitutiva, isto é, conceber que constitui a si próprio, ele é assujeitado à ideologia e ao inconsciente. Entretanto, ele não tem noção desses assujeitamentos, visto que são simulados por meio da forma-sujeito⁴, veiculada pela formação ideológica dominante. Dito de outro modo, a ideologia dominante, veiculada pela classe dominante, possibilita que o sujeito não tenha noção de que é constituído ideologicamente e por meio do recalque inconsciente.

Essa ideologia propicia que a subjetividade pareça algo evidente, faz parecer natural, óbvio, a assertiva de que o indivíduo é sempre-já-sujeito dotado de liberdade para escolher as suas idéias e as suas ações, além de se considerar igual em direitos, em relação aos outros, no sistema capitalista. Todavia, isso que parece natural, uma evidência, é um efeito ideológico, realizado por meio do AIE jurídico.

⁴ Segundo Pêcheux (1997) a forma-sujeito é a interpelação do indivíduo em sujeito, é a unidade imaginária do sujeito, pela qual este concebe que é fonte do sentido, não tendo, assim, a noção de que é constituído pelo interdiscurso (já-dito) e pelo inconsciente. Todavia, é por meio da forma-sujeito que o indivíduo se inscreve em FIs e em FDs, com as quais ele se constitui e se identifica.

O sujeito é levado a considerar diversas evidências e a primeira evidência, o efeito ideológico elementar, é a de que o indivíduo é um sujeito. A esse respeito, Pêcheux (1997, p.133) afirma que “[...] o indivíduo é interpelado como sujeito [livre] para livremente submeter-se às ordens do Sujeito⁵, para aceitar, portanto [livremente] sua submissão...” A ideologia dominante propicia este assujeitamento ideológico do sujeito (a submissão deste), com o intuito de permanecer sendo a detentora do poder dos meios de produção, o que propicia a reprodução das relações de produção e, logo, de exploração em determinada formação social.

Como a questão da subjetividade não é dissociada da questão em torno do sentido, uma vez que o discurso é constitutivo do sujeito e do sentido, por meio da relação estabelecida entre a linguagem, a ideologia e o inconsciente, cabe tecermos considerações sobre Interdiscurso, Discurso e Sentido.

1.4. Interdiscurso, Discurso e Sentido na perspectiva de Pêcheux

Assim como a ideologia dominante propicia que o indivíduo seja interpelado como sujeito, ela possibilita, também, que a linguagem pareça transparente, como se o sentido fosse óbvio, arbitrário, como se uma palavra, expressão ou proposição tivesse uma única significação. Porém isso que parece ser uma evidência é ideológico, a classe dominante, com isso, objetiva dissimular a luta entre classes sociais, fazendo com que os indivíduos se considerem fontes de sentido. A esse respeito, Althusser (1996, p. 132) menciona que:

Como todas as evidências, inclusive as que fazem com que uma palavra ‘nomeie uma coisa’ ou ‘tenha um significado’ (incluindo, portanto, as evidências da “transparência” da linguagem), essa “evidência” de que vocês e eu somos sujeitos [...] _ é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar. (Grifos do autor)

Nessa perspectiva, Pêcheux (1997, p. 31-32) salienta que “a evidência diz: as palavras têm um sentido porque têm um sentido, e os sujeitos são sujeitos porque são sujeitos”... Pêcheux (1997, p.157-158), ainda ressalta que :

⁵ Sujeito, na concepção de Pêcheux (1997) equivale à ideologia veiculada pela classe dominante por meio dos AIEs.

[...] todos os indivíduos *recebem como evidente* o sentido do que ouvem e dizem, lêem ou escrevem (do que eles *querem* e do que se *quer* lhes dizer), enquanto “sujeito-falantes”: compreender realmente isso é o único meio de evitar repetir, [...] o sujeito como origem do sujeito, isto é [...] colocando o sujeito do discurso como origem do sujeito do discurso. (Grifos do autor)

A partir dessas considerações, torna-se relevante ressaltarmos que a interpelação ideológica, ao instituir os indivíduos em sujeitos, ocorre devido ao pré-construído, aquilo que impõe a “realidade e o seu “sentido” como uma evidência, sob a forma da universalidade. Pêcheux (1997, p.164) afirma que: “... o ‘pré-construído’ corresponde ao ‘sempre-já-aí’ da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade (o ‘mundo das coisas’) ...”

O referido autor, ainda, reitera que é por meio da ideologia que todos sabem o que é um soldado, um patrão, um operário, uma greve, etc. Tais evidências fazem parte do pré-construído socialmente, pois este remete àquilo que todos sabem e que todos entendem, sob a forma de evidências, em determinada situação. Dito de outro modo, pré-construído é aquilo que remete a uma construção anterior e exterior.

Pêcheux (1997, p. 98) exemplifica isso com a expressão: “Aquele que salvou o mundo morrendo na cruz nunca existiu”. Essa expressão remete ao pré-construído socialmente: Jesus Cristo (aquele que salvou o mundo morrendo na cruz) e a partir desse pré-construído produz-se um outro sentido (nunca existiu). Quem proferir o enunciado: “Aquele que salvou o mundo morrendo na cruz nunca existiu” se circunscreve em uma formação ideológica ateuísta ou budista, pois não concebe que Jesus Cristo tenha existido.

Ao considerarem a linguagem transparente e não como uma forma de materialização ideológica, mascaram o caráter material do sentido dos enunciados. Com o intuito de mostrar esse caráter material dos sentidos, Pêcheux (1997, p. 160) ressalta que:

[...] *as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência às *formações ideológicas* nas quais essas posições se inscrevem. (Grifos do autor)

O assujeitamento ideológico é materializado na linguagem, por meio da forma-sujeito, haja vista que os sujeitos atribuem sentidos aos discursos de acordo com as FIs nas quais estão circunscritos. O discurso é, nesse sentido, lugar privilegiado de materialização de contradições ideológicas de grupos e de classes sociais.

As FIs e as FDs de determinado momento histórico se constituem numa heterogeneidade de FIs e de FDs da conjuntura atual e de momentos históricos anteriores, pois as FIs e as FDs de momentos históricos anteriores ao constituírem as de uma conjuntura atual propiciam que no dito, encontremos um já-dito, um discurso historicamente construído, mantendo relações com outros discursos.

Na concepção de Pêcheux (1997), essas inter-relações entre discursos podem ser entendidas como o interdiscurso, que constitui todo discurso, uma vez que fornece a matéria-prima, que fomenta a produção de sentidos pela qual o sujeito se constitui “falante”, “enunciador”, por meio da FD que, de certa forma, o domina, o constitui e, por conseguinte, ele se identifica.

Como o sujeito é perpassado por um contínuo processo de constituição, pode-se desidentificar, inconscientemente, com determinada FD, se identificando com outra. Por exemplo: se o sujeito se desidentifica com a FD cristã que concebe que Jesus Cristo existiu e ainda salvou o mundo, se identificará com a FD ateísta ou com a FD budista. Outro exemplo seria o caso do sujeito que se desidentifica com determinada FD correspondente à ideologia dominante, veiculada pela burguesia, este, por sua vez, se identificaria com uma FD que remete à ideologia do proletariado, assumindo uma outra forma-sujeito.

No processo enunciativo (acontecimento discursivo), como menciona Pêcheux (2002), o discurso do sujeito estabelece uma relação de semelhança com os outros discursos que remetem à FD que ele se identifica e se contrapõem aos discursos que remetem a outras FDs. Algo encontrado em discursos outros é re-significado, revelando aliança, apagamentos, esquecimentos, deslocamentos ou até mesmo contradição e denegação⁶.

A FD, nessa perspectiva, se relaciona com o interdiscurso, isto é, se relaciona com o todo complexo com dominante das FDs, submetido à desigualdade-contradição-subordinação que caracteriza o todo complexo com dominante das FIs, se relacionando, dessa maneira, com o conflito existente entre os grupos e as classes sociais. Nesse sentido, o que foi dito em outro lugar, em outro momento é constitutivo do sujeito e, conseqüentemente, do discurso.

Nota-se a partir disso a presença da memória discursiva na constituição da subjetividade e do discurso, haja vista que o que é enunciado em um dado momento, em um dado lugar é uma re-significação de algo enunciado antes e alhures, estabelecendo uma relação de concordância ou de contradição em relação ao já-dito. Porém apesar do discurso ser constituído por meio de discursos outros, o fato das condições de produção dos discursos

⁶ No tópico seguinte explicitaremos melhor os conceitos de deslocamento de sentido, de silenciamento e de apagamento, haja vista que tais noções são relevantes para essa pesquisa.

(a circunscrição ideológica dos sujeitos produtores de sentidos e a manifestação da memória discursiva em contextos históricos, sociais e ideológicos) serem outras possibilita que o discurso seja outro.

Pêcheux (1990) define a memória discursiva como um conjunto exterior e anterior ao sujeito; como um conjunto formado por índices legíveis, que constitui um corpo sócio-histórico de traços caracterizado pelo interdiscurso. Segundo Gregolin (2007) essas considerações possibilitam pensarmos a heterogeneidade associada à alteridade, na qual o discurso do outro e do Outro (do inconsciente) são constituintes de um dado discurso. Gregolin (2007), afirma, ainda, que ao tratar da noção de “deriva”, Pêcheux (2002) concebe a possibilidade que o enunciado tem de tornar-se outro, ocorrendo deslocamento de sentido.

Ele, também, preconiza a noção de “desestruturação-reestruturação das redes e trajetões” que concebe que o discurso tem a potencialidade de propiciar a instabilidade nas inscrições sócio-históricas. A identidade discursiva assim como a FD é lugar de movências, de deslocamentos, enfim, de instabilidade.

Gregolin (2007) reitera que ao analisar o enunciado “On a gagné”⁷ (Ganhamos), na obra “Discurso, estrutura ou acontecimento?”⁸, Pêcheux associa o conceito de FD à dispersão das redes de memória dos deslocamentos de sentidos, isto é, à trajetória social dos sentidos, haja vista que discute sobre a atualidade deste enunciado (acontecimento discursivo) e, também, sobre as redes de memória em torno dele. O referido autor considera o sentido, atribuído ao enunciado, relacionado às formulações anteriores e concebe a identidade discursiva constituída mediante à memória discursiva.

Segundo Pêcheux (1997) as palavras, expressões, proposições, etc, recebem sentido em relação à FD na qual são produzidas, visto que não possuem um sentido inerente a sua literalidade. Ao passarem de uma FD a outra, elas mudam de sentido, entretanto palavras e expressões diferentes podem ter o mesmo sentido em determinada FD ao passarem por processos de paráfrase, de sinonímia, de substituição, dentre outros.

A esse respeito, Orlandi (1999) menciona que o discurso é constituído mediante a um processo de paráfrase e de polissemia, na qual não havendo sentido sem repetição, a paráfrase é a matriz do sentido, o dizer é algo novo, porém, se relaciona com o já-dito. E a polissemia é essencial para a existência de discursos, visto que a um discurso são atribuídos vários sentidos, tem-se a re-significação de sentidos. Na perspectiva de Orlandi (*op. cit.*, p. 36):

⁷ Este enunciado “On a gagné” (Ganhamos) foi proferido quando François Mitterand foi eleito presidente da França.

⁸ Esta obra “O Discurso: estrutura ou acontecimento” de Pêcheux foi traduzida por Orlandi.

Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase está ao lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco [...] todo discurso se faz nessa tensão entre o mesmo e o diferente.

O discurso, desse modo, é constituído por outros discursos (já-dito), pelo discurso do outro (do(s) interlocutor(es) e do Outro (do inconsciente). Estabelece-se, assim, a dialética entre discursos, eles dialogam entre si, até mesmo com o seu avesso. Dessa forma, o enunciador não é a fonte absoluta do seu dizer e, logo, do sentido, pois o discurso enunciado por ele é constituído por meio de outros já proferidos e significa diferente para diferentes interlocutores.

Pêcheux (1997, p. 161), salienta que:

[...] o *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). (Grifos do autor)

Desta feita, segundo a vertente teórica da AD, um discurso não possui sentidos pré-estabelecidos, visto que é na enunciação que o sentido é construído. Isso ocorre porque são os interlocutores que atribuem sentidos ao discurso de acordo com as FIs e com as FDs nas quais estão circunscritos, levando em consideração a imagem que um sujeito faz de si, do outro e do referente, além de se considerar a situação imediata e o contexto mais amplo, no qual se dá o acontecimento discursivo.

Na obra: “Por uma Análise Automática do Discurso” (1990), Pêcheux tece uma discussão sobre as Formações imaginárias, ressaltando que estas designam o lugar que determinado sujeito atribui para si e para o outro (interlocutor), o que possibilita ter uma imagem de si e do outro. Tal processo se dá por meio de regras de projeção, nas quais são estabelecidas relações entre as situações definíveis e as posições representativas dessa situação, isto é, entre o contexto e os sujeitos falantes. Acerca disso, Pêcheux (1990, p. 82) afirma que:

[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações). [...] (Grifos do autor)

Apesar do sentido atribuído ao discurso depender da constituição do sujeito e da imagem que este faz de si e do interlocutor, levando em consideração o contexto, o sentido é tido como evidente, haja vista que será produzido no instante, no qual se dá a interpelação do indivíduo em sujeito, a sua forma-sujeito. A FD simula, assim, a sua dependência em relação ao interdiscurso (ao já-dito) por meio da transparência de sentido que nela se forma. Ela dissimula a objetividade contraditória do interdiscurso, isto é, dissimula o fato de que o que foi dito anteriormente, em outro lugar, sob a dominação de FIs é constitutivo do sujeito e, por conseguinte, do discurso.

Pêcheux (1997) concebe que ao enunciar um discurso o sujeito não tem conhecimento de que é constituído pela exterioridade, ou seja, não tem noção de que é constituído por meio de relações sociais, se inscrevendo em FIs e em FDs, em determinado momento histórico. Assim, o sujeito tem a ilusão de que é origem de seu dizer e, por isso, a sua forma-sujeito tende a esquecer, no fio do discurso (no intradiscurso), a exterioridade constitutiva do sujeito e do discurso: o interdiscurso. Como afirma Pêcheux (1997, p.163):

[...] o sujeito se constitui pelo “esquecimento” daquilo que o determina [...] a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apóia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob a dupla forma, [...] enquanto “pré-construído” e “processo de sustentação”) que constituem, no discurso do sujeito, *os traços daquilo que o determina*, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito. (Grifos do autor)

Percebemos, com isso, que no processo de sustentação ou articulação ocorre a linearização do discurso, o que se diz relacionado ao que se disse antes e ao que se dirá, posteriormente, ou seja, tem-se o fio do discurso do sujeito (o intradiscurso). É neste que se verificam traços da FD constitutiva do sujeito e, logo, do interdiscurso. Além de se notar manifestações do recalque inconsciente.

Gregolin (2007, p. 157-158) ressalta que:

A relação entre intradiscurso e interdiscurso: é na relação entre o sistema da língua (base comum de processos discursivos diferenciados) e a FD [...] que se realizam as práticas discursivas, os processos discursivos diferenciados, por meio dos quais os sujeitos produzem e reconhecem os sentidos na história.

De acordo com esse dizer de Gregolin, o interdiscurso se relaciona com as FDs, com os processos discursivos e o intradiscurso, por sua vez, se relaciona com a materialidade

discursiva, a base linguística na qual os processos discursivos se desenvolvem. Essa autora, ainda, afirma que a fonte da produção dos efeitos de sentido são os processos discursivos e a língua é o lugar no qual os efeitos de sentido são realizados. Todavia, como reitera Gregolin (2007, p. 158) “As fronteiras que separam aquilo que provém da autonomia relativa da língua e aquilo que provém da determinação das FDs são instáveis...”

Embora o sujeito alimente a ilusão de que é fonte dos sentidos dos discursos, inferimos que outras vozes que denotam uma relação de aliança ou de contradição em relação a sua voz também falam. É por meio do discurso que se pode estabelecer relações de luta, de resistência, de dominação ou de aliança entre interlocutores. Cabe aqui mencionarmos a seguinte ponderação de Orlandi (1999, p. 33):

O dizer não é propriedade particular, as palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas nossas palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, entretanto, não tem acesso ao controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele.

A esse respeito, Pêcheux (1997) concebe dois tipos de esquecimentos. O esquecimento nº 1 consiste no fato do sujeito ter a ilusão de que controla os sentidos atribuídos por ele, ou seja, ter a ilusão de que é fonte do sentido dos discursos, apagando, inconscientemente, de seu dizer o que não remete à FD que o domina/determina, o que lhe dá a ilusão de ser criador de seu discurso. Já o esquecimento nº 2 consiste no fato do sujeito ter a ilusão de que controla o que diz, ao selecionar certos dizeres em detrimento de outros, tendo a ilusão de que controla os sentidos atribuídos pelos seus interlocutores. Além de conceber que o que diz tem apenas um significado e, por isso, considera que os seus interlocutores significarão o discurso enunciado por ele da forma que ele deseja.

Após tais reflexões, cabe ressaltarmos que, além da atribuição de sentido ao discurso estar submetida à inscrição histórica, social, ideológica e discursiva do sujeito, ela, também, está submetida à pontuação do inconsciente na prática discursiva. Inconsciente que pode ser reconstruído, mediante a linguagem, a partir de traços manifestados nos sonhos; na fala do corpo (dores, paralisias, gravidez psicológica e perdas de voz); em erros sobre lugares, tempos e pessoas; em esquecimentos, em apagamentos, em hesitações, em gafes; em lapsos: de fala, de escuta, de escrita, de leitura, dentre outros, como salienta Authier-Revuz (2004).

No entanto, segundo Pêcheux (1997) o fato do sujeito considerá-lo como origem do sentido, ter a ilusão de centro, de homogeneidade, de completude é algo necessário para que

ele dê continuidade à produção de discursos, haja vista que é por meio dos discursos que o sujeito se constitui e que produz sentidos.

1.5- Deslocamento de sentido, Silenciamento e Apagamento

No tópico anterior explicitamos, brevemente, como Pêcheux concebe a noção de deslocamento de sentido, agora discutiremos como Foucault (1992), na obra “As palavras e as coisas” nos remete, também, à questão em torno do deslocamento de sentido. Este autor ressalta que:

As heterotopias inquietam, sem dúvida porque solapam secretamente a linguagem, porque impedem de nomear isto e aquilo, porque fracionam os nomes comuns ou os emaranham, porque arruinam de antemão a “sintaxe”, e não somente aquela que constrói as frases - aquela, menos manifesta, que autoriza “manter juntos” (ao lado e em frente umas das outras) as palavras e as coisas. (FOUCAULT, 1992, p. 7-8) (Grifos do autor)

A partir dessa noção foucaultiana acerca das heterotopias, Stafuzza (2005) faz uma extensão teórica, criando o conceito “heterotropia”. Esta autora concebe a heterotropia como o fenômeno discursivo ocorrido quando os sentidos estão passíveis de deslocamento de significação. Ela, ainda, ressalta que os processos heterotrópicos são, também, espaços de apagamento, de esquecimento e de denegação, no qual a heterotropia é inscrita no dialogismo⁹. Isso possibilita a alteridade entre os dizeres e entre as formas de dizer e de não-dizer. Nesse sentido, a referida autora salienta que:

Portanto, de alguma forma, os processos heterotrópicos são fundamentais, não só porque são espaços de apagamento, esquecimento e denegação, não somente porque alguém desloca um sentido ou porque *apagou* o sentido primeiro, ou porque *o esqueceu*, ou porque quis *denegá-lo*, mais do que isso, a heterotropia constitui-se como uma das vozes inscritas no dialogismo, sendo condição de alteridade entre os dizeres, entre as formas de dizer e não-dizer das significações. Assim, o campo da memória serve de espaço de interseção entre um sentido primeiro e a instauração de um sentido outro. [...] Nesse sentido, os espaços de apagamento, esquecimento e denegação, podem ser resgatados no campo de memória [...] (STAFUZZA, 2005, p. 81) (Grifos da autora)

A partir dessas considerações podemos afirmar que mediante a um processo de dialogismo entre as vozes verbais, ocorre deslocamento de sentido, quando um sentido outro é

⁹ Stafuzza (2005) se refere ao dialogismo preconizado por Bakhtin.

atribuído a determinado dizer, podendo ocorrer, também, silenciamento ou apagamento de dizeres.

No que tange ao silenciamento de dizeres, Villarta-Neder (2002) menciona que para se pensar a constituição da linguagem tem que se considerar a questão do silêncio, haja vista que o silêncio, também, produz sentidos. Este autor, ainda, ressalta que “o significante do silêncio é sobreposto pelos significantes do dizer, que circunscrevem a possibilidade de sentido, delimitando essa polissemia do silêncio (o limite são as categorias de mundo)” (VILLARTA-NEDER, 2002, p. 13). Podemos, então, conceber que assim como se atribui diferentes sentidos a determinado dizer, pode-se atribuir, também, diferentes sentidos a determinado silenciamento, visto que a atribuição de sentido ao dito e ao não-dito depende da circunscrição sócio-histórica e ideológica dos sujeitos.

Villarta-Neder (2002) salienta, também, que quando se efetua uma análise de enunciados sem se considerar a enunciação, apaga-se, da análise, os silêncios presentes no âmbito pragmático (contexto sócio-histórico) e no âmbito discursivo. Tal apagamento ocorre, porque numa interlocução um sujeito pode produzir uma ausência de enunciado, isto é, pode silenciar, deixar de dizer, mas assim como o dito, o não-dito, também, é constitutivo da situação enunciativa. Esse tipo de silenciamento é denominado silêncio pela falta. A esse respeito, Villarta-Neder (2002, p.15) ressalta que:

[...] quando numa interlocução alguém produz uma “ausência de enunciado”, ou seja, silencia, deixa de dizer, há um “vazio” no nível da unidade de análise que se costuma tomar e, geralmente por esse motivo, não se dá conta que, na situação enunciativa onde se instaurou a produção daquele silêncio, ele é constitutivo. (Grifos do autor)

Outro tipo de silenciamento preconizado por esse autor é o silêncio por excesso, ocorrido pelo excesso do dizer. Percebe-se esse tipo de silêncio, quando se debruça sobre enunciados isolados, com o intuito de torná-los claros, de informar, entretanto o excesso de determinado dizer, pode significar o contrário. Afirmamos isso, porque ao reafirmar, várias vezes, determinado dizer, pode-se estar buscando evitar que outros sentidos sejam atribuídos a este dizer. Nesse sentido, Villarta-Neder (2002, p. 15-16) afirma que:

Igual atitude ocorre diante da produção do silêncio pelo excesso do dizer, caso no qual normalmente se debruça sobre enunciados isolados, esquecendo-se que o conjunto deles significa por contrapor-se ao pressuposto de que o enunciado deve dizer, parecer claro, informar.

A seguir, teceremos uma breve discussão acerca do dialogismo referente à linguagem e ao sujeito na perspectiva de Bakhtin, para, logo após, tecermos algumas considerações, no que tange à heterogeneidade em relação ao sujeito e ao discurso. Para isso discutiremos sobre a heterogeneidade constitutiva de sujeitos e sobre as heterogeneidades mostradas nos discursos, na concepção de Authier-Revuz (2004).

1.6- Dialogismo bakhtiniano e Heterogeneidades segundo Authier-Revuz

Bakhtin, em sua Filosofia da linguagem, estabelece uma discussão acerca do dialogismo na constituição da linguagem e do sujeito. Ele concebe que uma transformação na esfera social e na esfera econômica de uma sociedade, acarreta transformações na esfera ideológica e, por conseguinte, na língua. A esse respeito, Bakhtin (1988) afirma que:

as mesmas condições econômicas que associam um novo elemento da realidade ao horizonte social, que o tornam socialmente pertinente, [...] são as mesmas forças que criam as formas da comunicação ideológica (cognitiva, artística, religiosa, etc), os quais determinam, por sua vez, as formas de expressão semiótica. (BAKHTIN, 1988, p. 46)

O referido autor considera que a língua é modificada pela interação social e verbal, de acordo com as transformações econômicas, sociais e ideológicas. Por isso, ela é concreta, dialógica e se relaciona com o conflito estabelecido entre as classes sociais. Nesse sentido, Bakhtin (1988) menciona que o signo se torna a arena na qual se desenvolve a luta de classes, haja vista que ele é ideológico e plurivalente (ao signo é atribuído vários significados). Todavia, a classe dominante, com o intuito de propiciar a permanência da ordem socioeconômica visa torná-lo monovalente (com um único significado), para abafar ou ocultar o conflito estabelecido entre as classes sociais.

Para Bakhtin (1988, p. 32), “um signo não existe apenas, como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc.” Inferimos, a partir disso, que em uma interação verbal pode-se estabelecer relações de luta, de resistência, de dominação, de aliança ou até mesmo ocorrer a alteração nas vozes constituintes do psiquismo de um sujeito. Este autor estabelece a sua concepção de subjetividade, a partir dessas discussões acerca da linguagem, ao salientar que a palavra (o signo ideológico) é o material semiótico privilegiado

no psiquismo do sujeito. Como o signo ideológico é constituído pelos discursos sobre ele, o psiquismo, por sua vez, é social e ideológico.

Na enunciação, os signos interiores de um sujeito são exteriorizados e, como ressalta Authier-Revuz (2004), cada discurso pressupõe um interlocutor, pois o locutor antecipa a compreensão responsiva e exige de seu interlocutor um contra-discurso. O interlocutor, por sua vez, compreende o discurso enunciado por meio de seu próprio discurso. Nesse sentido, Authier-Revuz menciona que:

[...] a compreensão é concebida não como uma recepção “decodificadora”, mas como um fenômeno ativo, especificamente dialógico de “resposta”, por um “contra-discurso”. [...] o interlocutor compreende o discurso através do seu próprio discurso [...] (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 42) (Grifos da autora)

O ato de compreensão, ao suscitar uma resposta, um contra-discurso, é uma forma de diálogo entre as vozes dos interlocutores e, por isso, é um processo ativo. A esse respeito, Authier-Revuz (2004, p. 68) salienta que:

O dialogismo do círculo de Bakhtin faz da interação com o discurso do outro a lei constitutiva de qualquer discurso. Duas modalidades de interação às quais remetemos, aliás, em termos de interdiscursividade e de interlocução, inscrevem constitutivamente a presença das “palavras dos outros” no discurso. (Grifos da autora)

A partir da teoria do dialogismo preconizada por Bakhtin, os outros discursos (as vozes do psiquismo de um sujeito) e o discurso do outro (as vozes do psiquismo do interlocutor) constituem os discursos. O sujeito e, logo, o discurso são perpassados por um processo de heterogeneidade. Baseada nessa teoria do dialogismo de Bakhtin e em pressupostos teóricos da Psicanálise lacaniana, Authier-Revuz (2004) discute sobre as heterogeneidades enunciativas: constitutiva e mostradas. As heterogeneidades mostradas, por sua vez, podem ser marcadas ou não marcadas.

A heterogeneidade enunciativa constitutiva não é mostrada na superfície discursiva, haja vista que se refere à constituição do sujeito mediante à alteridade. Ela pode ser percebida no discurso por meio de traços do interdiscurso e, também, por meio de traços do discurso do Outro, do inconsciente (aquele que é ignorado ou recusado pelo sujeito, mas que o constitui). O Outro (o inconsciente) é aquele

[...] do imprevisto do sentido, de um sentido “desconstruído” no funcionamento autônomo do significante [...] outro que abre uma outra heterogeneidade do discurso – de um outra natureza – que não aquela que estrutura o campo do discurso para Bakhtin [...] (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 44) (Grifo da autora)

Apesar do sujeito ter a ilusão de que é fonte consciente do sentido do discurso (como o idealismo concebe), algo que ele não sabe referente ao seu desejo é dito, em seu discurso. Nota-se, diante disso, um sujeito crivado, cindido e, por conseguinte, heterogêneo.

No que se refere à heterogeneidade mostrada, Authier-Revuz (2004) ressalta que esta é manifestada quando o locutor se apropria de outros enunciadores para produzir o seu discurso, ao fazer isso, ele inscreve um outro na cadeia discursiva. Assim, apesar da ilusão de que um discurso é uno, homogêneo e original, ele é heterogêneo.

A inscrição do outro no fio do discurso é marcada quando explícita, por meio de marcas linguísticas detectáveis, tais sejam: aspas, itálico, discurso direto, formas de retoque ou glosa. Quando a alteridade não é explícita, quando ela é sugerida na superfície do discurso, tem-se uma heterogeneidade não marcada, como o discurso indireto livre, a ironia, as metáforas, a antífrase, a paráfrase, a alusão, a imitação, a reminiscência, o estereótipo e os jogos de palavras. No entanto, como salienta Authier-Revuz (2004), o locutor ao utilizar as palavras de outros, em seus dizeres separa o seu dizer dos dizeres dos outros, afirmando, dessa maneira, o seu domínio de sujeito falante.

A partir dos pressupostos teóricos discutidos, nessa dissertação, podemos afirmar que o PPP em análise é uma discursividade constituída a partir de diálogos estabelecidos por sujeitos inscritos em grupos e em classes sociais constituídos, dessa maneira, por meio de interpelações enunciativas, em contextos históricos. Nessa perspectiva, tais sujeitos estão inscritos em FIs e em FDs relacionadas ao todo complexo com dominante das FIs e das FDs, ou seja, relacionadas entre si, à interdiscursividade.

Como tais sujeitos são constituídos pela exterioridade, que é materializada em seus dizeres, no PPP notamos diálogo entre várias vozes. A partir da percepção dessas vozes, notamos que vários discursos atravessam, transpassam esse projeto, o que nos possibilita fazer um levantamento dos atravessamentos interdiscursivos no PPP. Desta feita, é nosso propósito descrever, interpretar e analisar esses atravessamentos interdiscursivos, verificando, com isso, o já-dito constitutivo do dito, ou seja, as marcas da exterioridade: o interdiscurso (a paráfrase), além de refletirmos acerca de deslocamentos de sentidos (a polissemia), que também fazem parte da constituição deste projeto pedagógico.

CAPÍTULO II

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Abordaremos a seguir as condições de produção do objeto de investigação, com um enfoque direcionado à Universidade, ao Ensino universitário e ao Curso de Letras, na conjuntura sociopolítica e ideológica na qual estamos inseridos.

2.1- Sobre a Universidade

Teceremos algumas considerações acerca da universidade, com o intuito de abordarmos aspectos que se referem ao Ensino universitário.

Cabe mencionarmos que a universidade está inserida num contexto histórico, no qual as relações sociais se dão num sistema capitalista neoliberal. Marilena Chauí (2001) concebe que se estabelece um contrato de gestão entre universidade e Estado, no qual este delimita normas de gestão a serem seguidas pela universidade, em prol dos interesses do capital. Além disso, o Estado incentiva que a universidade realize contratos com empresas privadas. Em troca de financiamentos, ela prestaria serviços às empresas e para suprir as demandas do mercado flexível, teria que se tornar flexível.

Portanto, a universidade brasileira está sendo um espaço de se formar profissionais para o mercado de trabalho, para atender às demandas locais, o que torna os cursos universitários, a nosso ver, profissionalizantes, no qual o ensino, a pesquisa e a extensão devem estar voltados, principalmente, para a formação profissional.

2.2- Sobre o Ensino universitário

O ensino universitário, na perspectiva de Marilena Chauí (*op. cit.*), é direcionado ao mercado de trabalho, haja vista que ela menciona que “[...] na linguagem do Ministério da Educação, “flexibilizar” significa: [...] adaptar os currículos de graduação e pós-graduação às necessidades profissionais das diferentes regiões do país, isto é, às demandas das empresas locais.” (CHAUÍ, 2001, p. 184). O ensino universitário seria considerado um ensino com formação rápida e barata, na qual se enfatiza uma formação voltada para a formação de profissionais, uma vez que a formação científico-cultural, política e ética é tida como formação complementar. Tendo-se, várias vezes, um ensino universitário, no qual a relação

dos graduandos com os conhecimentos não se dá por meio de textos fontes, dos próprios teóricos, conforme mencionado por Santos (2000), pois com o argumento de que alguns graduandos não seriam capazes de compreender o que determinados teóricos escreveram, são trabalhados textos de autores que escreveram sobre o que os teóricos preconizaram.

Outro aspecto que é relevante ser abordado é o fato de que grande parte da comunidade acadêmica não tem direcionado as suas políticas acadêmicas para amenizar as desigualdades socioeconômicas, com a participação no processo de luta de classes. A esse respeito, Pêcheux (1997, p. 190) ressalta que a “história da produção de conhecimentos não está acima ou separada da história da luta de classes”. Dessa forma, não podemos dissociar a prática científica (acadêmica) da prática política, haja vista que se relacionam com as condições sócio-econômicas e ideológicas de determinada formação social, em um dado contexto histórico.

Nesse sentido, Chauí (*op. cit.*) afirma que “a pesquisa científica pode aumentar projetos políticos, na medida em que pode oferecer elementos de elucidação da própria ação política” (CHAUÍ, 2001, p. 122). A nosso ver, deveria ser função da comunidade acadêmica buscar tecer reflexões sobre questões políticas, com vistas a participar em decisões sociais, sendo instrumento de resistência à política neoliberal.

2.3- Sobre o Curso de Letras

No que tange à formação acadêmica oferecida pelo Curso de Letras, o graduando é visto por alguns “formadores de profissionais da linguagem” como receptor de conhecimentos, tidos como verdades. Tem-se, dessa forma, nesse processo de formação acadêmica a vertente escolástica. Santos, (2000, p. 105) define tal vertente afirmando que são: “... ações pedagógicas metodológicas que possuem uma ênfase no conteúdo, além de um caráter reproducionista e didático-programado”. Assim, se discentes tecerem comentários sobre outras questões que não estão sendo diretamente tratadas no conteúdo a ser “transmitido” pelo professor, tais discentes estão atrapalhando a aula, que foi planejada e deve ser cumprida, na perspectiva do docente. Essa concepção de educação é conteúdista, isto é, tem como ênfase o conteúdo.

No que diz respeito a essa concepção de currículo de caráter conteúdista, Silva (2000) menciona que, nessa concepção curricular, o conhecimento é considerado exterior às pessoas envolvidas no processo pedagógico, haja vista que é concebido como um conjunto de

informações e de fatos que o docente deve transmitir aos seus alunos. O professor, dessa forma, tem um papel ativo e os alunos, por sua vez, são receptores passivos de conhecimentos. Nesse sentido, Silva (2000, p. 58-59) ressalta que:

[...] A educação bancária expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. O conhecimento se confunde com um ato de depósito-bancário. Nessa concepção, o conhecimento é algo que existe fora e independentemente das pessoas envolvidas no ato pedagógico. [...] Na concepção bancária de educação, o educador exerce sempre um papel ativo, enquanto o educando está limitado a uma recepção passiva.

Silva (2000), também, salienta que para Paulo Freire o ato pedagógico deve ser um ato dialógico, ou seja, deve ser um processo de intercomunicação, no qual os sujeitos envolvidos mutuamente se educam. Nesse sentido, o conhecimento deve-se relacionar com a situação existencial dos sujeitos envolvidos no ato pedagógico.

A esse respeito, Silva (2000, p. 59) afirma que: “Na concepção de Freire, é através dessa intercomunicação que os homens mutuamente se educam, intermediados pelo mundo cognoscível. É essa intersubjetividade do conhecimento que permite a Freire conceber o ato pedagógico como um ato dialógico.” Silva (2000, p. 60), também, salienta que: “Na perspectiva de Freire, é a própria experiência dos educandos que se torna a fonte primária de busca de “temas significativos” ou “temas geradores” que vão constituir o conteúdo programático” do currículo...”.

Ademais, concebemos que em um processo pedagógico dialógico, no qual há relação entre o conhecimento e os sujeitos envolvidos neste processo, os estudantes têm mais interesse e, por conseguinte, aprendem mais.

É pertinente mencionarmos, aqui, que no Curso de Letras, em discussão, os graduandos vivenciam uma experiência de um currículo composto por filiações epistêmico-teóricas e metodológicas heterogêneas, em que, algumas vezes, não há relação entre disciplinas afins ou mesmo entre diversas áreas do conhecimento que se configuram nas grades curriculares dos cursos. Desse modo, é pertinente tecermos considerações acerca desse tratamento fragmentário dado ao conhecimento, que na perspectiva de Santos (2000, p. 105):

[...] se apresenta através de uma seqüência de partições. Nessa perspectiva, áreas são subdivididas em subáreas, que são recortadas em unidades, por sua vez apresentadas em seções. Em subdivisões, via de regra, são enfocadas isoladamente, considerando-se apenas os aspectos pontuais concernentes a cada partição. O tratamento fragmentário pressupõe que as junções ou inter-relações de conhecimentos são realizadas a posteriori pelos sujeitos interagentes, em geral, fora do contexto em que são enfocadas. Tal tratamento, via de regra, visa informar, instrumentalizar e fornecer subsídios teóricos específicos, sem estabelecer relações desses conteúdos com aplicações práticas, ou mesmo com conceitos de outras áreas afins.

A nosso ver, uma abordagem curricular na qual se estabeleça relações dos conteúdos trabalhados com disciplinas afins e com outras áreas do conhecimento possibilita aos discentes uma formação mais ampla, na qual se desencadeia reflexões acerca do próprio conhecimento.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DO *CORPUS*

3.1- Metodologia da Pesquisa

Como já ressaltamos na introdução, esta pesquisa é de natureza qualitativa, analítico-descritiva e interpretativista, haja vista que iremos descrever, interpretar e analisar o *corpus*, com o intuito de discutirmos sobre os funcionamentos discursivos que constituem o PPP e, logo, percebermos qual a interdiscursividade subjacente à formação acadêmico-profissional e política destinada aos graduandos em Letras. Isso nos possibilitará apontar a concepção de universidade e o perfil de profissional da linguagem que se almeja formar no Curso de Letras, em discussão.

Após isso, problematizaremos a hipótese de que há uma interpretação deslocada neste PPP, no que tange a algumas Diretrizes Curriculares Nacionais. Como mencionado na introdução, buscaremos, também, responder às seguintes questões de pesquisa:

- Quais os discursos constituintes desse PPP?
- Qual a função dos graduandos na sociedade, segundo o PPP?
- Qual a concepção, expressa no PPP, no que concerne ao papel da universidade e do conhecimento para a formação de profissionais da linguagem?

Para desenvolvermos a análise do *corpus* utilizaremos matrizes de sequências discursivas dos tópicos do PPP, ou seja, por meio de sequências discursivas (marcas enunciativas) concernentes ao referido projeto efetuaremos a análise dos dados. As sequências discursivas que serão descritas, interpretadas e analisadas se referem aos seguintes tópicos do referido projeto: “Considerações iniciais” do PPP, “Princípios e Fundamentos da Concepção Teórico-Metodológica”, “Principais modificações implementadas no novo currículo”, “Perfil do Egresso”, “Objetivos do curso”, “Proposta pedagógica do curso”, “Diretrizes Gerais para os Processos de Avaliação”, “Concepção da Estrutura curricular” e “Opção de curso”. Mostraremos quais são os discursos que fazem parte da constituição do PPP, tecendo considerações sobre esses discursos. Além de mostrarmos que entre tais discursos que atravessam, transpassam o referido projeto-pedagógico, nota-se o atravessamento do discurso governamental, ou seja, o atravessamento do discurso do MEC.

Após mostrarmos, por meio de sequências discursivas tanto do PPP quanto do discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais, o atravessamento do discurso governamental

no documento PPP, iremos interpretar e analisar tais discursos. Temos, com isso, o objetivo de mostrarmos a interdiscursividade constituinte do referido projeto e, também, de verificarmos se há deslocamento de sentido no PPP em relação às leis e diretrizes governamentais. Além de buscarmos desencadear uma reflexão no que tange à formação acadêmica oferecida no Curso de Letras, em questão. A seguir, efetuaremos a análise do *corpus* da pesquisa.

3.2- Considerações iniciais do PPP¹⁰

Está dito nas considerações iniciais do PPP, que o mesmo foi elaborado em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), com vistas a adequar a formação acadêmico-profissional dos graduandos em Letras a tais diretrizes e que a elaboração do referido projeto pedagógico teve início, para atender às exigências do Conselho Nacional de Educação (CNE). Nesse sentido, é salientado, no PPP, que:

Este documento tem por objetivo apresentar o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da XXX, elaborado visando a adequar a proposta pedagógica do Curso de Letras às Diretrizes Curriculares Nacionais. Os estudos e reflexões para a elaboração deste projeto pedagógico foram iniciados em 2002, na gestão da XXXXXXXXXXXX Profa. Dra. XXXXX XXXXXX X XXXXXXXX, para atender às exigências do Conselho Nacional de Educação, dispostas nas resoluções CNE/CP 27/2001 de 02/10/2001, CNE/CP 1 de 18/02/2002 e CNE/CP2 de 19/02/2002, CNE/CP9 de 02/10/2001 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (CNE/CES 7 de 11/03/2002). (PPP, p. 126)

Ao estar enfatizado, no PPP, que este foi elaborado de acordo com as diretrizes direcionadas aos Cursos de Letras, busca-se, em nossa concepção, mostrar ao MEC que houve o cumprimento do que foi proposto pelo CNE. Tem-se uma imagem do MEC de que é necessário seguir as DCNs, assim, é almejado que o MEC tenha uma imagem de que a proposta pedagógica foi elaborada em consonância com as leis e diretrizes governamentais.

Ao estar enfatizado, no PPP, que este projeto está de acordo com as DCNs, a nosso ver, tem-se o intuito de que o referido Curso de Letras continue a ser reconhecido e almeja-se que haja mais investimento governamental, no que se refere ao ensino, à pesquisa e à extensão nas práticas acadêmico-pedagógicas desse curso. Afirmamos isso, devido ao fato de haver a avaliação dos cursos efetuada pelo MEC, de cinco em cinco anos, na qual se dá o

¹⁰ O *corpus* (documento PPP) está em anexo na página 123.

reconhecimento ou não dos cursos, tendo como referencial, mas não como obrigatoriedade, as DCNs. Sobre a avaliação dos cursos está ressaltado na Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), Artigo 46º, que:

A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação. (Regulamento)

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação [...], haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento. (Regulamento) (Não consta numeração nesse documento)

Além disso, no relatório do Parecer nº: CNE/CES 583/2001 é ressaltado que no “Decreto 2.026, inciso II do artigo 4, de outubro de 1996, bem como no artigo 14 do Decreto 2.306, de 1997, estabelecem que as Diretrizes Curriculares são referenciais para as avaliações de cursos de graduação.” (Parecer nº: CNE/CES 583/2001, p. 01)

Todavia, é salientado no relatório do Parecer nº CNE/CES 583/2001 que as DCNs são parâmetros, referenciais curriculares, de cunho não obrigatório, afirmando que:

Portanto, é fundamental não confundir as diretrizes que são orientações mandatórias, mesmo às universidades, **LDB, Art. 53**: “No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades [...] II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes [...]” com parâmetros ou padrões *–standard–* curriculares que são referenciais curriculares detalhados e não obrigatórios. (Parecer nº CNE/CES 583/2001, p. 02) (Grifos presentes no Parecer)

É comentado, no PPP, que a elaboração do referido projeto foi apoiada nas resoluções do CNE, com vistas a atender as Resoluções do Conselho de Graduação e do Conselho Universitário da universidade em foco, levando em consideração os pontos específicos e problemas apontados pelos núcleos do referido Curso de Letras, por meio do representante no colegiado:

Esta comissão trabalhou de forma sistemática, apoiada nas referidas resoluções do CNE e de modo a também atender os termos estabelecidos nas Resoluções 02/2004 do Conselho de Graduação da XXX e 3/2005 do Conselho Universitário, tendo sido consultado cada Núcleo do XXXXX, por meio de seu representante no Colegiado, sobre pontos específicos e problemas do Curso de Letras. (PPP, p. 126-127)

Após isso, é salientado, na proposta pedagógica, que foi, também, a partir de um pré-projeto elaborado na última coordenação do Curso de Letras e a partir de sugestões dos graduandos, contidas em um ante-projeto, que houve a elaboração do PPP. Todavia, por sugestão do Colegiado do curso foi marcada uma reunião para as sugestões dos discentes serem apresentadas às coordenadoras de Cursos de Letras de outras universidades e à Diretora de Ensino da universidade na qual o curso, em questão, está inserido. É afirmado, no PPP, que nessa reunião estavam presentes, também, docentes, discentes e técnicos do Curso de Letras, em discussão.

Em abril de 2005, nova mudança na Coordenação, tendo assumido a nova coordenadora e um colegiado renovado, que recebeu da antiga Comissão uma minuta do Plano Pedagógico, em sua primeira versão. O novo Colegiado recebeu também sugestões dos discentes, sob a forma de um ante-projeto. Ambos os documentos foram apresentados ao Conselho do XXXXX (XXXXXXXXXX), no dia 03 de maio de 2005. Por sugestão do XXXXXXXXXXXX, o Colegiado do Curso marcou uma jornada para a apresentação da minuta e das sugestões dos discentes, no dia 18/05/2005, para a qual foram convidadas as Coordenadoras do Curso de Letras da XXXXXXXXXXXXX XXXXXXXX XX Xxx XXXX XXX-XXX (XXXXX XXXXXX), Prof^a Dr^a XXXXX XXXXXXXX XXXXXXXXXXXX XX XXXXXXXXXXXX, e da XXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXX XXXXXXXX XX XXXXXXXX (Xxx XXXXX), Prof^a Dr^a XXXXX XX XXXXXXX XXXXXXX XXXXXXXXXXXX, além da Diretora de Ensino da XXX, Prof^a Dr^a XXXXXXX XXXXXXXXXXXX XXXXXXX, assim como os corpos docente e discente e técnicos do XXXXX. (PPP, p. 127)

A partir desse dizer que faz parte das considerações iniciais do PPP, notamos que houve um apagamento, no referido projeto pedagógico, no que tange às opiniões dos discentes do curso, pois não foi dito quais eram as opiniões, reivindicações dos graduandos.

É mencionado no PPP, que na reunião do turno da manhã, a Diretora de Ensino teceu comentários acerca das leis que devem reger a mudança curricular e pedagógica no Curso de Letras. Mudança esta documentada por meio do PPP. Nesse sentido, é afirmado no referido projeto que: “No turno matutino da jornada, a Diretora de Ensino discorreu sobre as leis que devem reger esta mudança.” (PPP, p. 127). Dessa forma, na organização da proposta pedagógica do curso não foi levado em consideração apenas a opinião dos membros do colegiado do curso, pois, segundo o PPP, havia normas a serem seguidas na elaboração da referida proposta. Normas estas delimitadas pelo MEC.

Ainda sobre a elaboração do PPP é ressaltado no projeto pedagógico que no pré-projeto elaborado pela última coordenação do Curso de Letras continha que o regime do curso deveria ser anual e que a duração do mesmo deveria ser de quatro para cinco anos, no que concerne às licenciaturas simples e que para a complementação para a licenciatura dupla

deveria acrescentar mais dois anos. Como isto não estava de acordo com as exigências do Ministério de Educação que orienta que o regime do curso deve ser semestral e que a duração do curso deve ser mais curta, foi desconsiderado na elaboração do PPP o que estava no pré-projeto organizado na última coordenação e as orientações do MEC foram acatadas. A esse respeito, está mencionado no referido projeto que:

A partir dessa jornada, foi necessário rever algumas posições do Colegiado anterior. Como a minuta do Projeto elaborada pelo Colegiado anterior ainda não havia sido apresentada aos membros da comunidade acadêmica do XXXXX, algumas propostas, tais como o regime do curso e a sua duração, despertaram polêmica, tendo em vista que a proposta de regime anual, de certa forma, contraria a orientação do Ministério da Educação.

O MEC sinaliza que a semestralidade imprime uma dinâmica de integralização mais produtiva; também o aumento da duração do curso, de quatro (4) para cinco (5) anos, para as licenciaturas simples, com possibilidade de complementação para a dupla em mais dois anos, totalizando sete (7) anos para a integralização de uma licenciatura dupla, vai de encontro às orientações do MEC, que propõe cursos de graduação mais curtos e dinâmicos. Dessa forma, novo cronograma de trabalho foi elaborado, tendo o Colegiado se debruçado novamente sobre o Projeto Pedagógico, na tentativa de adequar a proposta da Comissão anterior às orientações do MEC e às sugestões das comunidades discente e docente do XXXXX. (PPP, p. 127-128)

Logo após, é comentado no PPP, que este foi organizado levando em consideração as leis governamentais direcionadas aos cursos de formação de professores, todavia preservando as concepções e a construção de uma identidade para o referido Curso de Letras. No que se refere à necessidade de construção de uma identidade própria para a Licenciatura em Letras é salientado, no referido projeto, que:

A elaboração do Plano Pedagógico foi desenvolvida em consonância com as especificações legais para a alteração dos cursos de licenciatura, preservando, contudo, as concepções historicamente construídas ao longo da consolidação do Instituto de Letras e Linguística XXXXX e, ainda, considerando a necessidade de construção de uma identidade própria para a Licenciatura em Letras, de modo a priorizar as características de independência intelectual que deverão marcar os egressos desta instituição. Em decorrência, esta proposta visa a traçar os parâmetros que nortearão a elaboração de projetos específicos para o Curso de Licenciatura em Letras, de maneira a que este possa oferecer uma formação que desenvolva em todo professor egresso desta universidade, características de sujeito reflexivo, questionador e aberto às inovações, bem como uma sólida formação científico-pedagógica nesta área específica, aliada a uma consistente formação humana e cultural. (PPP, p. 128)

A partir desse dizer, percebemos o discurso governamental (o já-dito), no que tange às DCNs constituindo esta proposta pedagógica, por um processo de interdiscursividade,

visto que no artigo 7º da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, está dito que: “A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências levará em conta que: I- a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;”. (Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, p. 03)

Dessa forma, nas DCNs é defendido que os cursos universitários deverão ter uma identidade própria, na qual a formação acadêmica deverá ser perpassada por um processo autônomo. E, segundo o PPP, o Curso de Letras, em discussão, tem como objetivo a construção dessa identidade própria, com vistas a propiciar que os egressos desse curso tenham independência intelectual, sendo capazes de refletir, de questionar e de se atualizar. Além disso, o referido curso, de acordo com o dizer supracitado do PPP, deve propiciar uma sólida formação profissional e uma formação humana e cultural consistentes. Dessa forma, não foi mencionado, no referido dizer do PPP, que o curso deve propiciar uma formação política aos discentes, houve, assim, um apagamento, no que tange à questão da formação política dos graduandos.

3.3- Princípios e Fundamentos da Concepção Teórico-Methodológica do PPP

É mencionado, nesse tópico acerca dos Princípios e Fundamentos da Concepção Teórico-Methodológica, que a redemocratização da sociedade brasileira vem ocorrendo desde o final dos anos 70 e início dos anos 80. Assim, a partir de movimentos iniciados por educadores e por estudantes, surgiu a luta para que houvesse uma lei de diretrizes para a educação, com o intuito de propiciar a todos o direito à educação. Diante disso, surgiu um projeto com esse objetivo.

Após tal comentário, o dizer de Silva (1998, p. 31) é citado, no PPP, haja vista que este autor ressalta que esse projeto com o intuito de propiciar a redemocratização do ensino “foi sendo esvaziado ao longo do tempo, em função das novas exigências criadas com a inserção do país na economia de mercado cada vez mais global e, conseqüentemente, da revisão do papel do Estado em função dos parâmetros da ‘nova ordem mundial’.” (PPP, p. 139).

Ao se referir, no PPP, às palavras proferidas por Silva, é mostrado uma concordância com tal dizer, haja vista que, posteriormente, é comentado que esse projeto de redemocratização do ensino não foi aprovado devido estarmos em um contexto político

neoliberal, no qual muitos concebem que a intervenção do Estado na educação propicia improdutividade.

Em seguida, é mencionado que em 1988, educadores conseguiram incorporar na Constituição brasileira a gestão democrática como base para o ensino público, porém em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, o que fez com que tal projeto de redemocratização do ensino fosse esquecido.

É mencionado no PPP, que, apesar disso, desde o início dos anos 90, muitas instituições de ensino público objetivam estabelecer metas educacionais que busquem refletir sobre a relação entre o homem e o mundo, direcionando tal reflexão à prática pedagógica. E que a partir disso, tais instituições públicas elaboraram ou estão elaborando o Projeto Político-Pedagógico, no qual se pense, coletivamente, as ações pedagógicas a serem implementadas no ensino, levando em consideração o momento histórico.

Logo após, são tecidas considerações sobre os termos: Projeto e Político, que compõem o PPP. Sobre a palavra “Projeto” é ressaltado que são metas a serem seguidas por um grupo em um dado momento. Com vistas a explicitar a palavra “Político”, remete-se a Veiga (1995, p. 13), quando esta autora afirma que o termo político contém um “sentido de compromisso com a formação do cidadão”.

A partir desse dizer de Veiga, é atribuído significação ao termo “Político”, empregado no Projeto Político-Pedagógico, em análise. É mostrado uma concordância com a definição do termo “Político”, atribuída por esta autora, visto que é salientado que o PPP é político, porque tem o propósito de propiciar uma prática docente voltada para a formação de cidadãos. Nota-se, diante disso, o atravessamento do discurso da cidadania fazendo parte da constituição do PPP,¹¹ uma vez que a política, segundo o referido projeto, se relaciona com a cidadania, com formar cidadãos.

Em seguida, Veiga (*op. cit.*) é citada, novamente, no PPP, pois é salientado que esta autora concebe que: “Todo projeto pedagógico é também político, pois está intimamente articulado ao compromisso [...] de atender aos interesses reais e coletivos da população majoritária”. É mostrado, com isso, uma concordância, no PPP, com esse dizer de Veiga (*op. cit.*), haja vista que é concebido no referido projeto que todo projeto pedagógico é político, porque tem o compromisso de atender aos interesses da maioria da população. Nota-se, diante de tais dizeres, o atravessamento do discurso da democracia fazendo parte

¹¹ No tópico concernente à “Proposta Pedagógica do curso”, discutiremos acerca do termo cidadão.

da constituição do PPP, por um processo de interdiscursividade, com o intuito de mostrar, que o referido projeto é democrático. Depois, remete-se a Vasconcelos (2002, p. 169), quando ele salienta que:

“[...] o Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, ou seja, é um instrumento teórico-metodológico para intervenção e mudança na realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação”. (PPP, p. 140)

O fato destas palavras enunciadas por Vasconcelos, atravessarem, constituírem esse PPP, tem por objetivo mostrar que o referido projeto possui as características e os propósitos teorizados por esse autor. Afirmamos isso, porque é elucidado, no PPP, que este projeto foi organizado de forma coletiva, com vistas à implementação de ações educativas que sejam instrumento de intervenção social.

Logo após, são tecidas considerações, no PPP, sobre a formação teórica que se almeja oferecer aos graduandos em Letras, ressaltando que se pode resumir as correntes teóricas acerca da Linguagem em duas grandes vertentes teóricas: concepção formalista e concepção sócio-interacionista. E que devido aos críticos considerarem a visão formalista como reducionista, surgiram outras áreas de estudo e, por conseguinte, outros componentes curriculares, tais sejam: Teoria da Enunciação, Análise do Discurso, Linguística Textual, Semântica Argumentativa, Sociolinguística e Psicolinguística. Assim, tais componentes curriculares passaram a compor o currículo do Curso de Letras ao qual nos referimos.

Após isso, é mencionado, no PPP, que a concepção formalista é constituída pelo Estruturalismo e pelo Gerativismo, que se subdividem em Linguística geral e em Linguística descritiva. Em seguida, são tecidas considerações sobre estas vertentes. Depois, é explicitado, no referido projeto, a diferença existente entre a Linguística geral e a Linguística Aplicada (LA).

Em seguida, são tecidos comentários sobre a LA, remetendo aos seguintes autores: Cavalcanti (1998), Moita Lopes (1996) e Celani (1997). Ao se embasar, teoricamente, na concepção desses autores, é mostrado concordância com a concepção de LA preconizada por eles. Além disso, o fato de serem tecidas muitas considerações sobre a LA elucidada que essa vertente teórica é considerada de suma relevância, no Curso de Letras, ou seja, é

supervalorizada no referido curso. A seguir, teceremos comentários sobre a concepção de LA na perspectiva de Cavalcanti, de Moita Lopes e de Celani segundo o PPP.

Primeiramente, é ressaltado, no PPP, a concepção que Cavalcanti (1998), tem da LA, mencionando que, segundo essa autora, muitos têm uma concepção equivocada a respeito dessa vertente teórica, visto que muitos têm uma visão de que a LA seria uma aplicação da Linguística teórica ao ensino de línguas, principalmente, no que concerne ao ensino de línguas estrangeiras. Entretanto, na perspectiva dessa autora, tal vertente teórica não é pertinente somente, no que se refere ao ensino de línguas, mas, também, no que se refere à formação de docentes e às outras interações institucionais. Desse modo, a visão de que a LA é uma aplicação da Linguística teórica ao ensino de línguas é trazida para o PPP, com o intuito de refutá-la.

A seguir, é ressaltado, no PPP, a visão de Moita Lopes (1996) acerca da LA, salientando que para este autor tal vertente teórica pretende investigar os problemas de usos da linguagem, colaborando com o conhecimento de sua área de pesquisa e, também, com o conhecimento de outras áreas. Desse modo, a LA media o conhecimento advindo de várias disciplinas, tais como: Psicologia, Educação, Linguística, dentre outras. Também, é ressaltado, no PPP, a visão de Celani (1997) no que se refere à LA, ressaltando que na perspectiva dessa autora, essa vertente teórica é utilizada em sala de aula, o que propicia ensino e aprendizagem reflexivos, conscientização linguística, interdisciplinaridade, alunos com participação nas decisões, utilização das atuais tecnologias, professores pesquisadores e etc.

Depois, são tecidas considerações acerca do ensino de Literatura, elucidando que este ensino sofreu avanços, haja vista que é ressaltado, no PPP, que passaram a estabelecer, no Curso de Letras, relações entre a Literatura e outras áreas do conhecimento, tais sejam: a Filosofia, a História, a Semiótica, dentre outras. Nessa perspectiva, o ensino de Literatura é perpassado por um processo de interdisciplinariedade.

Logo após, é salientado, no PPP, que cabe ao professor, formador de futuros docentes, ter uma visão de que o conhecimento está em contínua construção, de acordo com as transformações sociais. Com o intuito de reiterar que o conhecimento não é uma verdade, não é algo pronto e acabado, a expressão: “grandes narrativas filosóficas e científicas” é colocada entre aspas. Com isso, almeja-se mostrar que os textos filosóficos e científicos não são verdades, são concepções. Esta expressão entre aspas é mais um atravessamento interdiscursivo no PPP, haja vista que diz respeito ao discurso, ao já-dito, que considera que não há verdades filosóficas ou científicas. O uso de aspas mostra que houve deslocamento

de sentido do discurso que considera que há grandes verdades, ou seja, houve deslocamento de sentido do discurso positivista, com o intuito de denegá-lo.

Nessa perspectiva, percebemos que a concepção de conhecimento defendida no PPP vai ao encontro da noção de conhecimento expressa nas DCNs, uma vez que é ressaltado no item 1.3 do Parecer n.º: CNE/CP 009/2001, que é:

É importante, todavia, para a autonomia dos professores, que eles saibam como são produzidos os conhecimentos que ensina, isto é, que tenham noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências, para que não se tornem meros repassadores de informações. [...] (Parecer n.º: CNE/CP 009/2001, p. 28)

Ademais, no item 2 do Parecer n.º: CNE/CES 492/2001 está dito que deve-se propiciar aos graduandos terem uma “visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional”¹². A partir desses dizeres expressos nas DCNs, podemos inferir que é concebido em tais diretrizes que determinada área do conhecimento não detem a verdade, é apenas uma perspectiva, uma vertente teórica. E, por isso, cabe aos docentes e discentes terem conhecimento de como as teorias foram construídas em determinado contexto, por meio de determinado método de investigação.

No que diz respeito ao conhecimento, cabe ressaltarmos que concordamos com o fato dele ser considerado como algo construído, de acordo com o contexto histórico, mediante métodos de investigação. Todavia, a partir dos dizeres supracitados, percebemos que não foi abordado nem no PPP e nem nas DCNs o caráter político do saber, ou seja, houve o apagamento da relação estabelecida entre política e conhecimento. Entretanto, concebemos que há teorias que buscam desencadear a reflexão acerca de questões sociais, políticas e ideológicas e, por outro lado, há teorias que concebem o conhecimento alheio, dissociado do sujeito e das questões sócio-político e ideológicas.

Após serem tecidas considerações sobre o conhecimento, é salientado, no PPP, que este projeto pedagógico foi elaborado, com vistas a melhorar o ensino na instituição. E que na elaboração desse projeto foi levado em consideração o momento sócio-histórico e econômico, o perfil da região na qual está inserido o Curso de Letras e as DCNs. Deste

¹² Não consta numeração nesse documento.

modo, tem-se a interferência governamental nos planejamentos teóricos-metodológicos direcionados à formação acadêmica. Nesse sentido, está dito, no PPP, que:

Visando a uma coerência com o momento atual, considerando-se o perfil da região em que está inserida a XXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXX XX XXXXXXXXXXXXX e, observando-se o disposto nas “Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras”, busca-se, orientados por este Projeto Político Pedagógico, implementar políticas para a melhoria da qualidade do ensino em nossa instituição. [...] (PPP. p. 142) (Grifo presente no PPP)

Também, é ressaltado, no PPP, que o Curso de Letras almeja propiciar aos graduandos uma formação acadêmica não, apenas, informativa, mas, sobretudo, formativa. Para isso, segundo o referido projeto, os graduandos devem saber refletir sobre as questões linguísticas e literárias, relacionando-as com o cotidiano das práticas sociais. Além de terem uma visão de mundo ampla, e, por isso, terem a consciência de que são, também, responsáveis pela sua formação, assumindo o exercício da cidadania nas práticas sociais.

O Curso de Letras do XXXXX/XXX está sendo pensado, portanto, na perspectiva de que a graduação deve ser prioritariamente formativa e não simplesmente informativa. [...] Almeja-se, outrossim, um curso que possibilite o desenvolvimento da competência de refletir sobre os fatos linguísticos e literários [...] Para tal, o Curso de Graduação em Letras deverá facultar ao estudante o desenvolvimento de uma visão multifacetada do mundo, [...] e, conseqüentemente, a sentir-se como participe e co-responsável pela sua formação. [...] Nessa perspectiva, o indivíduo inserido na esfera social não pode desvincular a relação entre conhecimento formal acadêmico e sua relação pragmática com o cotidiano das práticas sociais. Trata-se da formação de profissionais que irão atuar como agentes de cidadania no sentido de explicitar o papel da linguagem nos processos de identificação e ação do indivíduo em seu grupo social. [...] (PPP, p. 143-144)

A concepção expressa no PPP de que o Curso de Letras deverá propiciar aos graduandos terem uma visão de que são, também, responsáveis pela sua formação vai ao encontro das DCNs. Verifica-se, assim, o atravessamento interdiscursivo, o já-dito das DCNs fazendo parte da constituição do PPP, visto que segundo o item 1.2 do Parecer nº: CNE/CP 009/2001: “[...] as transformações científicas e tecnológicas, que ocorrem de forma acelerada, exigem das pessoas novas aprendizagens, não somente no período de formação, mas ao longo da vida.” (Parecer nº: CNE/CP 009/2001, p. 07). No item 2.2.2 do referido Parecer, também, é mencionado que deve-se: “Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social, para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa;” (Parecer nº: CNE/CP 009/2001, p. 33).

Por fim, é afirmado, no PPP, que diante dessa formação formativa direcionada aos graduandos, a avaliação no referido curso deve ser concebida como um momento de construção do saber, no qual se estabeleça relação entre a teoria e a prática. A esse respeito, está dito no referido projeto que:

Considerando essa vinculação heurístico-hermenêutica de formação, concebe-se a avaliação como um momento de construção do conhecimento, como um momento de atribuição de percepções inferenciais que traduz uma relação teoria-prática, aliada aos processos identitários do indivíduo em formação e sua relação com a exterioridade social em suas práticas pedagógicas. (PPP, p. 144)

Diante disso, percebemos o discurso do MEC fazendo parte, novamente, da constituição do PPP, pois está dito no item 2.1.5 do Parecer n.º: CNE/CP 009/2001 que:

[...] Avaliar as competências dos futuros professores é verificar não apenas se adquiriram os conhecimentos necessários mas também se, quanto e como fazem uso deles para resolver situações-problema – reais ou simuladas – relacionadas, de alguma forma, com o exercício da profissão. (Parecer n.º: CNE/CP 009/2001, p. 32)

Desse modo, tanto no PPP como nas DCNs é reiterado o fato de que a avaliação dos graduandos não deve estar voltada para a percepção dos conhecimentos que estes adquiriram. Ela deve estar direcionada para a capacidade que eles têm de solucionar problemas do cotidiano escolar, ou seja, deve-se avaliar se os graduandos sabem utilizar os conhecimentos teóricos que aprenderam, na prática docente.

3.4- Principais modificações implementadas no novo currículo

No início desse tópico do PPP, é ressaltado que para a elaboração do referido projeto, houve a rediscussão do curso, com vistas a atender às novas diretrizes delimitadas pelo MEC para os cursos de Licenciatura. Para atender tais diretrizes instituiu-se que, no Curso de Letras em questão, o Estágio Supervisionado e as Práticas educativas deveriam ser de no mínimo 800 horas. A esse respeito, é salientado no PPP que:

Para a elaboração do Projeto Pedagógico, o Curso de Letras foi rediscutido visando ao atendimento das novas diretrizes do MEC para os cursos de licenciatura, adequando-se às 800 horas de Estágio Supervisionado e Práticas Educativas [...] Devido à urgência de adequação das Licenciaturas à nova lei das 800 h de Estágio Supervisionado e Práticas Educativas, não foi possível implementar em 2007 um novo tipo de Bacharelado, ainda em estudo, que objetiva uma carreira profissional para o Bacharel em Letras, sobretudo para a área de Línguas Estrangeiras, notadamente na área de Tradutor e Intérprete e de Secretariado Bilingue. (PPP, p. 144-145)

A partir dessa citação, podemos afirmar que ao implementar a “lei” elaborada pelo MEC de que os estágios e as práticas educativas devem ser de no mínimo 800 horas, não foi possível implementar o Bacharelado na área de Tradutor e Intérprete e de Secretariado Bilingue no referido Curso de Letras. Tal fato nos leva a considerar que, de certo modo, atenderam às diretrizes do MEC, com o intuito de que o Curso de Letras continuasse a ser reconhecido e a receber investimentos do Estado.

O MEC ao direcionar que o Estágio e as Práticas educativas têm que ser de no mínimo 800 horas almeja capacitar melhor os professores para o exercício da docência nos ensinos fundamental e médio. No entanto, concebemos que somente no exercício do magistério, nas experiências em sala de aula, no cotidiano escolar que efetivamente os professores exercerão cada vez mais satisfatoriamente a profissão.

No PPP é salientado que cumpriram as diretrizes do MEC, também, no que se refere à flexibilidade curricular, pois é afirmado que:

Outra modificação que se fazia necessária era a concepção de uma grade curricular mais flexível, que se adequasse às idéias de construção do conhecimento e autonomia do aluno que subjazem nas Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de graduação em Letras [...] O atual Colegiado buscou, pois, construir um projeto original e inovador, para atender, também, ao Artigo 14 das Diretrizes Curriculares Nacionais, que enfatiza a necessidade de uma maior flexibilidade dos cursos de graduação em Letras [...] Este Artigo, em seu parágrafo primeiro, afirma que “a flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional. (PPP, p. 145)

Então, segundo o PPP houve a elaboração de um currículo mais flexível¹³ no referido curso, com vistas a seguir as DCNs. Nota-se com a citação supracitada, novamente, por um processo de interdiscursividade, o atravessamento do discurso político governamental neste projeto pedagógico.

¹³ No tópico: Concepção da Estrutura Curricular trataremos, com mais detalhes, da questão referente ao Estágio e à flexibilidade curricular.

3.5- Perfil do Egresso

É ressaltado, no PPP, que a formação do profissional da área de Letras deve estar voltada para o mercado de trabalho que demanda tal profissional. Assim, deve estar direcionada para a formação de professores capacitados a trabalhar no ensino fundamental, médio e superior, ministrando componentes curriculares voltados para o ensino de língua e literatura materna e/ou de línguas, literaturas e culturas estrangeiras. Para isso, os docentes, em formação, devem ser capazes de utilizarem as novas tecnologias e as novas teorias educacionais no ensino, além de estarem comprometidos com a melhoria da qualidade da educação e com o exercício da cidadania. Nesse sentido, é afirmado no referido projeto que:

A análise do mercado de trabalho atual relativo à área de Letras aponta para espaços que demandam profissionais cuja formação resulte de diferentes áreas [...] a – a educação básica, [...] que requer a formação de profissionais da educação comprometidos com os avanços educacionais e com a necessária melhoria dos padrões de qualidade da educação e das condições de oferta do ensino. A formação desses profissionais da educação precisa estar em harmonia com os avanços tecnológicos [...] b – a educação superior [...] c - o ensino de línguas estrangeiras, suas culturas e literaturas [...] O egresso do Curso de Letras [...] deverá ser um profissional que se pretende agente de cidadania no escopo de uma integração indivíduo/sociedade permeado pela constituição do indivíduo na e pela linguagem. Esse terá o perfil de um profissional que procurará sempre uma inter-relação entre o conhecimento e sua cotidianidade social e política [...] (PPP, p. 146)

Notamos a partir desse dizer, o atravessamento do discurso pedagógico no PPP, haja vista que é defendido neste projeto que os professores devem estar comprometidos com os avanços educacionais. Verificamos, também, o atravessamento do discurso tecnológico no PPP, uma vez que é defendido que a formação docente deve estar em consonância com os avanços tecnológicos.

Depois disso, é elencado, no PPP, as competências que os egressos deverão ter ao concluírem o Curso de Letras. Está ressaltado neste projeto pedagógico que os egressos do referido curso deverão estar comprometidos com os valores democráticos e deverão dominar os conteúdos, levando em consideração o contexto, a interdisciplinaridade e o papel social da escola. Além disso, tais graduados deverão ser capazes de sintetizar, analisar, criticar, resolver problemas que surgirem e terem autonomia para aprenderem e para aplicarem novas metodologias, tendo o domínio do conhecimento pedagógico. A esse respeito, é salientado no PPP que:

Para o bom êxito do perfil acima estabelecido e em consonância com o Art. 6º das Diretrizes Nacionais¹⁴, considera-se fundamental que o graduando tenha, ao terminar sua habilitação no curso de Letras XXXXX/XXX, as seguintes **competências**:

- * comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- * compreensão do papel social da escola;
- * domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- * domínio do conhecimento pedagógico;
- * conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- * gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional;
- * capacidade de síntese, de análise e de crítica;
- * capacidade de resolução de problemas em contextos novos e imprevisíveis;
- * autonomia intelectual para buscar e construir os conhecimentos e as práticas;
- * capacidade de compreensão da atuação profissional a partir de uma visão ampla dos processos históricos e sociais. (PPP, p. 146-147)

Tais competências esperadas dos discentes do Curso de Letras, no término da graduação, vão ao encontro das competências que as DCNs delimitam que os professores, em formação, tenham. Nota-se, dessa forma, o acontecimento discursivo das DCNs constituindo o PPP por um processo de interdiscursividade, haja vista que está dito no artigo 6º da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que:

Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

- I. as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II. as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III. as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV. as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V. as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI. as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. [...] § 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência [...] (Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, p. 02)

Além disso, é mencionado no item 1.1 do Parecer nº CNE/CP 009/2001, que: “O desenvolvimento de competências pede uma outra organização do percurso de aprendizagem,

¹⁴ De novo, é reiterado no PPP o fato de que as diretrizes do MEC foram seguidas, na elaboração do referido projeto pedagógico. Assim, a nosso ver, almeja-se mostrar ao MEC que o PPP está de acordo com as DCNs, ou seja, que houve o cumprimento do que foi direcionado, pelo MEC, aos cursos de Letras.

no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas ocupa um lugar central.” (Parecer nº CNE/CP 009/2001, p. 24).

No item 2.1.5 deste parecer, também, é salientado que: “[...] A aprendizagem deve ser orientada pelo princípio metodológico geral que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problemas como uma das estratégias didáticas privilegiadas.” (Parecer nº CNE/CP 009/2001, p. 32). Desse modo, é preconizado nas DCNs a relevância de se refletir acerca da prática docente, com vistas a possibilitar o aperfeiçoamento profissional, buscando aprender, desse modo, também, a partir da experiência por meio da resolução de situações-problema.

Quanto às habilidades, é salientado, no PPP, que os graduandos em Letras deverão ser capazes de dominar a norma culta da língua portuguesa e deverão, também, compreender as variantes que a língua materna possui. Nessa perspectiva, é ressaltado que “O graduando [...] deverá ter [...] domínio do uso da língua portuguesa em sua variante padrão, bem como compreensão crítica das variantes lingüísticas, nas suas manifestações oral e escrita, nas perspectivas sincrônica e diacrônica;” (PPP, p. 147). A partir desse dizer do PPP, notamos o atravessamento do discurso governamental na constituição do referido projeto pedagógico, haja vista que está mencionado no item 1 do Parecer CES 492/2001, que:

Independente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. [...].

Ao estar dito, no PPP, que os graduandos em Letras deverão ter essa habilidade, remete-se ao discurso da Linguística, que defende o não preconceito linguístico, ou seja, que não há língua pior ou melhor. Os linguistas, nessa perspectiva, defendem que na escola não se deve exercer um ensino prescritivo das línguas, que se deve ensinar a norma culta, mas não a colocando como a correta, a melhor dentre as variedades linguísticas. Nota-se, então, no PPP, o atravessamento do discurso da Linguística, mais especificamente da vertente teórica Sociolinguística.

Outra habilidade que os graduandos deverão ter, de acordo com o PPP, é a:

compreensão crítica das condições de uso da linguagem, das restrições internas e externas das atividades discursivas, de seu uso e adequação em diferentes situações de comunicação, da heterogeneidade mostrada e constitutiva nos discursos, capacidade de reflexão sobre a linguagem como um fenômeno semiológico, psicológico, social, político e histórico. (PPP, p. 147)

Ao estar pontuado, no PPP, que o estudo da linguagem deve estar voltado para os aspectos linguísticos, mas, também, para o uso em situações comunicativas, nota-se uma alusão às vertentes teóricas inscritas no Funcionalismo. O fato de no referido projeto haver uma alusão às heterogeneidades constitutiva e mostradas mostra que é trazido para o PPP pressupostos teóricos preconizados pela linguista Authier-Revuz.¹⁵ Ao estar salientado, no referido projeto, que os graduandos deverão ser capazes de refletir acerca da linguagem, considerando o contexto sócio-histórico e político mostra que é trazido para o PPP a concepção de linguagem preconizada pelas vertentes teóricas que têm como objeto de análise o discurso.

Dessa forma, percebe-se a presença, no PPP, de atravessamentos discursivos, isto é, de um já-dito concernente a algumas vertentes teóricas acerca da linguagem. Nota-se, também, o atravessamento do discurso das DCNs, visto que está afirmado no item 2 do Parecer nº: CNE/CES 492/2001 que os graduandos deverão ser capazes de efetuarem uma “reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;”.

A seguir, é salientado, no PPP, que outra habilidade que os graduandos deverão ter é saber dominar as línguas estrangeiras em diferentes modalidades e registros. A esse respeito, é afirmado que os discentes deverão ter “domínio de línguas estrangeiras em suas diferentes modalidades oral e escrita, nos registros formal e informal;” (PPP, p. 147). A nosso ver, nota-se uma idealização das habilidades que os egressos do referido Curso de Letras deverão dispor, segundo o PPP, pois é esperado que eles tenham domínio das línguas estrangeiras nas diferentes modalidades e registros.

Também, é reiterado, no referido projeto que os graduandos deverão ser capazes de dominar criticamente os conteúdos que discutem sobre a estrutura linguística, haja vista que é mencionado que eles deverão ter: o “domínio teórico e crítico dos componentes fonológico, morfossintático, léxico e semântico de uma língua;” (PPP, p. 147). Remete-se, com isso, às teorias linguísticas que enfatizam o estudo do sistema das línguas, sem levar em consideração

¹⁵ No arcabouço teórico dessa pesquisa explicitamos as heterogeneidades: constitutiva e mostradas preconizadas por Authier-Revuz.

a exterioridade linguística; tem-se, assim, o atravessamento do discurso de tais vertentes teóricas.

Depois, é ressaltado que os discentes deverão ser capazes de dominar diferentes noções de gramática, tem-se, desse modo, a presença do discurso da Linguística, novamente, atravessando o PPP. A seguir, é salientado que outra habilidade dos graduandos deverá ser a compreensão de como se dá a aquisição da linguagem, com vistas a compreenderem de maneira mais satisfatória os problemas de ensino e aprendizagem de línguas.

Em seguida, é apontado, no PPP, a questão acerca da Literatura, ao está afirmado que os graduandos deverão ser capazes de dominar de forma crítica as literaturas. Também, é reiterado que os graduandos deverão ter uma visão crítica das vertentes teóricas acerca dos estudos linguísticos e literários, sendo independente em relação a tais teorias. No que diz respeito a essa questão, é afirmado que os graduandos em Letras deverão ter: uma “visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, incluindo fundamentação teórica atualizada e raciocínio crítico e independente em relação às diferentes correntes teóricas;” (PPP, p. 148).

Concebemos que não existe a neutralidade em relação às teorias. Até mesmo quando o sujeito concebe que não está inscrito em nenhuma teoria, ele se circunscreve ideologicamente no discurso da imparcialidade científica, que considera que o conhecimento é neutro, imparcial. Nós nos inscrevemos ideologicamente no discurso de que não há conhecimento neutro, todo conhecimento se relaciona com os processos políticos e ideológicos que permeiam determinada sociedade, inscrita em um processo de luta de classes.

Depois, é ressaltado, no PPP, que cabe aos graduandos terem uma: “preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho, incluindo a utilização dos recursos da informática;” (PPP, p. 148). Nota-se a partir desse dizer o discurso governamental fazendo parte da constituição do PPP, haja vista que é mencionado no item 2 do Parecer nº: CNE/CES 492/2001 que os professores, em formação, deverão ter uma “preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;”. Diante disso, tanto as DCNs como o PPP preconizam, principalmente, uma formação acadêmica voltada para a atuação profissional, ou seja, para suprir as demandas do mercado de trabalho.

Outra habilidade que os graduandos deverão ter, de acordo com o PPP, é a “consciência dos diferentes contextos culturais e interculturais e sua influência no funcionamento da linguagem, bem como para o ensino de competências linguísticas;” (PPP, p. 148). Com esse

dizer é reiterado nesse projeto pedagógico a relevância de se abordar aspectos culturais no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

É salientado, também, no PPP, que os graduandos deverão ser capazes de dominar os conteúdos a serem ministrados no ensino fundamental e médio, além de saberem dominar teorias, métodos e técnicas pedagógicas para o exercício profissional em diferentes níveis de ensino. Este discurso de cunho pedagógico, também, é constitutivo do discurso das DCNs. Nota-se, assim, o atravessamento discursivo de tais diretrizes no PPP.

É mencionado no PPP que os graduandos, também, deverão assumir um compromisso com a ética, com a sociedade e com a educação. Deverão saber que a sua atuação profissional interfere na educação e, logo, na sociedade. Além disso, é afirmado que cabe aos graduandos buscarem aprender e se aperfeiçoarem permanentemente. Em seguida, é salientado que haverá uma pesquisa, com o intuito de saber qual o perfil dos egressos do Curso de Letras e que esta vai se juntar à pesquisa que já está sendo realizada acerca dos egressos, que fizeram parte do PET. Além disso, é ressaltado que há, também, uma pesquisa sobre os ex-alunos da Prática de Ensino de Língua Inglesa e, por fim, é salientado que por meio de tais pesquisas poderá verificar se os egressos dispõem das competências e habilidades propostas no PPP.

3.6- Objetivos do curso

É mencionado, nesse tópico do PPP, que de acordo com a proposta pedagógica do referido Curso de Letras, este deve possibilitar aos graduandos disporem das competências e habilidades discutidas anteriormente. É ressaltado, na referida proposta, que um dos objetivos gerais do curso é possibilitar aos graduandos subsídios teóricos e metodológicos para uma formação docente, na qual saibam compreender a relação estabelecida entre a linguagem e a sociedade, vivenciando a cidadania. Sobre isso, está dito no PPP que:

Fundamentados nas concepções supracitadas, podemos nortear as ações acadêmicas do Curso de Letras XXXXX/XXX pautadas nos seguintes **objetivos gerais**:

Apresentar uma conjuntura de subsídios teórico-metodológicos no intuito de promover a formação de professores de línguas, lingüística e literaturas, buscando compreender a relação entre a linguagem e a sociedade na construção de ações pedagógicas para uma vivência da cidadania; (PPP, p. 148)

Outro objetivo geral mencionado no referido projeto é o de capacitar os graduandos, na trajetória acadêmica, para o exercício da docência nas redes de ensino. É ressaltado que

um dos objetivos gerais é “Fomentar a construção do conhecimento em torno das particularidades da linguagem, com vistas a uma participação cogente na formação do futuro profissional em Letras nos diversos níveis de educação formal vigentes;” (PPP, p. 149).

Outro objetivo geral ressaltado no PPP é o de propiciar aos discentes uma formação que lhes possibilite relacionar reflexões teóricas com o uso de recursos tecnológicos. É salientado que objetiva-se no referido Curso de Letras “Possibilitar uma formação acadêmica ao futuro professor de línguas que lhe permita consorciar suas reflexões teóricas sobre a linguagem com a adequação e uso de tecnologias;” (PPP, p. 149).

Ainda como objetivo geral, é mencionado no PPP que deve se oferecer no referido curso uma formação, com vistas a formar um profissional responsável pela sua contínua formação. Nesse sentido, está dito no referido projeto que cabe ao curso “Construir uma formação acadêmico-pedagógica, tendo por meta um perfil de professor de línguas engajado em um processo de formação continuada, instaurado em uma relação de autonomia, transformação e continuidade.” (PPP, p. 149).

Um dos objetivos específicos ressaltados no PPP é o de se buscar desencadear, no referido curso, discussões acerca do ensino de línguas na educação regular e especial. A esse respeito, é ressaltado que se almeja “Promover reflexões acadêmicas que polemizem o processo de ensino e aprendizagem de línguas em contextos de educação regular e especial;” (PPP, p. 149). Ao se propor o oferecimento de uma formação que aborda questões referentes ao ensino de línguas para alunos especiais, tem-se o atravessamento do discurso governamental no PPP, haja vista que este projeto pedagógico está em consonância com o que é proposto pelas DCNs, no que se refere a essa questão. Afirmamos isso, porque no item 3.2.8 do Parecer nº: CNE/CP 009/2001 está dito que:

A educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos. (Parecer nº: CNE/CP 009/2001, p. 21)

Outro objetivo específico, mencionado no PPP, é o de se buscar propiciar uma formação, na qual os graduandos sejam capazes de relacionar os componentes curriculares com as práticas sociais e pedagógicas no âmbito escolar e fora dele, ou seja, é esperado que

os graduandos sejam capazes de associar a teoria à prática no exercício da docência e em suas práticas sociais, de um modo geral.

Nessa perspectiva, é ressaltado no PPP que, para que os futuros professores sejam capazes de estabelecer a associação entre a teoria aprendida e a prática docente é necessário que o curso, em questão, ofereça uma formação, na qual haja uma integração entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. A esse respeito, é salientado no referido projeto que cabe ao referido curso: “Integrar as instâncias de Ensino, Pesquisa e Extensão, fomentando inter-relações contínuas entre os componentes curriculares em seus aspectos de re-significação constante com as práticas sociais e pedagógicas dentro e fora da escola.” (PPP, p. 149). Verificamos, novamente, o discurso do MEC constituindo o PPP, por um processo de interdiscursividade, pois é mencionado no item 2 do Parecer CES 492/2001 que:

[...] o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades: [...]

- 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.

No item 3.2.2 do Parecer CNE/CP 009/2001, também, é ressaltado que:

É preciso indicar com clareza para o aluno qual a relação entre o que está aprendendo na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. Neste segundo caso, é preciso identificar, entre outros aspectos, obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos, relação desses conteúdos com o mundo real, sua aplicação em outras disciplinas, sua inserção histórica. (Parecer CNE/CP 009/2001, p. 17)

Notamos a partir dos dizeres expressos no PPP, no que tange ao Perfil do Egresso e aos Objetivos do curso, que há o atravessamento do discurso pedagógico e do discurso tecnológico nesse projeto pedagógico. Discursos estes constitutivos das DCNs e, por conseguinte, do PPP, por um processo de interdiscursividade. Nota-se, com isso, a presença, tanto nas DCNs como no PPP, do discurso que enfatiza que para se ter uma educação de qualidade os professores devem continuar estudando, se atualizando, ou seja, devem ter uma formação continuada, para terem conhecimento das novas tecnologias da informação e da comunicação, das novas teorias pedagógicas e das novas metodologias e técnicas de ensino.

A nosso ver, tais conhecimentos são relevantes para a formação e atuação profissional, todavia a solução para os problemas educacionais não depende apenas disso, haja vista que para que a educação melhore é relevante que se tenha uma política voltada para a valorização dos professores, para que estes tenham uma remuneração adequada, e voltada, também, para o oferecimento de uma devida infra-estrutura nas escolas.

Por fim, cabe ressaltarmos que, em nossa concepção, nota-se uma idealização acerca de alguns objetivos propostos no PPP e acerca de algumas competências e habilidades esperadas dos graduandos em Letras.

3.7- Proposta Pedagógica do Curso de Letras

É ressaltado nesse tópico do PPP que o Curso de Letras tem o intuito de oferecer aos graduandos uma formação técnica e científica direcionada à prática docente, à prática de pesquisador e ao exercício de outras atividades relacionadas à área de Letras. Somando a isso, é salientado que se busca preparar tais graduandos para o exercício pleno da cidadania e da responsabilidade, no que tange à ética e ao social. Nesse sentido é afirmado no referido projeto que:

O XXXXXXXXXXXX XX XXXXXX X XXXXXXXXXXXXXXX busca atender à formação de profissionais de Letras dotados de competências e de atitudes voltadas para o exercício pleno da profissão em um mercado caracterizado pela modernização crescente, pela complexidade do mundo moderno, pelo crescente aumento da importância da Linguagem em diferentes espaços profissionais, bem como para o exercício pleno da cidadania e da responsabilidade ética e social. (PPP, p. 149-150)

Diante desse dizer, percebemos o discurso governamental constituindo o PPP, por um processo de interdiscursividade, haja vista que é ressaltado no item 2.2.1 do Parecer CNE/CP 009/2001 que a formação acadêmica deve: “Pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, para atuação como profissionais e como cidadãos;...” (Parecer CNE/CP 009/2001, p. 33)

Nota-se, desse modo, o discurso da burguesia acerca da cidadania fazendo parte da constituição das DCNs (do discurso estatal) e, por conseguinte do PPP. Ponderamos isso, porque o enunciado “cidadania” surgiu com a burguesia, com o objetivo de fazer com que os indivíduos se considerassem iguais, desconsiderando, assim, a contradição e a luta entre as

classes sociais, isto é, desconsiderando as desigualdades sociais. A esse respeito, Courtine e Marandin (1980, pág. 30) ressaltam que:

A ideologia política (descrita por Marx em *A Questão judia* divide o todo social em duas esferas (o Estado político onde vivem os cidadãos e a sociedade civil onde vivem os homens) e apresenta o Estado político como o todo e a verdade da sociedade civil. Não há mais que cidadãos (coleção homogênea de seres genéricos) e não há camponeses e burgueses, e nem exploradores e explorados (indivíduos que se diferenciam e se opõem à situação histórica). Na China de Macciocchi, “a política está no posto do comando”. O chinês, os chineses são sujeitos políticos fazendo a revolução e a irrupção na superestrutura, manifestando por outro lado um consenso maravilhoso, da mesma forma que, no estado burguês, eu faço a história como membro imaginário de uma soberania imaginária votando em meu nome de cidadão.¹⁶ (Grifos dos autores) (Tradução nossa)

Ainda acerca dessa questão, Pêcheux (1997) remete a Balibar (1966), ao mencionar que este autor considera que a relação existente entre as classes sociais é dissimulada no Aparelho ideológico de Estado de forma que os sujeitos se considerem livres e iguais no sistema capitalista. A partir desse dizer de Balibar (*op. cit.*) podemos mencionar que os sujeitos se consideram iguais, no sistema capitalista, devido ao argumento de que todos são dotados de direitos e deveres (são cidadãos), de acordo com o Aparelho ideológico Jurídico.

Ao utilizar o termo cidadão, conscientemente ou não, nega-se a existência de classes sociais, em conflito, apagando, com isso, o fato de que os sujeitos não têm as mesmas condições materiais de existência, no modo de produção capitalista, ou seja, apagam o fato de que os sujeitos não são iguais. Nesse sentido, o discurso do Estado, expresso nas DCNs, e o discurso do PPP referente à cidadania, dissimula o fato de que os sujeitos não são iguais, ou seja, dissimula o fato de que há classes sociais, em conflito. Por essa razão, a utilização, frequente, do termo cidadão em tais discursividades.

No que tange às diretrizes governamentais direcionadas aos cursos de Licenciatura, também, é ressaltado no item 2.1.1 do Parecer nº: CNE/CP 009/2001 que deve-se priorizar em um curso de Licenciatura a formação de professores, que atuarão na educação básica. Assim, a formação dos graduandos, deve levar em consideração as diretrizes preconizadas

¹⁶ Nossa tradução do original em francês.

L' idéologie politique (décrite par Marx dans *La Question Juive*) divise le tout social en deux sphères (l' État politique où vivent les citoyens et la société civile où vivent les hommes) et présente l' État politique comme le tout et la vérité de la société civile. Il n' y a que des citoyens (collection homogène d' êtres génériques) et non pas des paysans et des bourgeois, et non pas des exploiters et des exploités (individus que différencie et oppose la situation historique). Dans la Chine de Macciocchi, “la politique est au poste de commandement”. Le chinois, les chinois sont des sujets politiques faisant la révolution et irruption dans la superstructure, en manifestant d' ailleurs un consensus merveilleux, de la même façon que, dans l' état bourgeois, je fais l'histoire comme membre imaginaire d' une souveraineté imaginaire en votant en mon nom de citoyen. Courtine e Marandin (1980, pág. 30)

pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no que concerne às competências que os egressos da educação básica devem dispor. Para isso, os futuros professores devem conhecer os conteúdos a serem trabalhados no Ensino fundamental e no Ensino Médio, além de saberem a metodologia que deverão utilizar e as pesquisas, nas quais esses conteúdos são embasados. Nesse sentido, está dito no referido parecer que:

É, portanto, imprescindível que o professor em preparação para trabalhar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica, tais como estabelecidas na LDBEN e nas diretrizes/parâmetros/referenciais curriculares nacionais da educação básica. Isto é condição mínima indispensável para qualificá-lo como capaz de lecionar na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio. (Parecer nº: CNE/CP 009/2001, p. 29)

No item 2.1.4 do referido Parecer, também, está dito que: “[...] Os professores em formação precisam conhecer os conteúdos definidos nos currículos da educação básica, pelo desenvolvimento dos quais serão responsáveis, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.” (Parecer nº: CNE/CP 009/2001, p. 31)

Percebemos, a partir desses dizeres expressos nas DCNs que o discurso do MEC faz parte da constituição do PPP, no que concerne à necessidade de que a formação docente deva estar direcionada para a preparação de professores que atuarão na educação básica, levando em consideração o que é proposto pelos PCNs, pois é salientado no referido projeto que:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais dão ênfase no Ensino Fundamental e no Ensino Médio à formação geral sobre a formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. Essas competências preconizadas no Ensino Fundamental e Médio devem ser, portanto, enfatizadas e desenvolvidas na formação do professor, de modo a qualificá-los para atuar de forma coerente dentro desses novos paradigmas. (PPP, p. 150)

No entanto, não é mencionado no PPP que a graduação buscará preparar os futuros professores para atuarem na educação de jovens e adultos, uma vez que os conteúdos a serem trabalhados com sujeitos dessa faixa etária deverão ter um enfoque diferenciado, com metodologias de ensino diferenciadas em relação à educação direcionada aos alunos que cursarão o Ensino Fundamental e Médio na educação regular. Não é ressaltado, também, no referido projeto pedagógico que o Curso de Letras deverá abordar a questão referente à educação de indígenas.

Dessa maneira, ao não constar no PPP que a formação docente, também, deve estar voltada para a educação de jovens e adultos e para a educação de indígenas, nota-se que a formação oferecida no referido curso prepara os graduandos, de um modo geral, para a prática docente na rede regular de ensino. No que diz respeito a essa questão, o PPP não está de acordo com as diretrizes do CNE, haja vista que no item 3.2.8 do Parecer nº: CNE/CP 009/2001, está dito que:

No Brasil, um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens e adultos, que ainda é uma necessidade social expressiva. [...] A construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos seus alunos. Os cursos de formação devem oferecer uma ênfase diferencial aos professores que pretendem se dedicar a essa modalidade de ensino, mudando a visão tradicional desse professor de “voluntário” para um profissional com qualificação específica. [...] As temáticas referentes à Educação de Jovens e Adultos [...] e Educação Indígena, raramente estão presentes nos cursos de formação de professores, embora devam fazer parte da formação comum a todos, [...]. (Parecer nº: CNE/CP 009/2001, p. 20-21) (Grifo presente no Parecer)

Diante disso, podemos afirmar que apesar de no PPP se enfatizar que a graduação deve estar direcionada para a formação de cidadãos, ao não constar no referido projeto sobre a preparação de docentes que ministrarão aulas para jovens e adultos e para indígenas, é negado a estes sujeitos o direito de terem professores capacitados para trabalhar com eles. Isso evidencia o fato de que os sujeitos não são tratados de forma igual no sistema capitalista.

Ainda sobre essa questão da formação de professores estar voltada para a atuação na educação básica, é preconizado, no item 3.3 do Parecer nº: CNE/CP 009/2001, que deve-se desenvolver estudos, atividades e projetos com abordagem interdisciplinar, por meio de estratégias didáticas que busquem a resolução de situações-problema, haja vista que os docentes que atuarão na educação básica, deverão trabalhar com os seus alunos numa abordagem interdisciplinar, buscando a resolução de situações-problema. Nessa perspectiva, está salientado no referido parecer que:

Além disso, a maioria das capacidades que se pretende que os alunos da educação infantil, do ensino fundamental e do médio desenvolvam, atravessa as tradicionais fronteiras disciplinares e exige um trabalho integrado de diferentes professores. Na perspectiva da simetria invertida, isso reforça a necessidade de que a matriz curricular da formação do professor contemple estudos e atividades interdisciplinares. Neste sentido vale lembrar que o paradigma curricular referido a competências demanda a utilização de estratégias didáticas que privilegiem a resolução de situações-problema contextualizadas, a formulação e realização de projetos, para as quais são indispensáveis abordagens interdisciplinares. (Parecer nº: CNE/CP 009/2001, p. 43)

No que tange à pesquisa, é ressaltado, no PPP, que é necessário que durante e após a graduação em Letras, o discente deva desenvolver pesquisa, para se atualizar, tendo acesso contínuo ao saber. Nesse sentido, é mencionado no referido projeto que: “Sabe-se, ainda, que a necessidade de formação continuada do professor em atividade exige um profissional autônomo, consciente de que deve dar continuidade a seus estudos, seja por meio de cursos de extensão ou cursos de pós-graduação - especialização, mestrado ou doutorado.” (PPP, p. 150)

Essa formação continuada, também, faz parte do discurso político governamental, que reivindica ao professor ter acesso contínuo ao saber, visto que segundo o item 1 do Parecer CES 492/2001 o profissional em Letras:

[...] Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo.

No Artigo 11º da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, também, está ressaltado que:

Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada: [...]

II. eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional. (Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, p. 04)

É mencionado no PPP que o Curso de Letras propiciará aos graduandos flexibilidade¹⁷, no que tange à escolha dos componentes curriculares que constituirão a grade curricular. É salientado, ainda, que os discentes poderão complementar a sua formação com componentes curriculares de outras áreas. A esse respeito, está dito no referido projeto que:

O aluno terá um grau de liberdade relativamente amplo para definir o seu percurso (curso) e a possibilidade de contemplar, além de uma formação em área específica do saber, uma flexibilidade para complementar sua formação com disciplinas de outra área. Deste modo, o currículo deve ser entendido como um instrumento que propicie a aquisição do saber de forma articulada. A partir do terceiro semestre letivo, o aluno poderá escolher, nas áreas de Língua Portuguesa e Lingüística e de Literatura, uma disciplina de cada núcleo temático, dentre aquelas oferecidas pelo Colegiado do curso para o semestre. Cada aluno terá uma relativa flexibilidade para compor o seu curso,

¹⁷ No tópico: Concepção da Estrutura curricular voltaremos a tratar da questão concernente à flexibilidade.

desde que cumpra a carga horária obrigatória determinada pelas áreas em cada um dos núcleos temáticos. Da mesma forma, poderá cursar, dentre as disciplinas de habilidades integradas de Língua Estrangeira, aquela cuja ênfase lhe seja mais adequada (ênfase em leitura, por exemplo, ou em compreensão oral), pois não haverá pré-requisito nem progressão entre tais disciplinas. (PPP, p. 150-151)

É afirmado, também, no PPP que de acordo com as DCNs, o desenvolvimento de pesquisa deve ser uma prática constante na formação acadêmica, haja vista que deve fazer parte do ensino e da extensão. Nesse sentido, está dito no referido projeto pedagógico que:

[...] em harmonia com as Diretrizes Nacionais, a dimensão da pesquisa não deve constituir apenas um espaço de ação institucional, mas uma prática constante e inerente ao próprio processo de ensinar e de aprender, perpassando todos os momentos da formação. Deve estar presente na extensão, através das ações reflexivas sobre cada atividade; deve estar presente na sala de aula, nas práticas reflexivas sobre os conhecimentos, no processo de avaliação formativa, como o momento de desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade de resolução de problemas. (PPP, p. 151)

A partir desse dizer expresso no PPP, percebe-se uma reiteração de que as propostas a serem implementadas no Curso de Letras estão de acordo com as DCNs. Novamente, notamos o discurso político governamental constituindo o PPP, por um processo de interdiscursividade, visto que segundo o item 1.3 do Parecer: n.º: CNE/CP 009/2001:

[...] o acesso aos conhecimentos produzidos pela investigação acadêmica nas diferentes áreas que compõem seu conhecimento profissional alimenta o seu desenvolvimento profissional e possibilita ao professor manter-se atualizado e fazer opções em relação aos conteúdos, à metodologia e à organização didática dos conteúdos que ensina. (Parecer: n.º: CNE/CP 009/2001, p. 28)

Assim, é preconizado nas DCNs que a pesquisa no curso de Licenciatura deve possibilitar o desenvolvimento profissional e propiciar a atualização dos docentes, além de auxiliar nas escolhas, no que diz respeito aos conteúdos a serem trabalhados, à metodologia de ensino a ser utilizada e à organização dos conteúdos. Ou seja, a pesquisa deve estar voltada para a prática docente.

Nessa perspectiva, no relatório do Parecer n.º: CNE/CES 583/2001 é ressaltado que se deve em curso de Licenciatura “Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão” (Parecer n.º: CNE/CES 583/2001, p. 02). Notamos, com isso, que as DCNs dão

ênfase, em um curso de Licenciatura, a uma formação acadêmica voltada, principalmente, para a formação docente.

No que se refere à extensão universitária é ressaltado no PPP que esta deve estar relacionada ao ensino e à pesquisa. Com vistas a mostrar que o curso em questão já efetua isso, é tecida, no PPP, comentários referentes aos projetos de extensão à comunidade oferecidos pelo referido curso, tais sejam: o curso de formação continuada para docentes de Línguas: Portuguesa e Estrangeiras, o curso de Línguas Estrangeiras pela XXXXXXXX XX XXXXXXXX, e o curso referente à produção de textos, no qual se prepara professores para trabalharem a produção de textos nas escolas e, também, para corrigirem redações de vestibulares, se quiserem. Também, é oferecido o curso de Língua Portuguesa para estrangeiros e cursos de Línguas Estrangeiras para a preparação dos indivíduos, que irão se submeter aos exames de seleção para ingressarem nos cursos de Mestrado ou Doutorado.

Nessa perspectiva, a proposta pedagógica do referido Curso de Letras, no que tange à extensão universitária, também, está em consonância com o que é proposto na LDB. Verifica-se, assim, o atravessamento interdiscursivo das DCNs na constituição do PPP, visto que é ressaltado na LDB que na universidade deve-se propiciar aos discentes serem capazes de conhecer os problemas nacionais e regionais, prestarem serviços à sociedade, tendo com esta uma relação recíproca. Dito de outro modo, de alguma forma a comunidade, também, auxiliará o curso que estará desenvolvendo o trabalho de extensão.

A esse respeito, é salientado no Artigo 43º da LDB que à educação superior cabe “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;” (Não consta numeração nesse documento). Como já dissemos, o Curso de Letras, em questão, ao realizar as atividades de extensão, supracitadas, presta serviços à comunidade.

3.8- Diretrizes Gerais para os Processos de Avaliação

No início desse tópico sobre Avaliação, é mencionado no PPP que as diretrizes para os processos de avaliação a serem implementados no Curso de Letras devem ser definidas de forma clara, com vistas a atender as delimitações da Pró-Reitoria de Graduação da universidade na qual o curso está inserido e a seguir as orientações da legislação em vigor (LDB). A esse respeito, é ressaltado que: “Para atender às orientações da Pró-Reitoria de Graduação desta universidade e à legislação vigente, as diretrizes para a avaliação do trabalho pedagógico deverão estar claramente definidas no Projeto Político Pedagógico.” (PPP, p. 152)

Nota-se, diante disso, o atravessamento do discurso institucional e do discurso governamental fazendo parte da constituição do PPP.

Em seguida, é afirmado no referido projeto que a avaliação deverá ser contínua, diagnóstica e classificatória, visando propiciar a reflexão acerca do processo de formação dos graduandos, de forma a lhes propiciar o desenvolvimento humano, cognitivo, político, ético, cultural e profissional. Além de possibilitar a verificação das lacunas no processo de formação acadêmica. Nesse sentido, está dito no PPP que:

O ato de avaliar será um processo contínuo e permanente com função diagnóstica, processual e classificatória e será feita de maneira a possibilitar a constante reflexão sobre o processo formativo do aluno. Deverá ainda ocorrer de tal forma que possibilite o desenvolvimento pleno do discente em suas múltiplas dimensões: humana, cognitiva, política, ética, cultural e profissional. Tais diretrizes apontam ainda a avaliação como parte integrante do processo de formação que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias. (PPP, p. 152-153)

Percebemos, a partir da citação supracitada, que o dizer das DCNs, concernente a avaliação, foi trazido na íntegra para o PPP sem ser citado, haja vista que no Artigo 3º da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, é afirmado que deve se considerar “[...] a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.” (Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, p. 01).

Nesse sentido, é ressaltado no PPP que a avaliação deverá ter uma função pedagógica ou formativa, direcionada à reflexão da prática docente e da gestão acadêmica. É afirmado, também, que apesar dos esforços de divulgar a concepção de avaliação expressa na LDB, muitos docentes não adotam novas formas de avaliar. E que de acordo com a atual proposta político-pedagógica da XXX, as avaliações devem explorar os conhecimentos prévios dos graduandos em situações novas de aplicação e de reflexão.

A partir disso, podemos dizer que, segundo o PPP, a concepção de avaliação defendida na LDB deve ser efetuada no Curso de Letras, apesar de alguns docentes não quererem efetuar-la. Isso mostra que o PPP está em consonância com as normas direcionadas aos cursos universitários, no que se refere à proposta de avaliação a ser implementada no curso e para se asseverar que a proposta de avaliação preconizada no referido projeto está de acordo com a LDB, ainda, é salientado que:

Nas licenciaturas, como é o caso do Curso de Letras, faz-se necessário discutir a avaliação a fim de estimular novas atividades avaliativas e preparar os futuros professores para que eles possam atualizar as novas práticas de avaliação, com o intuito de renovar o processo na Educação Básica, para a qual a LDB propõe uma “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996). (PPP, p. 153)

Nota-se, diante dessa citação, o atravessamento do discurso político governamental, visto que a concepção de avaliação defendida no PPP é aquela expressa na LDB. Logo após é ressaltado no referido projeto pedagógico que:

A avaliação pautada em princípios classificatórios e somativa perde sua função à medida que todos são estimulados a se envolver no projeto de formação proposto pelo curso. A construção de conhecimentos não é possível de ser verificada a partir de instrumentos de medida, mas apreciados a partir de construções textuais respaldadas teoricamente, bem argumentadas, analisadas e pontuadas. Desta forma, a prova deixa de ser entendida como principal instrumento avaliativo, devendo os planos de avaliação contemplar diferentes instrumentos que possibilitem um processo avaliativo mais completo. (PPP, p. 154)

Notamos, a partir desse dizer, a negação do discurso positivista referente à avaliação, a forma positivista de avaliar foi trazida para o PPP, para ser negada. É defendido nesse projeto que no Curso de Letras se efetuem diferentes formas de avaliar e não, apenas, a prova objetiva e classificatória. É salientado, também, que a avaliação não deve ser utilizada para a aprovação ou reprovação do aluno e sim para a percepção das lacunas no processo de formação, com o intuito de melhorarem essa formação e propiciarem a aprendizagem:

[...] Não se trata de avaliar para aprovar ou reprovar, mas de avaliar para identificar lacunas no trabalho pedagógico e redimensioná-las. Não basta obter a informação de que o aluno não aprendeu e reprová-lo. *Ele precisa aprender*. É um direito seu e uma necessidade para sua formação. Desta forma, também é um dever do professor zelar para que o entendimento do saber necessário e planejado seja acessível aos alunos, garantindo-lhes as condições de aprendizagem. (PPP, p. 154) (Grifo presente no PPP)

Logo após, é comentado, no PPP, sobre Masetto (2003), ressaltando que este autor considera necessário que o processo avaliativo seja uma forma de incentivo e motivação para a aprendizagem e que os docentes devem discutir com os alunos o seu desenvolvimento e as suas dificuldades, com o objetivo de superá-las. Ao tecer considerações, no PPP, acerca da concepção de avaliação preconizada por Masetto (2003) almeja-se mostrar uma concordância

com essa concepção. Isso fica evidente quando é mencionado que: “Esta prática oferece ao processo avaliativo uma dimensão diagnóstica e prospectiva, pois apresenta ao discente informações sobre sua condição atual e o auxilia a se organizar e planejar-se para superar tal condição rumo a uma aprendizagem mais significativa”. (PPP, p. 154)

É salientado, no PPP, que segundo Masetto (2003) a avaliação não deve ser direcionada apenas ao aluno, visto que ela deve ser direcionada, também, à prática docente, avaliando, com isso, o planejamento docente, a metodologia utilizada, etc. Além disso, é mencionado que Masetto (2003) defende, ainda, que a avaliação deve ser planejada, levando em consideração o desenvolvimento do aluno, não comparando-o com os outros e sim verificando o que ele já aprendeu no seu processo de formação universitária.

Essa concepção de educação defendida por Masetto (2003) se circunscreve nos dizeres preconizados pelas teorias pedagógicas mais recentes, que defendem a motivação do aluno, a avaliação formativa, somativa e diagnóstica, na qual o aluno não é o único responsável pelo fracasso escolar. Por isso, se considera necessário avaliar o conjunto: professor, estrutura física, recursos materiais, dentre outros. Dessa forma, no PPP, nota-se o atravessamento dos dizeres das teorias pedagógicas mais recentes que vão ao encontro da concepção de avaliação defendida na LDB. Notamos, com isso, o atravessamento do discurso pedagógico tanto nas DCNs como no PPP, haja vista que a LDB assim como o PPP defende essa avaliação formativa, somativa e diagnóstica.

Depois, é comentado no PPP sobre como o conhecimento e a avaliação são concebidos na perspectiva positivista. Com o intuito de refutar, de denegar, esse discurso positivista é tecida comentários sobre Álvarez Mendez (2002), salientando que segundo este autor as práticas educativas de cunho positivista possibilitam o aumento da exclusão e da marginalização. Ao se remeter ao discurso positivista nesse PPP, remete-se a um já-dito, com o objetivo de denegá-lo, de refutá-lo.

A partir disso, é salientado, no PPP, que para avaliar a capacidade de sintetizar, de descrever, de interpretar, de criticar, de comparar, de contrastar, dentre outras, as questões discursivas são mais adequadas. Isso foi dito com base em considerações preconizadas por Medeiros (1977) e Vianna (1978), pois na perspectiva de tais autores esse tipo de avaliação permite aos estudantes responderem as questões com os seus recursos linguísticos, além de ser o instrumento mais adequado para efetuar a avaliação das habilidades dos estudantes.

Todavia, é ressaltado, no PPP, que tais autores consideram que a avaliação por meio de questões discursivas é muito subjetiva e que há dificuldades em estabelecer parâmetros

para se ter uma correção mais homogênea e menos subjetiva. Para que este tipo de avaliação não seja tão subjetivo, Medeiros (1977) e Vianna (1978) concebem que pelo menos duas pessoas devem efetuar a correção e que corrijam uma questão de uma só vez.

Estas considerações desses autores são mencionadas no PPP, com vistas a mostrar que ao buscarem objetividade na correção de questões discursivas, mesmo recusando serem chamados de positivistas, tais autores estão tendo uma visão positivista de avaliação. É afirmado, também, no referido projeto que assim como esses autores há muitos professores que buscam avaliar de forma objetiva, uma vez que concebem que é possível objetividade na avaliação. Veja o que está ressaltado, no PPP, acerca disso:

Todos esses cuidados, no entanto, só reforçam a idéia de que esses examinadores acreditam ser possível neutralidade e objetividade na correção. Mesmo recusando o rótulo de “positivistas”, muitos professores ainda aplicam provas acreditando poder fazer uma correção “objetiva”. Para Fidalgo (2002), esse é um debate estéril, visto que “toda avaliação é no fundo subjetiva porque está sujeita à elaboração e correção de vários sujeitos/agentes com poder e também com preferências, com humores, compreensões e atitudes diferentes, em momentos diversos – afinal, são seres humanos”. (PPP, p. 158)

Diante disso, podemos afirmar que é defendido, no PPP, a concepção de avaliação preconizada por Fidalgo (2002). Esta autora concebe que toda avaliação é subjetiva, já que é realizada por sujeitos que têm sentimentos e visões de mundo diferentes. É mencionado, também, no referido projeto pedagógico que, ainda, há docentes que concebem que o estudante tenha que adquirir conhecimentos para devolvê-los no momento da avaliação, para que seja aprovado.

Depois dessas ponderações, são tecidas considerações, no PPP, sobre as formas de avaliações que contrapõem ao Positivismo, mencionando que se baseiam na Pedagogia crítica que concebe o conhecimento como uma construção histórica e social que para ser compreendido tem que ser contextualizado. Notamos, desse modo, o atravessamento do discurso pedagógico constituindo, atravessando, novamente, esse projeto pedagógico.

Ainda, é afirmado que segundo essa concepção de avaliação: “Quem aprende precisa aprender também a refletir sobre o que sabe, explicar, argumentar, perguntar, deliberar, discriminar, defender suas próprias idéias e crenças e, ao mesmo tempo, aprender e avaliar, para, assim, assegurar a aprendizagem de conteúdos concretos.” (PPP, p. 159). Ao se remeter, dessa forma, à concepção de avaliação preconizada pela Pedagogia crítica mostra que essa concepção de avaliação é defendida no referido projeto pedagógico.

Logo após, são tecidas considerações, no PPP, acerca da Psicologia sócio-interacionista de Vygotsky. Nota-se, diante disso, o atravessamento do discurso da Psicologia nesse PPP. Em seguida, são tecidos comentários sobre os dizeres de Rego (2002), quando ela salienta que os pressupostos teóricos de Vygotsky se direcionam a uma escola, na qual docentes e discentes sejam autônomos e capazes de refletirem sobre a construção do conhecimento. Ao inferir esses postulados de Vygotsky, é evidenciado o fato de que é defendido, no PPP, os pressupostos teóricos preconizados por esse autor, haja vista que é mencionado, no referido projeto que: “Por isso, acredito¹⁸ ser importante também discutir a auto-avaliação que é parte essencial da avaliação formativa.” (PPP, p. 159). Por meio desse dizer percebe-se a ocorrência de um lapso de escrita no PPP, haja vista que, inconscientemente, houve a utilização do verbo em primeira pessoa.

Ainda referente à auto-avaliação, é salientado, no PPP, a concepção de Romero (2000), pois é ressaltado que esta autora afirma que a auto-avaliação e a reflexão, efetuadas pelos alunos, podem propiciar que estes tenham autonomia na aprendizagem. O fato de trazer o dizer dessa autora para esse projeto elucida que se está de acordo com a auto-avaliação e para confirmar isso, são tecidas considerações sobre outros autores que, também, discutem esse tipo de avaliação e, por fim, é mencionado no referido projeto que:

Em um currículo em que se pretende que o professor em formação tenha autonomia em seu percurso, escolhendo as disciplinas nas quais buscará se aprofundar e com as quais pretende compor seu curso, em um curso que tem como maior objetivo a formação do professor pesquisador, em um Projeto Pedagógico que destaca como prioridade formar profissionais e cidadãos, faz toda a diferença a forma como será encarada e aplicada a avaliação da aprendizagem. Preparar o futuro profissional para o mercado de trabalho requer que este esteja apto a avaliar os outros mas também avaliar a si próprio. (PPP, p. 160)

Percebemos, o atravessamento do discurso do MEC no PPP, haja vista que é preconizado nas DCNs que a auto-avaliação seja efetuada pelos discentes, com vistas a analisarem como está o seu processo de formação, para buscarem sanar as suas dificuldades no processo de aprendizagem. Desse modo, os graduandos, também, são responsáveis pela sua formação acadêmica. Nesse sentido, está dito no item 1.2.4 do Parecer nº: CNE/CP 009/2001 que:

¹⁸ O verbo está em primeira pessoa. O PPP não foi elaborado a partir de decisões do colegiado do curso, por meio de um processo democrático?

[...] o conhecimento dos critérios utilizados e a análise dos resultados e dos instrumentos de avaliação e auto-avaliação são imprescindíveis, pois favorecem a consciência do professor em formação sobre o seu processo de aprendizagem, condição para esse investimento. Assim, é possível conhecer e reconhecer seus próprios métodos de pensar, utilizados para aprender, desenvolvendo capacidade de auto-regular a própria aprendizagem, descobrindo e planejando estratégias para diferentes situações. (Parecer nº: CNE/CP 009/2001, p. 27)

Ainda sobre avaliação, é tecido, no PPP, considerações acerca da avaliação do corpo docente, ressaltando que ela pode ser realizada por meio de questionários, observação, reuniões coletivas, relatórios de pesquisa, dentre outros. No que concerne à avaliação do curso, é comentado que a realização desta é de suma importância, haja vista que ela contribui com a formação proposta pelo curso.

Em seguida, é explicitado como o processo de avaliação deve ocorrer no Curso de Letras, de acordo com as DCNs, mencionando que as avaliações deverão ser periódicas por meio de diversas formas, com ênfase nos conteúdos trabalhados, no desempenho dos docentes e na qualidade da extensão do curso às escolas de educação básica. Além disso, a avaliação deverá ser efetuada internamente e externamente, visando à verificação dos processos e dos resultados.

Ainda, é reiterado, no PPP, que uma vez que a avaliação é uma forma de melhorar a qualidade da formação acadêmica dos graduandos, ela deverá ser efetuada pelos docentes que avaliarão os discentes e a disciplina, pelos discentes que avaliarão os professores e a disciplina, pelas instituições interna e externa e pelos técnicos administrativos, no que tange às condições dos setores da instituição.

Referente aos processos avaliativos a serem implementados, no curso em questão, está dito no PPP que:

A avaliação não se reduz apenas à sala de aula, ela deve perpassar toda a estrutura escolar, produzindo dados e informações que alimentem os processos de gestão administrativa e acadêmica visando à melhoria do ensino. Segundo as diretrizes curriculares nacionais, as competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação – no caso específico das Licenciaturas - devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas: *periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso; *feita por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado; *incidentes sobre processos e resultados. A avaliação sendo, portanto, um instrumento essencial para a evolução dos padrões de qualidade da instituição e fundamentais para a realização de seus objetivos educacionais, ela ocorrerá nas seguintes dimensões: a) avaliações feitas pelo corpo docente: avaliações dos alunos; avaliação da disciplina; b) avaliações feitas pelo corpo discente: avaliação dos professores e da disciplina; c) avaliação institucional

interna; d) avaliação externa. e) avaliação feita pelo corpo técnico-administrativo sobre as condições de funcionamento dos diversos setores essenciais da instituição de ensino. (PPP, p. 161-162)

A partir dessa citação, podemos ressaltar que a proposta de avaliação defendida nesse PPP é aquela preconizada pelas DCNs. Verificamos, assim, o atravessamento do discurso político governamental nesse projeto pedagógico.

3.9- Concepção da Estrutura Curricular

É ressaltado, no PPP, que o currículo do Curso de Letras é composto pelos seguintes núcleos: núcleo de formação específica (disciplinas obrigatórias e optativas), núcleo de formação pedagógica (disciplinas pedagógicas obrigatórias, práticas educativas e estágio supervisionado) e núcleo de formação acadêmico-científico e cultural (atividades complementares).

Nos três primeiros semestres de curso, os graduandos cursam as disciplinas obrigatórias a todas as habilitações e após o terceiro semestre escolhem a habilitação que objetivam cursar. As habilitações oferecidas são: Licenciatura Plena em Francês e respectivas literaturas, Licenciatura Plena em Inglês e respectivas literaturas e Licenciatura Plena em Português e respectivas literaturas.

3.9.1- Formação específica

No quadro abaixo, estão os componentes curriculares que compõem o Núcleo de Formação Específica da habilitação em língua francesa e respectivas literaturas.

Disciplinas comuns à formação específica Obrigatórias no ciclo básico	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Estudos Clássicos 2 x 60h	120	0	120
Língua Estrangeira 1 (Francês) 2 x 60 h	120	0	120
Língua Estrangeira 2 (Inglês) 2 x 60 h	120	0	120
Língua Portuguesa e Linguística 2 x 60 h	120	0	120
Literatura de Língua Portuguesa 2 x 60 h	120	0	120
Metodologia de Pesquisa em Letras 60 h	60	0	60
Linguística Aplicada e Ensino de Línguas 60h	60	0	60
12 disciplinas Total de horas	720	0	720
Disciplinas de Língua Estrangeira	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Módulo 2 – L. Francesa (à escolha do aluno) 4 x 60	240	0	240

Módulo 3–L. Francesa (à escolha do aluno)3 x 60 h	180	0	180
Módulo 4–L. Francesa (à escolha do aluno)3 x 60 h	180	0	180
10 disciplinas Total de horas	600	0	600
Disciplinas de Literatura de Língua	CH Teórica	CH Prática	CH Total
4 disciplinas 4 x 60 h	240	0	240
4 disciplinas Total de horas	240	0	240
3 Disciplinas	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Optativas de qualquer área à escolha do aluno 3 x 60h	180	0	180
Total: 29 disciplinas 1740			

O quadro seguinte se refere aos componentes curriculares que constituem o Núcleo de Formação Específica da habilitação em língua inglesa e respectivas literaturas.

Disciplinas comuns à formação específica Obrigatórias no ciclo básico	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Estudos Clássicos 2 x 60h	120	0	120
Língua Estrangeira 1 (Francês) 2 x 60h	120	0	120
Língua Estrangeira 2 (Inglês) 2 x 60h	120	0	120
Língua Portuguesa e Linguística 2 x 60h	120	0	120
Literatura de Língua Portuguesa 2 x 60h	120	0	120
Metodologia de Pesquisa em Letras 60h	60	0	60
Linguística Aplicada e Ensino de Línguas 60h	60	0	60
12 disciplinas Total de horas	720	0	720
Disciplinas de Língua Inglesa	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Módulo 2 – L. Inglesa (à escolha do aluno) 4 x 60 h	240	0	240
Módulo 3 – L. Inglesa (à escolha do aluno) 3 x 60 h	180	0	180
Módulo 4 – L. Inglesa (à escolha do aluno) 3 x 60 h	180	0	180
10 disciplinas - Total de horas	600	0	600
Disciplinas de Literatura de Língua Inglesa	CH Teórica	CH Prática	CH Total
4 disciplinas 4 x 60 h	240	0	240
4 disciplinas-Total de horas	240	0	240
3 Disciplinas livre	CH	CH	CH

	Teórica	Prática	Total
Optativas de qualquer área à escolha do aluno 3 x 60h	60	0	180
Total: 29 disciplinas 1740			

Por último, segue o quadro dos componentes curriculares integrantes do Núcleo de Formação Específica da habilitação em língua portuguesa e respectivas literaturas.

Disciplinas comuns à formação específica Obrigatórias no ciclo básico	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Estudos Clássicos 2 x 60h	120	0	120
Língua Estrangeira 1 (Francês) 2 x 60 h	120	0	120
Língua Estrangeira 2 (Inglês) 2 x 60 h	120	0	120
Língua Portuguesa e Linguística 2 x 60 h	120	0	120
Literaturas de Língua Portuguesa 2 x 60 h	120	0	120
Metodologia de Pesquisa em Letras 60h	60	0	60
Linguística Aplicada e Ensino de Línguas 60h	60	0	60
12 disciplinas - Total de horas	720	0	720
Disciplinas de Língua Portuguesa e Linguística	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Módulos Temáticos (à escolha do aluno) 6 x 60h	360	0	360
06 disciplinas - Total de horas	360	0	360
Disciplinas de Literatura de Língua Portuguesa	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Módulos Temáticos (à escolha do aluno) 6 x 60 h	360	0	360
06 disciplinas - Total de horas	360	0	360
Estudos Clássico	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Estudos Clássicos (aprofundamento) 2 x 60 h	120	0	120
02 disciplinas – Total de horas 120			
03 Disciplinas livres-			
Optativa de qualquer núcleo do curso	180	0	180
Total: 29 disciplinas 1740			

De acordo com o relatório do Parecer nº CNE/CES 583/2001, cabe à universidade determinar os currículos dos seus cursos, levando em consideração as diretrizes e os parâmetros curriculares direcionados a esses cursos, porém tais direcionamentos governamentais não são obrigatoriedade.

Portanto, é fundamental não confundir as diretrizes que são orientações mandatórias, mesmo às universidades, **LDB, Art. 53**: “No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades [...] II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes [...]” com parâmetros ou padrões *–standard–* curriculares que são referenciais curriculares detalhados e não obrigatórios. (Parecer nº CNE/CES 583/2001, p. 02) (Grifos presentes no Parecer)

Além disso, está dito no item 2.4 do Parecer nº: CNE/CP 009/2001 que:

As instituições formadoras devem constituir direção e colegiados próprios, que formulem seu projeto pedagógico de formação de professores, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas. (Parecer nº: CNE/CP 009/2001, p. 39)

Nesse sentido, na Resolução nº 02/2008, do Conselho de Graduação da universidade, na qual o Curso de Letras, em foco, está inserido, é mencionado que é responsabilidade do colegiado dos cursos elaborar o currículo, visto que está dito, no Artigo 6º, dessa resolução que: “Observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais e as determinações gerais da XXX para elaboração e ou reformulação de projetos pedagógicos, caberá ao Colegiado de Curso elaborar a proposta curricular do curso.” (Resolução nº 02/2008, do Conselho de Graduação, p. 06).

Percebemos, diante de tais dizeres que nota-se deslocamento de sentido¹⁹, no PPP, em relação às DCNs, haja vista que o MEC não exige que os cursos de Licenciatura seguem, na íntegra, as suas orientações. Como foi dito acima, as diretrizes curriculares direcionadas pelo MEC são referenciais curriculares, não obrigatórios. E, a partir dos dizeres presentes no PPP, tais direcionamentos governamentais são tidos como obrigatórios, pois está dito nas “Considerações iniciais” do referido projeto que:

Este documento tem por objetivo apresentar o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da XXX, elaborado visando a adequar a proposta pedagógica do Curso de Letras às Diretrizes Curriculares Nacionais. Os estudos e reflexões para a elaboração deste projeto pedagógico foram iniciados em 2002, na gestão da Coordenadora Profa. Dra. XXXXX XXXXXX X XXXXXXXX, para atender às exigências do Conselho Nacional de Educação, dispostas nas resoluções CNE/CP 27/2001 de 02/10/2001, CNE/CP 1 de 18/02/2002 e CNE/CP2 de 19/02/2002, CNE/CP9 de 02/10/2001 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (CNE/CES 7 de 11/03/2002). (PPP, p. 126) (Grifo nosso)

¹⁹ Como já foi salientado no Arcabouço teórico, deslocamento de sentido consiste em atribuir um sentido outro a determinado dizer. No caso, é atribuído, no PPP, um sentido outro aos dizeres expressos nas DCNs, no que se refere à organização curricular.

Está salientado, também, nas “Considerações iniciais” do PPP que:

A partir dessa jornada, foi necessário rever algumas posições do Colegiado anterior. Como a minuta do Projeto elaborada pelo Colegiado anterior ainda não havia sido apresentada aos membros da comunidade acadêmica do XXXXX, algumas propostas, tais como o regime do curso e a sua duração, despertaram polêmica, tendo em vista que a proposta de regime anual, de certa forma, contraria a orientação do Ministério da Educação.

O MEC sinaliza que a semestralidade imprime uma dinâmica de integralização mais produtiva; também o aumento da duração do curso, de quatro (4) para cinco (5) anos, para as licenciaturas simples, com possibilidade de complementação para a dupla em mais dois anos, totalizando sete (7) anos para a integralização de uma licenciatura dupla, vai de encontro às orientações do MEC, que propõe cursos de graduação mais curtos e dinâmicos. Dessa forma, novo cronograma de trabalho foi elaborado, tendo o Colegiado se debruçado novamente sobre o Projeto Pedagógico, na tentativa de adequar a proposta da Comissão anterior às orientações do MEC e às sugestões das comunidades discente e docente do XXXXX. (PPP, p. 127-128)

Então, é afirmado, no PPP, que o referido projeto pedagógico foi elaborado com o objetivo de adequar a proposta pedagógica do curso às DCNs e para atender as exigências do Conselho Nacional de Educação, ou seja, é concebido, no PPP, que o Curso de Letras tem que seguir exigências do MEC.

No que concerne às diretrizes curriculares direcionadas aos cursos de graduação, segundo o relatório do Parecer nº: CNE/CES 583/2001, é preconizado na LDB que haja maior flexibilidade, no que se refere à organização curricular dos cursos. Isso devido ao fato de ser concebido que o curso de graduação é uma etapa inicial de formação e que há uma heterogeneidade concernente à formação prévia²⁰ e às expectativas dos graduandos:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de dezembro de 1996, assegura ao ensino superior maior flexibilidade na organização curricular dos cursos, atendendo à necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a formação em nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada; bem como à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos. (Parecer nº: CNE/CES 583/2001, p. 01)

É mencionado, também, no relatório do Parecer nº: CNE/CES 583/2001, que é proposto no Plano Nacional de Educação, lei 10.172 de 2001, que haja flexibilidade nos cursos, com o intuito de que os currículos atendam às necessidades de suas clientelas e às necessidades das regiões, nas quais estão as universidades. Dito de outro modo, é proposto

²⁰ Formação que os discentes tiveram antes de ingressarem na universidade.

que os currículos atendam às necessidades dos discentes e do mercado de trabalho. Nesse sentido, está dito no referido parecer que:

O Plano Nacional de Educação, Lei 10.172 de janeiro de 2001, define nos objetivos e metas: “[...] 11. Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem [...]”. (Parecer nº: CNE/CES 583/2001, p. 02)

Nessa perspectiva, no relatório do Parecer nº CNE/CES 492/2001 está dito que: “[...] os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que: “facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho; [...]”. Desta feita, as DCNs ao enfatizarem uma formação acadêmica voltada para o mercado de trabalho, para atender às demandas locais, tem como objetivo primordial um ensino específico, voltado para a formação de professores e para atender às demandas de profissionais nas empresas.

Como nas DCNs ressalta-se muito essa questão da formação profissional voltada para o mercado de trabalho, é mencionado nessas diretrizes que a graduação deve ser direcionada, também, para uma formação voltada para o exercício da cidadania, para uma formação ética e cultural. No relatório do Parecer nº: CNE/CES 492/2001 é salientado que: “Ressalta-se, no entanto, que a Universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos. [...]”.

A esse respeito, é mencionado no item 1.2 do Parecer nº: CNE/CP 009/2001 que: “Nesse contexto, reforça-se a concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política.” (Parecer nº: CNE/CP 009/2001, p. 07). Além disso, no artigo 43º da LDB é afirmado que: “A educação superior tem por finalidade: suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional [...]”²¹

Diante de tais dizeres do MEC, notamos que o discurso governamental faz parte da constituição do PPP, no que concerne à concepção de formação acadêmica, visto que no referido projeto está dito que:

²¹ Não consta numeração nesse documento.

Em um currículo em que se pretende que o professor em formação tenha autonomia em seu percurso, escolhendo as disciplinas nas quais buscará se aprofundar e com as quais pretende compor seu curso, em um curso que tem como maior objetivo a formação do professor pesquisador, em um Projeto Pedagógico que destaca como prioridade formar profissionais e cidadãos. Preparar o futuro profissional para o mercado de trabalho requer que este esteja apto a avaliar os outros, mas também avaliar a si próprio. (PPP, p. 160)

Dessa forma, nas DCNs, assim, como no PPP é preconizado uma formação, na qual se busca formar cidadãos e profissionais, que atendam às demandas locais, isto é, ao mercado de trabalho, que é flexível. E para atender esse mercado de trabalho a grade curricular, também, deve ser flexível, ou seja, deve possibilitar aos graduandos escolherem as disciplinas com as quais desejem compor o seu curso, sendo responsáveis pela sua contínua formação.

Quanto à abordagem curricular, é salientado no PPP que:

A partir dessa visão heurística do tratamento formativo dado ao conhecimento, entendemos que o desenvolvimento metodológico do ensino precisa ser fundado em um caráter dialógico no qual as inter-relações linguagem/mundo, linguagem/conhecimento e linguagem/sociedade traduzam conflitos de ordem diversos, considerando a possibilidade de exposição a diferentes enfoques teóricos, no que tange à pluralidade epistemológica em torno dos conhecimentos subjacentes às áreas de formação universitária. (PPP, p. 144)

A partir desse dizer podemos ressaltar que se busca oferecer uma formação, na qual os discentes conheçam diferentes teorias, visto que há uma pluralidade epistemológica, no que concerne aos conhecimentos da área de Letras. No entanto, cabe mencionarmos que a escolha dos componentes curriculares, que compõem determinada grade curricular, não é algo aleatório, desinteressado, ela atende aos interesses de determinada classe social ou de determinado grupo de sujeitos, é uma ação de cunho político, pois o conhecimento não é algo neutro. Nessa perspectiva, Silva (2000, p. 46) salienta que na concepção de Michael Apple:

O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. [...] o currículo não é organizado, através de um processo de seleção que recorre às fontes imparciais da filosofia ou dos valores supostamente consensuais da sociedade. [...] A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos. [...] A questão não é saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é *considerado* verdadeiro. A preocupação é com as formas pelas quais certos conhecimentos são considerados como legítimos, em detrimento de outros, vistos como ilegítimos [...] (SILVA, 2000, p. 46) (Grifo do autor)

Dessa forma, ao compor a grade curricular do Curso de Letras em questão, determinando quais os componentes curriculares vão integralizar o currículo e quais componentes serão obrigatórios, optativos ou facultativos, está se praticando uma ação política, que interferirá na formação e, logo, na atuação profissional e nas práticas sociais e políticas dos graduandos. O conhecimento não é algo imparcial, não é alheio às questões sociais, históricas e políticas.

Silva (2000), ainda, ressalta que a abordagem curricular pós-estruturalista concebe que o ato de escolher determinado conhecimento e não outro para compor um currículo é uma questão de poder. Segundo esta vertente pós-estruturalista: “Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder.” (Silva, 2000, p. 16). Essa abordagem curricular considera a identidade ou subjetividade constituída por meio dos conhecimentos apreendidos.

3.9.2- Formação Pedagógica

O núcleo de formação pedagógica é compreendido pelos componentes curriculares obrigatórios: Didática Geral, Política e Gestão Educacional e Psicologia da Educação. Segundo o PPP essas disciplinas compõem o currículo e são obrigatórias, porque a Resolução 02/2004 do Conselho de graduação e a Resolução 03/2005 do Conselho universitário da instituição, na qual está inserido o Curso de Letras em questão, determinaram. Tem-se, desse modo, o já-dito, (o interdiscurso) constituindo o documento PPP. Nessa perspectiva, é salientado no referido documento que:

Este núcleo compreende, além das três disciplinas pedagógicas obrigatórias (Didática Geral, Política e Gestão Educacional, Psicologia da Educação 180h), conforme o Projeto Pedagógico Institucional (cf. Resoluções 02/2004 do Conselho de Graduação da XXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXX XX XXXXXXXXXXXXX e 3/2005 do Conselho Universitário), mais três disciplinas pedagógicas específicas para cada uma das áreas de Letras: (PPP, p. 174-175)

Além dos componentes curriculares, ressaltados acima, a formação pedagógica do referido curso é constituída, também, pelas disciplinas concernentes às Metodologias de ensino, pelas Práticas educativas e pelo Estágio supervisionado.

Na habilitação em Francês e respectivas literaturas são oferecidas as seguintes disciplinas: Metodologia do Ensino de língua portuguesa como língua estrangeira,

Metodologia do ensino de língua estrangeira e Metodologia de ensino em língua francesa com objetivos específicos. Na habilitação em Inglês e respectivas literaturas são oferecidas as disciplinas: Metodologia de ensino de língua portuguesa como língua estrangeira, Metodologia de ensino de língua estrangeira e Metodologia de ensino de língua inglesa para fins específicos. Já na habilitação de língua portuguesa e respectivas literaturas são oferecidas: Metodologia de ensino de língua portuguesa em diferentes contextos, Metodologia de ensino de Literatura e Metodologia de ensino de língua portuguesa e linguística.

O oferecimento desses componentes curriculares acerca das Metodologias de ensino vai ao encontro do que é proposto pelas DCNs, haja vista que de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 02/97, Artigo 4º, § 2º- “Será concedida ênfase à metodologia de ensino específica da habilitação pretendida, que orientará a parte prática do programa e a posterior sistematização de seus resultados.” (CNE/CEB nº 02/97, p. 262). Percebe-se, diante disso, o atravessamento do discurso governamental na constituição do PPP, por um processo de interdiscursividade.

Segundo o PPP, o núcleo de formação pedagógica visa à integração de conhecimentos de cunho específico com conhecimentos acerca do ensino e aprendizagem, com vistas a preparar os docentes, para atuarem nas diferentes etapas da educação básica. Desse modo, almeja-se desencadear, no Curso de Letras, a reflexão no que tange às determinações de ordem social, histórica e pedagógica dos processos de ensino. Além de se buscar desencadear a motivação para o desenvolvimento de pesquisas acerca dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, é afirmado, no PPP, que se objetiva com o núcleo de formação pedagógica:

- A integração entre os conhecimentos específicos da área das ciências da linguagem e das línguas estrangeiras e os conhecimentos sobre educação, ensino e aprendizagem;
- A transposição didática dos conhecimentos aprendidos durante o curso e que serão objeto de sua intervenção no contexto escolar, considerando-se sua relevância e inserção nas diferentes etapas da Educação Básica;
- A reflexão sobre condicionantes sociais, históricos e pedagógicos que caracterizam os processos de ensinar e aprender nas áreas das ciências da linguagem e das línguas estrangeiras, e das literaturas de língua portuguesa e de línguas estrangeiras;
- A motivação para o desenvolvimento de pesquisas sobre os processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos de Língua Portuguesa e Lingüística, das Literaturas da Língua Portuguesa, dos Estudos Clássicos e das Línguas e Literaturas Estrangeiras – Francês e Inglês na Educação Básica. (PPP, p. 175)

Notamos, com isso, o discurso governamental atravessando, constituindo o PPP, pois essa concepção, expressada no PPP, acerca da formação do professor está em consonância

com a determinação do MEC. Afirmamos isso, porque é salientado no Artigo 12º da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 que:

Art. 12º. § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, p. 04)

No que se refere aos Projetos integrados de Práticas educativas, está dito, no PPP, que estes devem ocorrer, no Curso de Letras, do primeiro até o sexto período. É ressaltado que esses projetos estão vinculados às áreas do curso, tais sejam: Língua portuguesa e Linguística, Literaturas de língua portuguesa, Línguas estrangeiras e Estudos clássicos.

Também é mencionado, no PPP, que tais projetos de práticas educativas são componentes interdisciplinares e por meio deles visa-se preparar os graduandos para os estágios supervisionados. Isso devido ao fato de que, por meio desses projetos, ações didático-pedagógicas são previstas e reflexões acerca dos processos de ensino e aprendizagem são desencadeadas. Além disso, é mencionado, no PPP, que as práticas educativas propiciam aos discentes a intervenção em escolas ou em outros setores educativos, o que possibilita o conhecimento e a análise do cotidiano escolar. Nessa perspectiva, é salientado que:

Os PIPEs constituem, pois, um componente de natureza interdisciplinar, que reúne atividades práticas relativas à formação do futuro profissional da educação, preparando-o para os Estágios Curriculares Supervisionados propriamente ditos. Essas Práticas Educativas prevêm o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas nos diversos âmbitos de atuação profissional, bem como a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem na área de atuação específica do professor. Sua execução proporcionará ao aluno a oportunidade inicial de conhecer, analisar e intervir no espaço escolar ou em outros ambientes educativos, locais onde o fazer profissional dos professores de Português, Literatura, Francês e Inglês acontece. (PPP, p. 176)

Nota-se que o discurso do MEC faz parte, novamente, da constituição do PPP, pois este dizer expresso no PPP está de acordo com as DCNs, uma vez que está dito no Artigo 13º da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que: “Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.” (Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, p. 04).

Acerca dos projetos de práticas educativas, também, é mencionado, no PPP, que os docentes responsáveis por trabalharem com os alunos tais projetos são aqueles que ministram componentes curriculares que tratam, especificamente, das metodologias de ensino, da Linguística Aplicada e o ensino de línguas, da Língua francesa, da Língua inglesa e dos Estudos clássicos. Além disso, é salientado, que se busca, por meio desses projetos, a articulação entre a teoria e a prática, uma vez que os graduandos desenvolverão ações didáticas por meio do uso de conhecimentos apreendidos. Além de serem capazes de identificar, analisar e buscar a resolução de situações-problema do cotidiano educacional. Situações estas desencadeadoras de pesquisas. Nessa perspectiva, é ressaltado, no PPP, que:

Tais projetos desenvolverão atividades que proporcionem ao graduando:

- O desenvolvimento de ações didáticas, colocando em uso os conhecimentos apreendidos nos diferentes tempos e espaços curriculares;
- A identificação, a análise e a busca de alternativas para situações-problema do cotidiano escolar;
- A oportunidade de problematizar situações e, a partir delas, iniciar-se no desenvolvimento de pesquisas na área educacional. (PPP, p. 176)

Esses objetivos almejados, com as Práticas educativas, no referido curso, estão em consonância com as DCNs, notando-se, com isso, o atravessamento do discurso do MEC no PPP, pois está dito no item 3.6 do Parecer nº: CNE/CP 009/2001 que: “[...] o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, [...]” (Parecer nº: CNE/CP 009/2001 p. 45). E no artigo 13º, § 1º, da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, está mencionado que: “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.” (Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, p. 04).

Com a primeira etapa do projeto de práticas educativas almeja-se propiciar aos graduandos o conhecimento das condições de formação profissional e de trabalho e o conhecimento das leis e parâmetros curriculares nacionais direcionados à educação básica. No terceiro período, as práticas educativas direcionadas aos Estudos clássicos visam propiciar aos discentes um contato com as condições de trabalho dos professores de português e de literatura em relação aos estudos clássicos.

Com os projetos de práticas educativas relacionados ao componente curricular Linguística Aplicada e Ensino de línguas, dentre outros objetivos, almeja-se motivar os

discentes ao desenvolvimento de pesquisas na área da Linguística Aplicada tanto na graduação quanto após o término desta. Nesse sentido, está dito, no PPP, que:

As outras 15 horas estarão vinculadas à disciplina Linguística Aplicada e Ensino de Línguas, tendo por finalidade: [...] Despertar no graduando a percepção da necessidade de se envolver com pesquisa em Linguística Aplicada durante a graduação e de dar continuidade à sua formação após se graduar. (PPP, p. 177)

A partir desse dizer presente no PPP, podemos salientar que é concebido que as pesquisas relevantes, para a formação profissional, a serem desenvolvidas no Curso de Letras são aquelas vinculadas à Linguística Aplicada. Como já foi dito, no tópico concernente aos “Princípios e Fundamentos da Concepção Teórico-Metodológica do PPP”, percebe-se, uma supervalorização dessa área do conhecimento em detrimento de outras.

Segundo o PPP, os projetos de práticas educativas, vinculados às Metodologias de ensino, visam possibilitar o conhecimento do mercado de trabalho do professor de línguas e literaturas nos diferentes níveis da educação básica. Além de propiciar a problematização de situações do cotidiano escolar e a habilidade de se efetuar planejamentos de pesquisas. Além disso, tais projetos podem possibilitar aos professores e alunos da educação básica o conhecimento das outras metodologias de ensino com a utilização de tecnologias e podem, ainda, propiciar a problematização acerca de práticas avaliativas no âmbito escolar.

No que concerne aos objetivos, supracitados, dos projetos de práticas educativas vinculados às Metodologias de Ensino é afirmado, no PPP, que estes têm por finalidade:

- * Dar continuidade ao processo de conhecimento dos campos de atuação, enfocando agora o fazer profissional do professor de Línguas e Literaturas que atua nos diversos níveis da Educação Básica;
 - * Problematizar situações escolares e planejar estudos sistemáticos de investigação científica;
 - * Apresentar a professores e alunos da educação básica as novas metodologias de ensino que apliquem tecnologias da informação e de comunicação (TIC);
Além destes objetivos, estas práticas poderão focalizar ainda: [...]
 - * problematização de situações do cotidiano escolar no que se refere às práticas avaliativas mais comuns e discuti-las a partir de referenciais críticos sobre a função avaliativa na sociedade atual;
 - * debates sobre a função social da avaliação como meio de exclusão e subordinação;
- (PPP, p. 178)

Notamos, com isso, o atravessamento do discurso governamental no PPP, visto que, nesse projeto, nota-se o objetivo de apresentarem outras metodologias de ensino a docentes e

discentes da educação básica, com a utilização de tecnologias da informação e da comunicação. Isso vai ao encontro das Diretrizes do MEC para a formação de professores, pois segundo o relatório do Parecer nº: CNE/CP 009/2001, cabe aos cursos: “[...] utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio.” (Parecer nº: CNE/CP 009/2001, p. 03). Além disso, segundo o item 2.2.3 deste parecer deve-se “Fazer uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos;” (Parecer nº: CNE/CP 009/2001, p. 34).

Percebemos, também, o atravessamento do discurso do MEC no PPP, uma vez que as DCNs defendem que a pesquisa universitária deve estar voltada para a resolução de situações-problema do cotidiano escolar e no PPP planejam utilizar investigações científicas para a solução de problemas encontrados no processo de ensino e aprendizagem. A esse respeito, é ressaltado no item 1.3 do Parecer nº: CNE/CP 009/2001, que “O curso de formação de professores deve [...] ser fundamentalmente um espaço de construção coletiva de conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem.” (Parecer nº: CNE/CP 009/2001, p. 29). Também, no item 2.2.5 deste Parecer é ressaltado que deve-se “Utilizar resultados de pesquisa para o aprimoramento de sua prática profissional.” (Parecer nº: CNE/CP 009/2001, p. 35).

Ainda, nesse Parecer nº: CNE/CP 009/2001 é ressaltado, no item 3.2.6, que: “Do mesmo modo que a concepção restrita da prática contribui para dissociá-la da teoria, a visão excessivamente acadêmica da pesquisa tende a ignorá-la como componente constitutivo tanto da teoria como da prática.” (Parecer nº: CNE/CP 009/2001, p. 19). Diante dos dizeres supracitados, nota-se que a pesquisa preconizada pelas DCNs e pelo PPP é aquela vinculada ao ensino e à extensão.

3.9.3- Estágios Supervisionados

No que concerne aos Estágios supervisionados, de acordo com o PPP, estes serão iniciados no quarto período do Curso de Letras e serão de 405 horas, em cada habilitação. Essa carga horária destinada ao Estágio supervisionado, no referido curso, está de acordo com a legislação do MEC, visto que está ressaltado no histórico do Parecer nº: CNE/CP 28/2001 que deve ser atribuído ao Estágio, no mínimo, uma carga horária de 400 horas. A esse respeito, é ressaltado no referido parecer que: “A Lei 6.494/77, modificada pela Medida Provisória 1.709/98, e o seu Decreto regulamentador 87.497/82 ao serem recebidos pela Lei 9.394/96 exigem, para o estágio supervisionado de ensino, um mínimo de 1 (um) semestre letivo ou seja 100 dias letivos.” (Parecer nº: CNE/CP 28/2001, p. 06).

Também, está dito no item “Mérito” desse Parecer nº: CNE/CP 28/2001 que:

Ao se considerar o conjunto deste Parecer em articulação com o novo paradigma das diretrizes, com as exigências legais e com o padrão de qualidade que deve existir nos cursos de licenciatura, ao mínimo legal de 300 horas deve-se acrescentar mais 100 horas que, além de ampliar o leque de possibilidades, aumente o tempo disponível para cada forma de prática escolhida no projeto pedagógico do curso. As trezentas horas são apenas o mínimo abaixo do qual não se consegue dar conta das exigências de qualidade. Assim torna-se procedente acrescentar ao tempo mínimo já estabelecido em lei (300 horas) mais um terço (1/3) desta carga horária, perfazendo **um total de 400 horas**. (Parecer nº: CNE/CP 28/2001, p. 07) (Grifo presente no Parecer).

Aos Projetos integrados de práticas educativas, às disciplinas pedagógicas obrigatórias e às Metodologias de Ensino serão destinadas 585 horas. Então, destina-se no referido curso 990 horas para a formação pedagógica, o que corresponde a mais de 1/3 da carga horária total do curso, que é de 2.930 horas. Essa carga horária total do curso ultrapassa o mínimo exigido pelo MEC que, de acordo com o Parecer supracitado, é de 2800 horas, pois está salientado neste Parecer nº: CNE/CP 28/2001, no item Mérito, que:

[...] **1800 horas** serão dedicadas às atividades de ensino/aprendizagem e as demais **200 horas** para outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural. Estas 2000 horas de **trabalho para execução de atividades científico-acadêmicas** somadas às 400 horas da **prática como componente curricular** e às 400 horas de **estágio curricular supervisionado** são o campo da duração formativa em cujo terreno se plantará a organização do projeto pedagógico planejado para um **total mínimo** de 2800 horas. Este **total não poderá ser realizado em tempo inferior a 3 anos de formação** para todos os cursos de licenciatura inclusive o curso normal superior. (Parecer nº: CNE/CP 28/2001, p. 10) (Grifos presentes no Parecer)

É pertinente salientarmos, que no PPP, é ressaltado que na habilitação em língua portuguesa e respectivas literaturas haverá o Estágio Supervisionado de Português em diferentes contextos, que propiciará ao egresso do Curso de Letras ministrar aulas de Língua portuguesa para estrangeiros, aumentando as opções de mercado de trabalho.

Na habilitação em língua inglesa e respectivas literaturas e na habilitação em língua francesa e respectivas literaturas, também, será oferecido, o Estágio de língua portuguesa como língua estrangeira, o que capacitará os graduandos a ensinar a língua portuguesa para estrangeiros. Além disso, será oferecido o Estágio em língua inglesa ou francesa com fins específicos. Nesse sentido, é mencionado no PPP que:

Na Licenciatura em Letras, com habilitação em Português e Literaturas de Língua Portuguesa terá uma prática específica para aquela linha de formação específica, o “Estágio Supervisionado de Português em diferentes contextos”, que contempla uma nova modalidade de ensino de Língua Portuguesa, ou seja, “Português com fins específicos”, “Português como Língua Estrangeira”, “Português em contexto

empresarial”, o que capacitará o licenciando a ministrar aulas de Língua Portuguesa para estrangeiros, no Brasil e até mesmo no exterior, abrindo um novo mercado para o profissional de Letras.

Na Licenciatura em Letras, com habilitação em Inglês e literaturas de língua Inglesa, ou em Francês e literaturas de língua francesa, o licenciando terá um Estágio Supervisionado em Inglês ou Francês com fins específicos, uma modalidade de ensino de língua estrangeira com um crescente mercado de trabalho, e também um “Estágio Supervisionado de Português como Língua Estrangeira”, que capacitará o licenciando a ministrar aulas para estrangeiros, no Brasil (o que já ocorre atualmente com alguns de nossos alunos que, supervisionados por professores em projetos de extensão, ministram aulas a alunos estrangeiros que vêm estudar na XXX por meio de convênios internacionais e interinstitucionais), ou no exterior, o que representará uma carreira internacional para o graduado em Letras de nossa Universidade. (PPP, p. 183) (Grifos presentes no PPP)

Diante disso, percebemos que a formação oferecida pelo referido curso de Letras enfatiza a formação para o mercado de trabalho. Têm o intuito de preparar os graduandos para o mercado de trabalho, por meio de disciplinas, projetos de práticas educativas e estágios. Em nossa perspectiva, é pertinente oferecer essa formação pedagógica, para melhor preparar os futuros docentes.

Todavia, o curso em questão, não deve desconsiderar a pertinência de se oferecer aos discentes uma formação mais geral, na qual não se dê ênfase somente a essa formação profissional, mas, também, que seja oferecida uma formação, na qual se reflita sobre diversas questões e não apenas sobre as questões de âmbito profissional. A nosso ver, um curso universitário deve ser um espaço de reflexão e de discussão de assuntos concernentes ao contexto social, histórico e político, no qual estamos inseridos, com vistas a desencadear interferência no referido contexto.

3.9.4- Formação Complementar

No documento PPP, está dito que as atividades acadêmicas desempenhadas pelos discentes durante a graduação, assim como os componentes curriculares que cursam, são relevantes para a formação profissional destes. Por isso, a tais atividades acadêmicas complementares, também, serão atribuídos créditos. A essa formação acadêmica, científica e cultural composta por participação em eventos sociais, culturais, artísticos, científicos e tecnológicos, referentes à área de Letras e à preparação ética, estética e humanística dos graduandos, é destinada uma carga horária de 200 horas. Nesse sentido, é afirmado no referido documento que:

As atividades acadêmicas curriculares integram a estrutura curricular do Curso de Letras, com carga horária de 200h. Incluem a participação de alunos em eventos de natureza social, cultural, artística, científica e tecnológica, tanto no âmbito das Letras de modo geral quanto no âmbito de sua preparação ética, estética e humanística. (PPP, p. 184)

Além disso, segundo o PPP, “O aluno poderá cursar até três disciplinas de qualquer curso de graduação da XXX como Atividade Complementar.” (PPP, p. 185). Diante disso, percebemos o atravessamento do discurso governamental constituindo o PPP, uma vez que está dito no relatório do Parecer nº: CNE/CES 492/2001 que “[...] define-se currículo como todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integram um curso” e no item Mérito do Parecer nº: CNE/CP 28/2001 está mencionado que:

Deve-se acrescentar que a diversificação dos espaços educacionais, a ampliação do universo cultural, o trabalho integrado entre diferentes profissionais de áreas e disciplinas, a produção coletiva de projetos de estudos, elaboração de pesquisas, as oficinas, os seminários, monitorias, tutorias, eventos, atividades de extensão, o estudo das novas diretrizes do ensino fundamental, do ensino médio, da educação infantil, da educação de jovens e adultos, dos portadores de necessidades especiais, das comunidades indígenas, da educação rural e de outras propostas de apoio curricular proporcionadas pelos governos dos entes federativos são exigências de um curso que almeja formar os profissionais do ensino. Este enriquecimento exigido e justificado por si só e pelas diretrizes do Parecer 9/2001 não poderá contar com menos de 200 horas. (Parecer nº: CNE/CP 28/2001, p. 09)

Então, a carga horária que será atribuída à formação complementar no Curso de Letras está de acordo com a delimitação do MEC, de que à formação complementar não poderá destinar menos de 200 horas. Apesar de não desconsiderar os componentes curriculares tradicionais, as DCNs definem currículo como todas as atividades desenvolvidas em um curso, isto é, cursar disciplinas, participar e apresentar trabalhos em eventos, organizar eventos, participar em grupos de pesquisa, participar de iniciação científica, desenvolver um trabalho de monitoria, desenvolver atividades de extensão, dentre outras. Com isso, busca-se, nos cursos de Licenciatura, a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

4.0- Opção de curso

Segundo o PPP, ao término de três semestres de curso, os graduandos escolherão a habilitação que almejam cursar. Poderão cursar mais de uma habilitação, desde que não ultrapassem o prazo que têm para terminar a graduação. A esse respeito, está dito, no PPP, que:

Ao final dos três primeiros semestres do curso, em que todas as disciplinas são obrigatórias, formando um ciclo básico comum a todas as habilitações, o aluno faz sua opção por uma delas. O graduando poderá cursar simultaneamente as outras habilitações, em outro turno, ou consecutivamente, desde que não ultrapasse o prazo máximo de integralização da habilitação para a qual fez o Vestibular. (PPP, p. 185)

No término do quinto período, antes de terem cursado todas as metodologias de ensino e todas as práticas educativas e de terem iniciado os Estágios Supervisionados, os graduandos poderão fazer a reopção de curso. Nessa perspectiva, é salientado, no PPP, que:

O aluno terá uma nova oportunidade, podendo fazer a reopção de curso antes de iniciar os Estágios Supervisionados específicos, ou seja, se estiver seguindo o curso normalmente, sem reprovações ou trancamentos, ao final do quinto semestre letivo, antes de ter feito todas as metodologias e todos os PIPEs. (PPP, p. 186)

Desse modo, no referido curso de Letras, há certa flexibilidade, quanto à escolha da habilitação a ser cursada e, também, quanto ao número de habilitações a serem cursadas. Entretanto, como, nesse curso, é oferecido somente Licenciaturas simples, os graduandos só poderão cursar mais de uma habilitação, simultaneamente, se for em turnos diferentes, ou poderão cursar uma habilitação e ao término desta cursar outra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA

Com a análise que efetuamos, discutimos acerca de alguns atravessamentos discursivos constitutivos do PPP. Notamos que a discursividade é constituída, atravessada, por vários discursos e por várias vozes, pois formulações enunciadas em outros lugares, em outros momentos foram trazidas para uma outra enunciação, para uma outra discursividade que é o referido projeto pedagógico.

Ao fazermos o levantamento das manifestações interdiscursivas nesse documento, percebemos, dentre os discursos constituintes desse projeto pedagógico, o atravessamento frequente do discurso do MEC. Na maioria das vezes notamos uma concordância e uma inscrição enunciativa com os dizeres do MEC. Como o projeto é um plano a ser implementado na formação acadêmico-profissional, destinada aos graduandos em Letras, esta formação poderá se embasar em concepções advindas das DCNs direcionadas pelo Estado à universidade e aos cursos de Licenciatura.

Entretanto, notamos nesse projeto uma interpretação deslocada das DCNs, no que tange à flexibilidade curricular e à formação pedagógica. Isso, porque de acordo com tais diretrizes curriculares, os cursos deveriam ter uma grade curricular flexível, que oferecesse aos graduandos opções de habilitações e de componentes curriculares, para que eles escolhessem a sua formação, de acordo com os seus interesses acadêmico-profissionais e com o mercado de trabalho. Todavia, no referido Curso de Letras é oferecido, apenas, a opção de cursarem Licenciaturas simples.

Acerca da flexibilidade curricular, é ressaltado no relatório do Parecer CNE/CES 583/2001 que:

O Parecer CNE/CES 776/97 estabeleceu orientação geral para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação e entre outras considerações assinala: [...] “Visando assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes curriculares devem observar os seguintes princípios: [...] Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa; [...]” (Parecer CNE/CES 583/2001, p. 01-02)

Sabemos que no currículo do Curso de Letras em discussão, os graduandos têm opções de habilitação, todavia, não é disponibilizado a eles cursarem Licenciaturas duplas. Compreendemos que ao oferecerem Licenciaturas simples, têm o intuito de oferecer uma formação, com ênfase nos conhecimentos específicos e pedagógicos direcionados à formação

profissional, isto é, uma formação mais específica. Todavia, cursos que oferecem Licenciaturas duplas atendem, melhor, o mercado de trabalho, ao possibilitarem mais opções de atuação profissional.²²

Como já ressaltamos na análise do *corpus*, consta no PPP que aos graduandos é disponibilizado a possibilidade de cursarem mais de uma habilitação, desde que seja em turnos diferentes ou consecutivamente. Porém, em nossa perspectiva, os discentes, muitas vezes, não dispõem de tempo para cursarem mais de uma habilitação, ao mesmo tempo, haja vista que cada habilitação oferecida no curso tem uma carga horária de 2.930 horas. Assim, se quiserem cursar mais de uma habilitação terão que cursar uma Licenciatura simples e ao término desta cursarem outra.

No que concerne à formação pedagógica é salientado, nas DCNs, que esta deve ser enfatizada em todas as disciplinas de um curso de Licenciatura, visto que o conhecimento pedagógico não está vinculado a uma ou outra área ou disciplina. Nessa perspectiva, está dito no Parecer CNE/CP 009/2001, no item 2.1.2, que:

A atuação profissional do professor define os diferentes âmbitos que subsidiam o desenvolvimento das competências mencionadas no item 2.3 deste documento e que incluem cultura geral e profissional; conhecimento sobre crianças, jovens e adultos; conhecimento sobre a dimensão cultural, social e política da educação; conteúdos das áreas de ensino; conhecimento pedagógico; conhecimento advindo da experiência. Esses âmbitos estão intimamente relacionados entre si e não exclusivamente vinculados a uma ou outra área/disciplina. (Parecer CNE/CP 009/2001, p. 30)

Como salienta (Paiva, 2003) esta proposta preconizada nas DCNs possibilita que, nos cursos de Licenciatura, não haja mais disciplinas que trabalham os conteúdos específicos, sem desencadear a reflexão de como os futuros professores irão ensiná-los e nem disciplinas que ensinam a ensinar conteúdos que elas não trabalham, ou seja, não dominam. Nessa perspectiva, é enfatizado, nas DCNs, que os cursos de formação de professores devem estabelecer uma associação entre teoria e prática, entre ensino, pesquisa e extensão.

No referido curso, além das práticas educativas e dos estágios supervisionados, são oferecidas as disciplinas pedagógicas obrigatórias: Didática Geral, Política e Gestão Educacional, Psicologia da Educação e as disciplinas pedagógicas específicas concernentes às Metodologias de ensino. Ao haver, no referido curso, essas disciplinas que tratam

²² No currículo anterior do referido curso eram oferecidas as seguintes Licenciaturas duplas: Português/Francês e respectivas literaturas, Português/Inglês e respectivas literaturas, Português e respectivas literaturas e Inglês e respectivas literaturas. Assim, os discentes tinham mais opção de escolha.

especificamente da formação pedagógica, tem-se, desse modo, um deslocamento de sentido em relação ao dizer expresso nas DCNs, haja vista que, como salientamos acima, é mencionado em tais diretrizes que a formação pedagógica deve ocorrer em todas as disciplinas do curso.

Não estamos, aqui, mencionando que nas disciplinas específicas oferecidas no Curso de Letras não se enfatizam a formação de professores, pois, no PPP, é salientado que o currículo do Curso de Letras tem “um novo enfoque, visando em todas as disciplinas a formação do professor e a maneira de ministrar a disciplina, e não mais apenas a transmissão de conteúdos específicos.” (PPP, p. 186)

Ademais, como ressaltamos no tópico: “Concepção da Estrutura Curricular”, segundo as DCNs, o que propuseram como parâmetro para a formação de professores não precisa, necessariamente, ser seguido, cabendo à universidade e ao colegiado do curso decidirem sobre a proposta pedagógica e, logo, sobre a formação a ser oferecida no Curso de Letras; inclusive, no que se refere às disciplinas a serem oferecidas. Isso porque de acordo com tais diretrizes a formação de professores deve buscar atender às demandas locais, regionais, inclusive, no que se refere ao mercado de trabalho. Porém, como já enfatizamos, o referido Curso de Letras ao oferecer somente Licenciaturas simples não está atendendo o mercado local, como é proposto pelas DCNs.

É salientado nas DCNs e no PPP que a graduação deve estar direcionada a uma formação profissional, mas, também, a uma formação mais geral (intelectual, cultural, social, ética e política). Entretanto, o fato de estar destinado grande parte da carga horária aos estágios e às práticas educativas, preconizando o oferecimento de formação pedagógica em todas as disciplinas, visto que a teoria não pode estar dissociada da prática, nota-se que é priorizado, tanto pelas DCNs como pelo PPP uma educação superior voltada, especialmente, para a formação de professores. A esse respeito, está dito no Parecer nº: CNE/CP 009/2001, no item 3.4, que:

Para constituir competências comuns é preciso contemplá-las de modo integrado, mantendo o princípio de que a formação deve ter como referência a atuação profissional, onde a diferença se dá, principalmente, no que se refere às particularidades das etapas em que a docência ocorre. É aí que as especificidades se concretizam e, portanto, é ela - a docência - que deverá ser tratada no curso de modo específico.” (Parecer nº: CNE/CP 009/2001, p. 43)

Por fim, cabe ressaltarmos que a elaboração do Projeto pedagógico contribui para a melhoria da educação, ao possibilitar aos docentes refletirem acerca da formação

acadêmico-profissional destinada aos graduandos. No entanto, a nosso ver, há alguns docentes universitários que não estão preparados para formarem professores, uma vez que não conhecem a realidade pedagógico-educacional em escolas públicas. Desta feita, concebemos que cabe aos professores universitários acompanhar os discentes quando estes forem ministrar aulas, como atividade de estágio, para alunos do ensino fundamental e médio, uma vez que isso propiciará aos docentes verificar, com os graduandos, a realidade do cotidiano escolar. Diante disso, os docentes universitários e os graduandos poderão apontar sugestões para a resolução de problemas enfrentados nas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS²³

ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (Notas para uma investigação). IN: ZIZEK, Slavoj (org). **Um mapa da Ideologia**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 105-142.

_____. **Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado**. 9ª ed. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003. 127 p.

ÁLVAREZ MENDEZ, J. M. **Evaluar para conocer, examinar para excluir**. Madrid: Morata, 2002. 128 p.

AUTHIER-REVUZ, J. “Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso”. Trad. Alda Scher e Elsa Maria Nitsche Ortiz. In: **Entre a Transparência e a Opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2004. 257 p.

_____. **“Heterogeneidades Enunciativas(s)”**. Trad. Celane M. Cruz e João Wanderley Geraldi. In: Caderno de Estudos Linguísticos. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. p. 25-42.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988. 196 p.

_____. **L’ oeuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Age et sous la Renaissance**. Moscou, 1965. Paris: Trad. fr. Gallimard, 1970.

BALIBAR, E. ‘Marxisme et linguistique’. In: **Cahiers marxistes-léniniste**, n. 12-13, 1966. p. 19-25.

²³ Como no documento PPP não consta referências bibliográficas, conseguimos a referência de alguns autores citados no PPP por meio de uma professora do Curso de Pedagogia, que auxiliou na elaboração do referido projeto, e por meio de pesquisas on-line e na biblioteca da instituição, na qual o Curso de Letras que tecemos considerações está inserido. Portanto, neste tópico acerca das referências bibliográficas não consta a referência de todos os autores mencionados na análise do *corpus*.

BARROS, D.L.P. “Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso” In: BRAIT, B (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997. p. 27-38.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

CAVALCANTI, M. C. A Propósito de Linguística Aplicada. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1998. p. 5-12.

CELANI, M. A. A. **Redescobrimo as origens: Ensino de Língua Estrangeira**. São Paulo: EDUC, 1997. 205 p.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. 205 p.

COURTINE, J. J. et MARANDIN, J. M. “Quel’ objet pour l’ analyse du discours?” In: **Matérialités discursives**, Lille: Presses universitaires de Lille, 1980. p. 21-33.

FIDALGO, S. S. **Aprendendo a Ensinar, a Avaliar**. São Paulo: Intercâmbio (Porto) - PUC, v. XI, 2002. p. 117-124.

FLORES, V. **Linguística e Psicanálise: princípios de uma semântica da enunciação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. p. 49-132.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Trad. Salma Tannus Muchail. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 1-14.

GREGOLIN, M. R. V. “Análise do Discurso: Lugar de Enfrentamentos Teóricos”. In: FERNANDES, C. A et SANTOS, J. B. C (orgs.) **Teorias Linguísticas: Problemáticas Contemporâneas**. Uberlândia, EDUFU, 2003. p. 21-34.

_____. Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido: mídia e produção de identidades. In: BARONAS, R. L. (org). **Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p. 155-168.

HAROCHE, CL, PÊCHEUX, M, HENRY, P. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, R. L (org.). **Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007, p. 13-31.

HENRY, P. **A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso**. Trad. Maria Fausto P. de Castro. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1992. 241 p.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus. 2003.

MCLENNAN, G. et al. A teoria de Althusser sobre Ideologia. In: **da ideologia**. Trad. Rita Lima. 2^a ed. Rio de Janeiro: ZAHAR EDITORES, 1983. p. 100-137.

MEDEIROS, E. B. **Provas Objetivas: técnicas de construção**. Rio de Janeiro: Instituto de Documentação: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1977. 160 p.

MELLO, D. M. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do Curso de Letras**. São Paulo: PUC, Tese de Doutorado, 2005. 248 p.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos professores de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. 190 p.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso, princípios e procedimentos**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999. 100 p.

_____. **Gestos de Leitura**. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1994. 227 p.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p. 53- 84.

PÊCHEUX, M. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. GADET, F. et al (orgs.). Trad. Bethânia S. Mariani et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. 319 p.

_____. **Semântica e Discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni P. Orlandi et al. 3ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. 317 p.

_____. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni P. Orlandi. 3ª ed. Campinas: Pontes, 2002. 68 p.

_____. Lecture et mémoire: projet de recherche. In: MALDIDIER, Denise. **L'Inquietude du Discours** _ textes de Michel Pêcheux. Paris: Éditions des Cendres, 1990. p. 49-57.

PERRENOUD. P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens; entre as duas lógicas**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999. 183 p.

_____. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.176 p.

_____. **A prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAJAGOPALAN, K. O aluno e o currículo: O “porquê” de sintaxe no currículo de Letras. In: M. A. A. Celani (org). **Ensino de Línguas**. (Série Cadernos PUC), São Paulo: EDUC, 1984. p. 55-69.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2002. 138 p.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1998. 136 p.

ROMERO, T. R. S. Reflexões sobre a auto-avaliação no processo reflexivo. In: M. A. A. Celani. (org.). **Professores e Formadores em Mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 91-105.

_____. **Analisando um Instrumento de Avaliação**. Revista Álvares Penteadó, São Paulo, 2000.

SANTOS, J. B. C. **Por uma teoria do discurso universitário institucional**. Belo Horizonte: UFMG, Tese de Doutorado, 2000. 331 p.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 154 p.

STAFUZZA, G. B. **As relações interdiscursivas e os processos heterotrópicos entremeando polifonias: uma análise da obra de Ulisses, de James Joyce**. Uberlândia: UFU, Dissertação de Mestrado, 2005. 250 p.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org). **Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995, p. 11-52.

_____. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A. (Org). **Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995, p. 11-52.

VIANNA, H. M. **Testes em Educação**. 3ª ed. São Paulo: IBRASA, 1978. 220 p.

VILLARTA-NEDER, M. A. **Os movimentos do silêncio: espelhos de Jorge Luís Borges.**
Araraquara: UNESP, Tese de Doutorado, 2002. 261 p.

VYGOTSKY. L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

www.mec.gov.br

Parecer CNE/CEB nº 02/97

Parecer CNE/CES 776/97

Parecer n.º: CNE/CP 009/2001

Parecer n.º: CNE/CP 28/2001

Parecer n.º:CNE/CES 492/2001

Parecer n.º: CNE/CES 583/2001

Projeto de resolução CNE/CP, de agosto de 2001

Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.

Resolução nº 02/2008, do conselho de graduação

MATRIZES DO *CORPUS* DA PESQUISA

Sequências discursivas acerca das Considerações iniciais do PPP

<p>“Este documento tem por objetivo apresentar o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da XXX, elaborado visando a adequar a proposta pedagógica do Curso de Letras às Diretrizes Curriculares Nacionais.</p> <p>Os estudos e reflexões para a elaboração deste projeto pedagógico foram iniciados em 2002, na gestão da Coordenadora Profa. Dra. XXXXX XXXXXX X XXXXXXXX, para atender às exigências do Conselho Nacional de Educação, dispostas nas resoluções CNE/CP 27/2001 de 02/10/2001, CNE/CP 1 de 18/02/2002 e CNE/CP2 de 19/02/2002, CNE/CP9 de 02/10/2001 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (CNE/CES 7 de 11/03/2002).”</p>	<p>*Discurso político governamental.</p> <p>*Curso de Letras é um Aparelho ideológico de Estado.</p>
<p>“Esta comissão trabalhou de forma sistemática, apoiada nas referidas resoluções do CNE e de modo a também atender os termos estabelecidos nas Resoluções 02/2004 do Conselho de Graduação da XXX e 3/2005 do Conselho Universitário, tendo sido consultado cada Núcleo do XXXXX, por meio de seu representante no Colegiado, sobre pontos específicos e problemas do Curso de Letras.”</p>	<p>*Discurso político governamental.</p> <p>*Curso de Letras é um Aparelho ideológico de Estado.</p>
<p>“Em abril de 2005, nova mudança na Coordenação, tendo assumido a nova coordenadora e um colegiado renovado, que recebeu da antiga Comissão uma minuta do Plano Pedagógico, em sua primeira versão. O novo Colegiado recebeu também sugestões dos discentes, sob a forma de um ante-projeto. Ambos os documentos foram apresentados ao Conselho do XXXXX (XXXXXXXXXX), no dia 03 de maio de 2005. Por sugestão do XXXXXXXXXXXX, o Colegiado do Curso marcou uma jornada para a apresentação da minuta e das sugestões dos discentes, no dia 18/05/2005, para a qual foram convidadas as Coordenadoras do Curso de Letras da Universidade Federal de São João Del-Rei (Minas Gerais), Prof^ª Dr^ª XXXXX XXXXXXXX XXXXXXXXXXXX XX XXXXXXXXXXXX, e da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (São Paulo), Prof^ª Dr^ª XXXXX XX XXXXXXXX XXXXXXXX XXXXXXXXXXXX, além da Diretora de Ensino da XXX, Prof^ª Dr^ª XXXXXXXX XXXXXXXXXXXX XXXXXXXX, assim como os corpos docente e discente e técnicos do XXXXX.”</p>	<p>*Discurso político governamental.</p> <p>*Curso de Letras é um Aparelho ideológico de Estado.</p>
<p>“No turno matutino da jornada, a Diretora de Ensino discorreu sobre as leis que devem reger esta mudança.”</p>	<p>* Discurso político governamental.</p> <p>*Curso de Letras é um Aparelho ideológico de Estado.</p>
<p>“A partir dessa jornada, foi necessário rever algumas posições do Colegiado anterior. Como a minuta do Projeto elaborada pelo Colegiado anterior ainda não havia sido apresentada aos membros da comunidade acadêmica do XXXXX, algumas propostas, tais como o regime do curso e a sua duração, despertaram polêmica, tendo em vista que a proposta de regime anual, de certa forma, contraria a orientação do</p>	

<p>Ministério da Educação.</p> <p>O MEC sinaliza que a semestralidade imprime uma dinâmica de integralização mais produtiva; também o aumento da duração do curso, de quatro (4) para cinco (5) anos, para as licenciaturas simples, com possibilidade de complementação para a dupla em mais dois anos, totalizando sete (7) anos para a integralização de uma licenciatura dupla, vai de encontro às orientações do MEC, que propõe cursos de graduação mais curtos e dinâmicos. Dessa forma, novo cronograma de trabalho foi elaborado, tendo o Colegiado se debruçado novamente sobre o Projeto Pedagógico, na tentativa de adequar a proposta da Comissão anterior às orientações do MEC e às sugestões das comunidades discente e docente do XXXXX.”</p>	<p>*Discurso político governamental.</p> <p>*Curso de Letras é um Aparelho ideológico de Estado.</p> <p>*Ideologia neoliberal</p>
<p>“A elaboração do Plano Pedagógico foi desenvolvida em consonância com as especificações legais para a alteração dos cursos de licenciatura, preservando, contudo, as concepções historicamente construídas ao longo da consolidação do Instituto de Letras e Lingüística XXXXX e, ainda, considerando a necessidade de construção de uma identidade própria para a Licenciatura em Letras, de modo a priorizar as características de independência intelectual que deverão marcar os egressos desta instituição. Em decorrência, esta proposta visa a traçar os parâmetros que nortearão a elaboração de projetos específicos para o Curso de Licenciatura em Letras, de maneira a que este possa oferecer uma formação que desenvolva em todo professor egresso desta universidade, características de sujeito reflexivo, questionador e aberto às inovações, bem como uma sólida formação científico-pedagógica nesta área específica, aliada a uma consistente formação humana e cultural.”</p>	<p>*Discurso político governamental.</p> <p>*Curso de Letras é um Aparelho ideológico de Estado.</p>

**Sequências discursivas acerca dos Princípios e Fundamentos da Concepção Teórico-
Metodológica do PPP**

<p>“Esse projeto inaugurado coletivamente “foi sendo esvaziado ao longo do tempo, em função das novas exigências criadas com a inserção do país na economia de mercado cada vez mais global e, conseqüentemente, da revisão do papel do Estado em função dos parâmetros da ‘nova ordem mundial’.” (SILVA, 1998, p.31).”</p>	<p>*Ideologia neoliberal</p>
<p>“O termo político contém um “sentido de compromisso com a formação do cidadão” (VEIGA,1995, p.13).”</p>	<p>*Discurso burguês no que tange à cidadania.</p>
<p>“... deve fundar-se o trabalho do formador de formadores, o questionamento e a interrogação permanentes das “grandes narrativas filosóficas e científicas”, visando desestabilizar o discurso único.”</p>	<p>*Discurso que nega a existência de verdades absolutas.</p>
<p>“Visando a uma coerência com o momento atual, considerando-se o perfil da região em que está inserida a XXXXXXXXXXXX XXXXXXXX XX XXXXXXXXXXXX e, observando-se o disposto nas “Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras”, busca-se, orientados por este Projeto Político Pedagógico, implementar políticas para a melhoria da qualidade do ensino em nossa instituição. Isto será viabilizado pela efetivação de propostas curriculares conseqüentes e sustentadas por concepções pedagógicas, valores acadêmicos e práticas que possibilitem ao futuro profissional afrontar, de modo congruente, a atual realidade com suas mutações e desafios constantes, inclusive o desenvolvimento científico-tecnológico. Em decorrência, o Curso de Letras da XXX buscará preparar o futuro profissional não só para enfrentar um contexto sócio-histórico-econômico e cultural dinâmico e competitivo, mas, sobretudo, para atuar como leitor crítico – no sentido amplo do termo – e como agente eficaz na construção da cidadania e, portanto, capaz de fazer uso da linguagem, notadamente a verbal, nas suas diferentes manifestações.”</p>	<p>*Discurso político governamental.</p> <p>*Discurso tecnológico.</p> <p>*Discurso burguês no que tange à cidadania.</p>
<p>“O Curso de Letras do XXXXX/XXX está sendo pensado, portanto, na perspectiva de que a graduação deve ser prioritariamente formativa e não simplesmente informativa.”</p>	<p>*Visão de que a educação deve ser formativa.</p>
<p>“Para tal, o Curso de Graduação em Letras deverá facultar ao estudante o desenvolvimento de uma visão multifacetada de mundo, de maneira que ele possa pautar suas ações baseando-se numa percepção nítida do papel a desempenhar no seu ambiente sócio-cultural e, conseqüentemente, a sentir-se como partícipe e co-responsável pela sua formação.”</p>	<p>*Visão de que os graduandos são, também, responsáveis pela sua formação.</p>
<p>“Nessa perspectiva, o indivíduo inserido na esfera social não pode desvincular a relação entre conhecimento formal acadêmico e sua relação pragmática com o cotidiano das práticas sociais.”</p>	<p>*Visão de que o conhecimento adquirido deve ser refletido nas práticas sociais.</p>
<p>“Trata-se da formação de profissionais que irão atuar como agentes de cidadania no sentido de explicitar o</p>	

<p>papel da linguagem nos processos de identificação e ação do indivíduo em seu grupo social. Não é possível dissociar a língua de sua vinculação histórico-ideológica na percepção das hierarquias sociais. Nesse sentido, a formação de professores de línguas envolve um compromisso político de uma reflexão sobre a natureza da inserção do sujeito no grupo social em que vive e de seu papel enquanto cidadão do mundo, constituído na e pela linguagem.”</p>	<p>*Discurso burguês no que tange à cidadania.</p> <p>*Discurso das teorias discursivas.</p>
<p>“Por essa razão, as concepções teórico-metodológicas que regem a formação de professores de letras caracterizam-se por sua natureza construtivista e histórica, cujo tratamento dado ao conhecimento se funda no exame de descontinuidades que se constituem como possibilidades múltiplas e deslocamentos em relação às chamadas “realidades empíricas”.”</p>	<p>*Negação do discurso positivista.</p>

Sequências discursivas acerca das Principais modificações implementadas no currículo

<p>“Para a elaboração do Projeto Pedagógico, o Curso de Letras foi rediscutido visando ao atendimento das novas diretrizes do MEC para os cursos de licenciatura, adequando-se às 800 horas de Estágio Supervisionado e Práticas Educativas [...] Devido à urgência de adequação das Licenciaturas à nova lei das 800 h de Estágio Supervisionado e Práticas Educativas, não foi possível implementar em 2007 um novo tipo de Bacharelado, ainda em estudo, que objetiva uma carreira profissional para o Bacharel em Letras, sobretudo para a área de Línguas Estrangeiras, notadamente na área de Tradutor e Intérprete e de Secretariado Bilíngüe.”</p> <p>“Outra modificação que se fazia necessária era a concepção de uma grade curricular mais flexível, que se adequasse às idéias de construção do conhecimento e autonomia do aluno que subjazem nas Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de graduação em Letras [...] O atual Colegiado buscou, pois, construir um projeto original e inovador, para atender, também, ao Artigo 14 das Diretrizes Curriculares Nacionais, que enfatiza a necessidade de uma maior flexibilidade dos cursos de graduação em Letras [...] Este Artigo, em seu parágrafo primeiro, afirma que “a flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional”.</p>	<p>*Discurso político governamental.</p> <p>*Curso de Letras é um Aparelho ideológico de Estado.</p> <p>*Discurso político governamental.</p> <p>*Curso de Letras é um Aparelho ideológico de Estado.</p>
--	---

Sequências discursivas acerca do Perfil do Egresso do Curso de Letras

<p>“A análise do mercado de trabalho atual relativo à área de Letras aponta para espaços que demandam profissionais cuja formação resulte de diferentes áreas [...] a – a educação básica, [...] que requer a formação de profissionais da educação comprometidos com os avanços educacionais e com a necessária melhoria dos padrões de qualidade da educação e das condições de oferta do ensino. A formação desses profissionais da educação precisa estar em harmonia com os avanços tecnológicos [...] b – a educação superior... c - o ensino de línguas estrangeiras, suas culturas e literaturas...O egresso do Curso de Letras [...] deverá ser um profissional que se pretende agente de cidadania no escopo de uma integração indivíduo/sociedade permeado pela constituição do indivíduo na e pela linguagem. Esse terá o perfil de um profissional que procurará sempre uma inter-relação entre o conhecimento e sua cotidianidade social e política...”</p>	<p>*Discurso tecnológico.</p> <p>*Discurso pedagógico.</p> <p>*Discurso burguês no que tange à cidadania.</p> <p>*Discurso das teorias discursivas.</p>
<p>“Para o bom êxito do perfil acima estabelecido e em consonância com o Art. 6º das Diretrizes Nacionais, considera-se fundamental que o graduando tenha, ao terminar sua habilitação no curso de Letras XXXXX/XXX, as seguintes competências:”</p>	<p>*Discurso político governamental.</p> <p>*Curso de Letras é um Aparelho ideológico de Estado.</p>
<p>“O graduado do Curso de Letras XXXXX/XXX deverá ter desenvolvido as seguintes habilidades: *domínio do uso da língua portuguesa em sua variante padrão, bem como compreensão crítica das variantes lingüísticas, nas suas manifestações oral e escrita, nas perspectivas sincrônica e diacrônica;”</p>	<p>*Discurso da Linguística.</p>
<p>“compreensão [...] das condições de uso da linguagem, das restrições internas e externas das atividades discursivas, de seu uso e adequação em diferentes situações de comunicação, da heterogeneidade mostrada e constitutiva nos discursos, capacidade de reflexão sobre a linguagem como um fenômeno semiológico, psicológico, social, político e histórico.”</p>	<p>*Discurso dos estudos da linguagem.</p>
<p>“[...] domínio teórico e crítico dos componentes fonológico, morfossintático, léxico e semântico de uma língua; domínio de diferentes noções de gramática”</p>	<p>*Discurso da Linguística</p>
<p>“[...] compreender o processo de aquisição da linguagem de modo a promover uma melhor compreensão dos problemas de ensino e aprendizagem da língua materna e de línguas estrangeiras;”</p>	<p>*Discurso da Linguística</p>
<p>“[...] visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, incluindo fundamentação teórica atualizada e raciocínio crítico e independente em relação às diferentes correntes teóricas;”</p>	<p>*Discurso da neutralidade científica.</p>
<p>“[...] preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho, incluindo a utilização dos recursos da informática;”</p>	<p>*Discurso tecnológico.</p>
<p>“[...] consciência dos diferentes contextos culturais e interculturais e sua influência no funcionamento da linguagem, bem como para o ensino de competências</p>	<p>*Discurso dos estudos da linguagem.</p>

lingüísticas;”	
“[...] domínio das abordagens, métodos e técnicas pedagógicas que favoreçam a construção de conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.”	*Discurso pedagógico.

Sequências discursivas acerca dos Objetivos do Curso de Letras

“Apresentar uma conjuntura de subsídios teórico-metodológicos no intuito de promover a formação de professores de línguas, lingüística e literaturas, buscando compreender a relação entre a linguagem e a sociedade na construção de ações pedagógicas para uma vivência da cidadania;”	*Discurso pedagógico. *Discurso burguês no que tange à cidadania.
“Possibilitar uma formação acadêmica ao futuro professor de línguas que lhe permita consorciar suas reflexões teóricas sobre a linguagem com a adequação e uso de tecnologias;”	*Discurso tecnológico.
“Construir uma formação acadêmico-pedagógica, tendo por meta um perfil de professor de línguas engajado em um processo de formação continuada, instaurado em uma relação de autonomia, transformação e continuidade.”	*Discurso pedagógico. *Discurso político governamental.
“Integrar as instâncias de Ensino, Pesquisa e Extensão, fomentando inter-relações contínuas entre os componentes curriculares em seus aspectos de re-significação constante com as práticas sociais e pedagógicas dentro e fora da escola.”	*Discurso pedagógico.

Sequências discursivas acerca da Proposta Pedagógica do Curso de Letras

“O XXXXXXXXXX XX XXXXXX X XXXXXXXXXXXX busca atender à formação de profissionais de Letras dotados de competências e de atitudes voltadas para o exercício pleno da profissão em um mercado caracterizado pela modernização crescente, pela complexidade do mundo moderno, pelo crescente aumento da importância da Linguagem em diferentes espaços profissionais, bem como para o exercício pleno da cidadania e da responsabilidade ética e social.”	*Discurso neoliberal. *Discurso burguês no que tange à cidadania.
“[...] a proposta pedagógica do curso de Letras foi construída em total harmonia com as novas Diretrizes curriculares do Curso de Letras, instituídas pela resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002, para a formação de professores da educação básica, em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena.”	*Discurso político governamental. *Curso de Letras é um Aparelho ideológico de Estado.
“Os Parâmetros Curriculares Nacionais dão ênfase no Ensino Fundamental e no Ensino Médio à formação geral sobre a formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. Essas competências preconizadas no	*Discurso pedagógico. *Discurso político governamental.

<p>Ensino Fundamental e Médio devem ser, portanto, enfatizadas e desenvolvidas na formação do professor, de modo a qualificá-los para atuar de forma coerente dentro desses novos paradigmas.”</p>	<p>*Curso de Letras é um Aparelho ideológico de Estado.</p>
<p>“O aluno terá um grau de liberdade relativamente amplo para definir o seu percurso (curso) e a possibilidade de contemplar, além de uma formação em área específica do saber, uma flexibilidade para complementar sua formação com disciplinas de outra área. Deste modo, o currículo deve ser entendido como um instrumento que propicie a aquisição do saber de forma articulada. A partir do terceiro semestre letivo, o aluno poderá escolher, nas áreas de Língua Portuguesa e Lingüística e de Literatura, uma disciplina de cada núcleo temático, dentre aquelas oferecidas pelo Colegiado do curso para o semestre. Cada aluno terá uma relativa flexibilidade para compor o seu curso, desde que cumpra a carga horária obrigatória determinada pelas áreas em cada um dos núcleos temáticos. Da mesma forma, poderá cursar, dentre as disciplinas de habilidades integradas de Língua Estrangeira, aquela cuja ênfase lhe seja mais adequada (ênfase em leitura, por exemplo, ou em compreensão oral), pois não haverá pré-requisito nem progressão entre tais disciplinas.”</p>	<p>*Proposta de flexibilidade curricular.</p>
<p>“[...] em harmonia com as Diretrizes Nacionais, a dimensão da pesquisa não deve constituir apenas um espaço de ação institucional, mas uma prática constante e inerente ao próprio processo de ensinar e de aprender, perpassando todos os momentos da formação. Deve estar presente na extensão, através das ações reflexivas sobre cada atividade; deve estar presente na sala de aula, nas práticas reflexivas sobre os conhecimentos, no processo de avaliação formativa, como o momento de desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade de resolução de problemas.”</p>	<p>*Discurso pedagógico. *Discurso político governamental. *Curso de Letras é um Aparelho ideológico de Estado.</p>
<p>“O Curso de Letras do XXXXX compreende a extensão como uma dimensão intrinsecamente relacionada ao ensino e à pesquisa. Nesse sentido, o Centro de Extensão e Estudos Continuados em Letras tem como objetivo o intercâmbio dos conhecimentos produzidos pela Faculdade e a comunidade em que está inserida através de projetos de extensão, tais como:[...]”</p>	<p>*Concepção de formação acadêmica na qual se relaciona ensino, pesquisa e extensão.</p>

Sequências discursivas acerca das Diretrizes Gerais para os Processos de Avaliação

<p>“Para atender às orientações da Pró-Reitoria de Graduação desta universidade e à legislação vigente, as diretrizes para a avaliação do trabalho pedagógico deverão estar claramente definidas no Projeto Político Pedagógico.”</p>	<p>*Discurso político governamental. *Curso de Letras é um Aparelho ideológico de Estado.</p>
<p>“O ato de avaliar será um processo contínuo e permanente com função diagnóstica, processual e classificatória e será feita de maneira a possibilitar a constante reflexão sobre o processo formativo do aluno. Deverá ainda ocorrer de tal forma que possibilite o desenvolvimento pleno do discente em suas múltiplas dimensões: humana, cognitiva, política, ética, cultural e profissional. Tais diretrizes apontam ainda a avaliação como parte integrante do processo de formação que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.”</p>	<p>*Discurso pedagógico. *Discurso político governamental. *Curso de Letras é um Aparelho ideológico de Estado.</p>
<p>“Nas licenciaturas, como é o caso do Curso de Letras, faz-se necessário discutir a avaliação a fim de estimular novas atividades avaliativas e preparar os futuros professores para que eles possam atualizar as novas práticas de avaliação, com o intuito de renovar o processo na Educação Básica, para a qual a LDB propõe uma <i>“avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”</i> (BRASIL, 1996).”</p>	<p>*Discurso pedagógico. *Discurso político governamental. *Curso de Letras é um Aparelho ideológico de Estado.</p>
<p>“A avaliação pautada em princípios classificatórios e somativa perde sua função à medida que todos são estimulados a se envolver no projeto de formação proposto pelo curso. A construção de conhecimentos não é possível de ser verificada a partir de instrumentos de medida, mas apreciados a partir de construções textuais respaldadas teoricamente, bem argumentadas, analisadas e pontuadas. Desta forma, a prova deixa de ser entendida como principal instrumento avaliativo, devendo os planos de avaliação contemplar diferentes instrumentos que possibilitem um processo avaliativo mais completo.”</p>	<p>*Negação do discurso positivista referente à avaliação.</p>
<p>“[...] Não se trata de avaliar para aprovar ou reprovar, mas de avaliar para identificar lacunas no trabalho pedagógico e redimensioná-las. Não basta obter a informação de que o aluno não aprendeu e reprová-lo. <i>Ele precisa aprender.</i> É um direito seu e uma necessidade para sua formação. Desta forma, também é um dever do professor zelar para que o entendimento do saber necessário e planejado seja acessível aos alunos, garantindo-lhes as condições de aprendizagem.”</p>	<p>*Discurso pedagógico.</p>
<p>“MASETTO (2003) apresenta algumas características necessárias à avaliação superior. A primeira diz respeito à necessidade de integração ao processo avaliativo dos elementos <i>incentivo e motivação</i> para a aprendizagem [...]; a segunda é a prática do <i>feedback</i>,</p>	<p>*Discurso pedagógico.</p>

<p>em que o docente informa e discute claramente com o aluno as suas dificuldades e seus avanços, traçando com o mesmo metas a serem vencidas. [...] Uma terceira característica pontuada é o fato de verificar-se não apenas a aprendizagem do aluno, mas o conjunto. Avalia-se todo o processo, a ação do professor, a adequação do planejamento do mesmo, as práticas pedagógicas desenvolvidas, entre outros itens. O discente não é o único a ser responsabilizado pelo fracasso da aprendizagem. [...] O autor ainda destaca [...] o fato de que este precisa ser planejado, o que requer, por parte do docente, a capacidade de observar e de registrar o desenvolvimento do aluno. Não se avalia comparando-o com os demais colegas, mas avalia-se comparando seu aprendizado inicial com o do momento, projetando-se para o futuro. [...] MASETTO (2003) pontua algumas formas de avaliação da aprendizagem [...]"</p>	<p>*Discurso político governamental.</p> <p>*Curso de Letras é um Aparelho ideológico de Estado.</p>
<p>“Na visão positivista, o conhecimento é, basicamente, constituído pelos fatos, pelos dados empíricos, como algo externo e alheio ao sujeito. As relações sociais têm como objetivo reduzir ao máximo o <i>fator humano</i> pela neutralidade do tratamento – daí o uso da terceira pessoa, gerado pelas pesquisas de racionalidade técnica, de modo a evitar a subjetividade. Nesse paradigma “meios-fins”, de orientação técnica e funcional, que resulta em um sistema baseado em valores que buscam o controle, a certeza, a eficiência, a padronização e a rapidez, entre outras exigências de objetividade (cf. ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002), o conhecimento passa a ser uma lista de objetivos empiricamente observáveis e equivale aos fatos, ao dado empírico; o currículo se resume em uma série de programações em torno de objetivos e o ensino consiste em modificar ou mudar a conduta do aluno, não se preocupando em mudar sua forma de raciocinar, seu pensamento e seus sentimentos e atitudes. Nesse caso, o avaliador passa a ser o único produtor de conhecimento, e o avaliado é o consumidor ou objeto de conhecimento.”</p>	<p>*Discurso positivista.</p>
<p>“ [...] amparadas em uma legitimação pseudocientífica de práticas educativas que não correspondiam a uma concepção democrática da educação e se transformaram em “sutis, porém potentes, instrumentos para a exclusão e a marginalização” .”</p>	<p>*Refutação do discurso positivista.</p>
<p>“Todos esses cuidados, no entanto, só reforçam a idéia de que esses examinadores acreditam ser possível neutralidade e objetividade na correção. Mesmo recusando o rótulo de “positivistas”, muitos professores ainda aplicam provas acreditando poder fazer uma correção “objetiva”. Para FIDALGO (2002), esse é um debate estéril, visto que “<i>toda avaliação é no fundo subjetiva porque está sujeita à elaboração e correção de vários sujeitos/agentes com poder e também com preferências, com humores, compreensões e atitudes diferentes, em momentos diversos – afinal, são seres humanos</i>”.”</p>	<p>*Negação do discurso positivista de avaliação objetiva.</p>
<p>“Opostas ao positivismo, surgem concepções do</p>	<p>*Discurso da Pedagogia crítica.</p>

<p>conhecimento como construção histórica e social dinâmica que precisa estar contextualizado para ser entendido e interpretado. Nelas, o currículo é entendido como construção histórica e sociocultural; a visão que oferecem do conhecimento é prática e situada, e é na <i>racionalidade prática e crítica</i> que concretizam seu modo de compreender e explicar, que se reconhece a participação ativa dos sujeitos em sua construção, pois quem aprende participa ativamente da aquisição e da expressão do saber. Essa racionalidade prática é entendida a partir da <i>pedagogia crítica</i>,[...]"</p>	
<p>"É nesse sentido que é importante destacar o papel do professor (ou dos colegas mais experientes) no desenvolvimento dos processos mentais, destacado no interacionismo sócio-histórico de VYGOTSKY (1993; 1998)."</p>	<p>*Discurso da Psicologia sócio-interacionista.</p>
<p>"Em um currículo em que se pretende que o professor em formação tenha autonomia em seu percurso, escolhendo as disciplinas nas quais buscará se aprofundar e com as quais pretende compor seu curso, em um curso que tem como maior objetivo a formação do professor pesquisador, em um Projeto Pedagógico que destaca como prioridade formar profissionais e cidadãos, faz toda a diferença a forma como será encarada e aplicada a avaliação da aprendizagem. Preparar o futuro profissional para o mercado de trabalho requer que este esteja apto a avaliar os outros mas também avaliar a si próprio."</p>	<p>*Discurso pedagógico da auto-avaliação e da autonomia.</p> <p>*Discurso político governamental.</p> <p>*Curso de Letras é um Aparelho ideológico de Estado.</p> <p>*Discurso burguês no que tange à cidadania.</p>
<p>"A avaliação não se reduz apenas à sala de aula, ela deve perpassar toda a estrutura escolar, produzindo dados e informações que alimentem os processos de gestão administrativa e acadêmica visando à melhoria do ensino. Segundo as diretrizes curriculares nacionais, as competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação – no caso específico das Licenciaturas - devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas: *periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso; *feita por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado; *incidentes sobre processos e resultados. A avaliação sendo, portanto, um instrumento essencial para a evolução dos padrões de qualidade da instituição e fundamentais para a realização de seus objetivos educacionais, ela ocorrerá nas seguintes dimensões: a) avaliações feitas pelo corpo docente: avaliações dos alunos; avaliação da disciplina; b) avaliações feitas pelo corpo discente: avaliação dos professores e da disciplina; c) avaliação institucional interna; d) avaliação externa. e)avaliação feita pelo corpo técnico-administrativo sobre as condições de funcionamento dos diversos setores essenciais da instituição de ensino."</p>	<p>*Discurso pedagógico.</p> <p>*Discurso político governamental.</p> <p>*Curso de Letras é um Aparelho ideológico de Estado.</p>

Sequências discursivas acerca da Concepção da Estrutura Curricular

<p>“Este núcleo compreende, além das três disciplinas pedagógicas obrigatórias (Didática Geral, Política e Gestão Educacional, Psicologia da Educação 180h), conforme o Projeto Pedagógico Institucional (cf. Resoluções 02/2004 do Conselho de Graduação da XXXXXXXXXXXX XXXXXXXX XX XXXXXXXXXXXX e 3/2005 do Conselho Universitário), mais três disciplinas pedagógicas específicas para cada uma das áreas de Letras:”</p>	<p>*Interdiscursividade.</p>
<p>“· A integração entre os conhecimentos específicos da área das ciências da linguagem e das línguas estrangeiras e os conhecimentos sobre educação, ensino e aprendizagem; · A transposição didática dos conhecimentos aprendidos durante o curso e que serão objeto de sua intervenção no contexto escolar, considerando-se sua relevância e inserção nas diferentes etapas da Educação Básica; · A reflexão sobre condicionantes sociais, históricos e pedagógicos que caracterizam os processos de ensinar e aprender nas áreas das ciências da linguagem e das línguas estrangeiras, e das literaturas de língua portuguesa e de línguas estrangeiras; · A motivação para o desenvolvimento de pesquisas sobre os processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos de Língua Portuguesa e Lingüística, das Literaturas da Língua Portuguesa, dos Estudos Clássicos e das Línguas e Literaturas Estrangeiras – Francês e Inglês na Educação Básica.”</p>	<p>*Objetivos acerca da formação pedagógica</p> <p>*Interdiscursividade, no que se refere à pesquisa. (Diretrizes Curriculares Nacionais)</p>
<p>“Os PIPEs constituem, pois, um componente de natureza interdisciplinar, que reúne atividades práticas relativas à formação do futuro profissional da educação, preparando-o para os Estágios Curriculares Supervisionados propriamente ditos. Essas Práticas Educativas prevêm o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas nos diversos âmbitos de atuação profissional, bem como a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem na área de atuação específica do professor. Sua execução proporcionará ao aluno a oportunidade inicial de conhecer, analisar e intervir no espaço escolar ou em outros ambientes educativos, locais onde o fazer profissional dos professores de Português, Literatura, Francês e Inglês acontece.”</p>	<p>*Objetivos acerca dos Projetos integrados de práticas educativas.</p>
<p>“Tais projetos desenvolverão atividades que proporcionem ao graduando: · O desenvolvimento de ações didáticas, colocando em uso os conhecimentos aprendidos nos diferentes tempos e espaços curriculares; · A identificação, a análise e a busca de alternativas para situações-problema do cotidiano escolar; · A oportunidade de problematizar situações e, a partir delas, iniciar-se no desenvolvimento de pesquisas na área educacional.”</p>	<p>*Objetivos acerca dos Projetos integrados de práticas educativas.</p>
<p>“As outras 15 horas estarão vinculadas à disciplina Lingüística Aplicada e Ensino de Línguas, tendo por finalidade: [...] Despertar no graduando a percepção</p>	<p>*Supervalorização da área da Linguística Aplicada.</p>

<p>da necessidade de se envolver com pesquisa em Linguística Aplicada durante a graduação e de dar continuidade à sua formação após se graduar.”</p>	
<p>“· Dar continuidade ao processo de conhecimento dos campos de atuação, enfocando agora o fazer profissional do professor de Línguas e Literaturas que atua nos diversos níveis da Educação Básica;</p> <p>· Problematizar situações escolares e planejar estudos sistemáticos de investigação científica;</p> <p>· Apresentar a professores e alunos da educação básica as novas metodologias de ensino que apliquem tecnologias da informação e de comunicação (TIC);</p> <p>Além destes objetivos, estas práticas poderão focalizar ainda:</p> <p>[...] · problematização de situações do cotidiano escolar no que se refere às práticas avaliativas mais comuns e discuti-las a partir de referenciais críticos sobre a função avaliativa na sociedade atual;</p> <p>.debates sobre a função social da avaliação como meio de exclusão e subordinação;”</p>	<p>*Objetivos acerca dos Projetos integrados de práticas educativas.</p> <p>*Interdiscursividade no que se refere à pesquisa e à tecnologia na educação. (Diretrizes Curriculares Nacionais)</p>
<p>“Na Licenciatura em Letras, com habilitação em Português e Literaturas de Língua Portuguesa terá uma prática específica para aquela linha de formação específica, o “Estágio Supervisionado de Português em diferentes contextos”, que contempla uma nova modalidade de ensino de Língua Portuguesa, ou seja, “Português com fins específicos”, “Português como Língua Estrangeira”, “Português em contexto empresarial”, o que capacitará o licenciando a ministrar aulas de Língua Portuguesa para estrangeiros, no Brasil e até mesmo no exterior, abrindo um novo mercado para o profissional de Letras.</p> <p>Na Licenciatura em Letras, com habilitação em Inglês e literaturas de língua Inglesa, ou em Francês e literaturas de língua francesa, o licenciando terá um Estágio Supervisionado em Inglês ou Francês com fins específicos, uma modalidade de ensino de língua estrangeira com um crescente mercado de trabalho, e também um “Estágio Supervisionado de Português como Língua Estrangeira”, que capacitará o licenciando a ministrar aulas para estrangeiros, no Brasil (o que já ocorre atualmente com alguns de nossos alunos que, supervisionados por professores em projetos de extensão, ministram aulas a alunos estrangeiros que vêm estudar na XXX por meio de convênios internacionais e interinstitucionais), ou no exterior, o que representará uma carreira internacional para o graduado em Letras de nossa Universidade.”</p>	<p>*Formação acadêmica direcionada, principalmente, para a formação profissional, para o mercado de trabalho. (Interdiscursividade- Diretrizes Curriculares Nacionais)</p>
<p>“As atividades acadêmicas curriculares integram a estrutura curricular do Curso de Letras, com carga horária de 200h. Incluem a participação de alunos em eventos de natureza social, cultural artística, científica e tecnológica, tanto no âmbito das Letras de modo geral quanto no âmbito de sua preparação ética, estética e humanística.</p> <p>· O aluno poderá cursar até três disciplinas de qualquer curso de graduação da XXX como Atividade Complementar.”</p>	<p>*Atividades complementares.</p>

Sequências discursivas acerca da Opção de curso

<p>“Ao final dos três primeiros semestres do curso, em que todas as disciplinas são obrigatórias, formando um ciclo básico comum a todas as habilitações, o aluno faz sua opção por uma delas. O graduando poderá cursar simultaneamente as outras habilitações, em outro turno, ou consecutivamente, desde que não ultrapasse o prazo máximo de integralização da habilitação para a qual fez o Vestibular.”</p>	<p>*Flexibilidade, no que concerne à opção de curso.</p>
<p>“O aluno terá uma nova oportunidade, podendo fazer a reopção de curso antes de iniciar os Estágios Supervisionados específicos, ou seja, se estiver seguindo o curso normalmente, sem reprovações ou trancamentos, ao final do quinto semestre letivo, antes de ter feito todas as metodologias e todos os PIPEs.”</p>	<p>*Reopção de curso.</p>

Corpus da pesquisa anexado

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO

CURSO DE LETRAS

COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS

XXXXXXXXXX

2007

SUMÁRIO

Dados de Identificação	125
Considerações iniciais.....	126
Histórico da Trajetória do Curso.....	128
Infraestrutura do XXXXXXXXX de XXXXXX e XXXXXXXXXXXX	135
Princípios e Fundamentos da Concepção Teórico- Metodológica	139
Principais modificações introduzidas no novo currículo.....	144
Perfil do Egresso	146
Objetivos	148
Proposta pedagógica do curso.....	149
Diretrizes Gerais para os Processos de Avaliação	152
As Atividades Complementares.....	165
Concepção da Estrutura Curricular	169
Opção de curso.....	185
Equivalência Curricular	186
Considerações Finais	187
Referências bibliográficas.....	188

Dados de Identificação

- Denominação: Curso de Letras
 - Modalidades oferecidas: Licenciaturas simples.
 - Habilitações:
 1. Licenciatura Plena em Letras (Habilitação em Francês e literaturas da língua francesa (noturno)
 2. Licenciatura Plena em Letras (Habilitação em Inglês e literaturas da língua inglesa (matutino e noturno)
 3. Licenciatura Plena em Letras (Habilitação em Português e literaturas da língua portuguesa (matutino e noturno)
- Titulação conferida: Licenciado em Letras – Habilitação em (nome da habilitação)
- Ano de início de funcionamento do curso: 1960
 - Duração dos cursos: Oito (08) semestres (Carga Horária: 2.930 h)
- Prazo regular: 4 anos
Prazo mínimo: 3 anos
Prazo máximo: 6 anos e meio.
- N° do ato de reconhecimento do curso: Decreto nº 56477, de 23 de janeiro de 1964.
 - Regime Acadêmico: semestral, com entrada anual, matrícula por disciplina.
 - Turnos de oferta: matutino e noturno.
 - Número de vagas oferecidas: 80 vagas anuais.

Endereços:

- Da Instituição: XXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXX XX XXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXX XXXXX XXXXXXX
Avenida: XXXX XXXXX XX XXXXX, XXXX Cep: XXXXX-XXX
- Da Unidade: XXXXXXXXXXX XX XXXXXXX X XXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXX XXXXX XXXXXXX XXXXX X - XXXX XXXXX
Tel (xx) XXXX-XXXX – (Telefax) XX-XXXX-XXXX
- Do Curso: XXXXXXX XXXXX XXXXXXX XXXXX X – XXXX XX XXX
Telefax (xx) XXXX-XXXX – e-mail: XXXXX@XXXXX.XXX.XX

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este documento tem por objetivo apresentar o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras da XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, elaborado visando a adequar a proposta pedagógica do Curso de Letras às Diretrizes Curriculares Nacionais.

Os estudos e reflexões para a elaboração deste projeto pedagógico foram iniciados em 2002, na gestão da XXXXXXXXXXXXX Profa. Dra. XXXXX XXXXXX X. XXXXXXXX, para atender às exigências do Conselho Nacional de Educação, dispostas nas resoluções CNE/CP 27/2001 de 02/10/2001, CNE/CP1 de 18/02/2002 e CNE/CP2 de 19/02/2002, CNE/CP9 de 02/10/2001 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (CNE/CES 7 de 11/03/2002).

Na mudança de gestão, ocorrida em 31/03/2003, foi nomeada, pela Portaria XXXXX/XXX/nº 033/2003, de 17 de outubro de 2003, uma Comissão ampliada para discussão e elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras, sob a presidência da nova xxxxxxxxxxxx do Curso, Profª Me. XXXXX XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.

Este Colegiado ampliado foi composto pelos três técnicos administrativos da Coordenação do Curso de Letras, XXXXX XXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, XXXXXXXX XXXXXXXX XXXX e XXXXXXXX XX XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, pelos discentes XXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXX, representante do PET-Letras, XXXXXXXX XXXXXXXX XXXXXXXX, XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXX e, posteriormente, o discente XXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXX, e por professores dos diferentes núcleos do XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX: Prof. Dr. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX (Literatura), Profª Drª XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, Prof. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX (Língua Portuguesa), Profª XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX e Profª Me. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX (Língua e Literatura Latina), Profª Me. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX e Prof. Me. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX (Francês - Línguas Estrangeiras), Profª Me. XXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXX e Profª Me. XXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX (Inglês- Línguas Estrangeiras) e a Profª Me. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX da Faculdade de Educação.

Esta comissão trabalhou de forma sistemática, apoiada nas referidas resoluções do CNE e de modo a também atender os termos estabelecidos nas Resoluções 02/2004 do Conselho de Graduação da XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX e

3/2005 do Conselho Universitário, tendo sido consultado cada Núcleo do XXXXX, por meio de seu representante no Colegiado, sobre pontos específicos e problemas do Curso de Letras.

Em abril de 2005, nova mudança na Coordenação, tendo assumido a nova coordenadora e um colegiado renovado, que recebeu da antiga Comissão uma minuta do Plano Pedagógico, em sua primeira versão. O novo Colegiado recebeu também sugestões dos discentes, sob a forma de um ante-projeto. Ambos os documentos foram apresentados ao Conselho do XXXXX (XXXXXXXXXX), no dia 03 de maio de 2005. Por sugestão do XXXXXXXXXXXX, o Colegiado do Curso marcou uma jornada para a apresentação da minuta e das sugestões dos discentes, no dia 18/05/2005, para a qual foram convidadas as Coordenadoras do Curso de Letras da XXXXXXXXXXXX XXXXXXXX xx Xxx Xxxx Xxx-Xxx (Xxxxx Xxxxxx), Prof^a Dr^a XXXXX XXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXX XX XXXXXXXXXXXX, e da XXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXX XXXXXXXX xx XXXXXXXX (Xxx Xxxxx), Prof^a Dr^a XXXXX XX XXXXXXX XXXXXXX XXXXXXXXXXXX, além da Diretora de Ensino da XXX, Prof^a Dr^a XXXXXXX XXXXXXXXXXX XXXXXXX, assim como os corpos docente e discente e técnicos do XXXXX.

No turno matutino da jornada, a Diretora de Ensino discorreu sobre as leis que devem reger esta mudança. Em seguida, foram apresentadas a minuta do Plano Pedagógico e as sugestões discentes. No turno da tarde, as convidadas da XXXXXXXX xx Xxx Xxxx Xxx-Xxx (XX) e da XXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXX XXXXXXXX xx XXXXXXXX (XX) apresentaram os planos pedagógicos de seus cursos e a experiência de quase dois anos de sua aplicação. À noite, foi feito um resumo da Jornada para os alunos do noturno, que não puderam comparecer às duas etapas anteriores.

A partir dessa jornada, foi necessário rever algumas posições do Colegiado anterior. Como a minuta do Projeto elaborada pelo Colegiado anterior ainda não havia sido apresentada aos membros da comunidade acadêmica do XXXXX, algumas propostas, tais como o regime do curso e a sua duração, despertaram polêmica, tendo em vista que a proposta de regime anual, de certa forma, contraria a orientação do Ministério da Educação.

O MEC sinaliza que a semestralidade imprime uma dinâmica de integralização mais produtiva; também o aumento da duração do curso, de quatro (4) para cinco (5) anos, para as licenciaturas simples, com possibilidade de complementação para a dupla em mais dois anos, totalizando sete (7) anos para a integralização de uma licenciatura dupla, vai de encontro às orientações do MEC, que propõe cursos de graduação mais curtos e dinâmicos. Dessa forma, novo cronograma de trabalho foi elaborado, tendo o Colegiado se debruçado novamente sobre

o Projeto Pedagógico, na tentativa de adequar a proposta da Comissão anterior às orientações do MEC e às sugestões das comunidades discente e docente do XXXXX.

Para envolver toda a comunidade acadêmica ligada ao Curso de Letras, e evitar a convocação de numerosas assembléias, os núcleos discutiram as novas propostas levadas por seus representantes no Colegiado que retornaram ao Conselho do Curso com o posicionamento da maioria da comunidade do Curso de Letras.

A elaboração do Plano Pedagógico foi desenvolvida em consonância com as especificações legais para a alteração dos cursos de licenciatura, preservando, contudo, as concepções historicamente construídas ao longo da consolidação do XXXXXXXXXXXX XX XXXXXXXX X XXXXXXXXXXXXXXX (XXXXXX) e, ainda, considerando a necessidade de construção de uma identidade própria para a Licenciatura em Letras, de modo a priorizar as características de independência intelectual que deverão marcar os egressos desta instituição. Em decorrência, esta proposta visa a traçar os parâmetros que nortearão a elaboração de projetos específicos para o Curso de Licenciatura em Letras, de maneira a que este possa oferecer uma formação que desenvolva em todo professor egresso desta universidade, características de sujeito reflexivo, questionador e aberto às inovações, bem como uma sólida formação científico-pedagógica nesta área específica, aliada a uma consistente formação humana e cultural.

O documento a seguir reflete todo o amadurecimento que as reflexões e discussões da comunidade acadêmica do XXXXXXXXXXXX XX XXXXXXXX X XXXXXXXXXXXXXXX produziram ao longo desse processo.

HISTÓRICO DA TRAJETÓRIA DO CURSO

O Curso de Letras – Licenciatura Plena em Português/Inglês e respectivas literaturas e Português/Francês e respectivas literaturas – funciona desde 1960, quando foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de XXXXXXXXXXXX. O reconhecimento do curso se deu pelo Decreto nº. 53477, de 23 de janeiro de 1964.

O primeiro vestibular do Curso, realizado em 22 de fevereiro de 1960, aprovou dez (10) alunos para os cursos de Neolatinas e Anglo-Germânicas. Em 1963, formou sua primeira turma.

O Curso de Letras (que vigorava em regime anual) passa, a partir da Reforma Universitária, juntamente com outros cursos, a percorrer o regime semestral, com matrícula por disciplina.

Durante esse período, o ingresso no Curso de Letras preenchia a cota de quarenta (40) vagas por semestre, dadas às especificidades contidas no Exame Vestibular e os interesses de procura da comunidade local.

Tendo tido início um processo de discussão curricular que atravessou toda a década de 80, a partir de 1983, o Colegiado do Curso de Letras promoveu reuniões com professores e alunos do Curso e iniciou estudos e projetos para uma reforma curricular. Mais tarde, em 1987, com a preocupação de adequar o curso à realidade e às necessidades das comunidades interna e externa, foram realizadas entrevistas e distribuídos questionários para os alunos do Curso de Letras da XXX, os alunos de 1º e 2º Graus e os representantes do comércio e da indústria da região.

Após a realização desse processo de pesquisa, foi feita uma alteração curricular inicial que culminou na Reforma Curricular implantada a partir de 1991. Além das duas habilitações existentes, Graduação em Letras - Português/Inglês e Português/Francês, foram criadas mais seis habilitações. Em 28/02/92, na 207ª reunião do Conselho Universitário, foi autorizada, através da Resolução 03/92, do XXXXXX, a criação das seguintes habilitações: Licenciatura Plena em Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Licenciatura Plena em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, Licenciatura Plena em Francês e Literaturas de Língua Francesa, Bacharelado em Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Bacharelado em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa e Bacharelado em Francês e Literaturas de Língua Francesa.

Esse aumento baseia-se em alguns pressupostos decorrentes da análise da situação do curso na época. Foi constatada uma insatisfação por parte dos alunos com a estrutura anterior das habilitações. Alegava-se como primeiro fator dessa insatisfação a “falta de opções para o aluno”. Alegou-se também a falta de flexibilidade do currículo anterior, formado basicamente por disciplinas obrigatórias, o que não permitia o aprofundamento do aluno em áreas de seu interesse, bem como uma formação mais ampla.

Sendo assim, buscou-se construir uma grade curricular que oferecesse mais opções e mais flexibilidade à formação dos alunos. Isso se deu principalmente pela criação das licenciaturas simples em Português, em Francês e em Inglês e pela implantação dos Bacharelados (Português, Francês e Inglês).

Com essas licenciaturas simples objetivou-se dar ao aluno a oportunidade de uma formação mais aprofundada em segmentos específicos do mercado de trabalho do professor, evitando que ele tivesse contato desnecessário com conteúdos curriculares muitas vezes pouco afeitos à sua opção profissional dentro da área de Letras.

Quanto ao Bacharelado, supunha-se que viesse atender ao anseio de uma parte do universo discente interessada na formação acadêmica do Curso, mas sem nenhuma intenção de trabalhar em sala de aula do 1º e 2º Graus.

Evidentemente, esta reforma, além de aumentar com relação às perspectivas futuras, aumentou também a expectativa do corpo docente quanto à possibilidade de capacitação e quanto a uma carga de trabalho bem maior. A tônica dessa reforma era constituída por uma expansão das vagas discentes e o preenchimento obrigatório das mesmas, já que a Instituição estava se curvando à política educacional brasileira da época.

No processo de aprovação dessa reforma foram “negociadas” mais vagas para o Curso, sem a previsão do aumento do corpo docente. O Curso de Letras passou então, a oferecer duzentas e quarenta (240) vagas totalmente preenchidas, divididas em duas entradas semestrais de cento e vinte (120) alunos. Essa entrada semestral de cento e vinte (120) alunos exigia, no mínimo, três (3) turmas das disciplinas do período, o que se agravava à medida que se avolumavam repetentes e, no caso de algumas disciplinas dos períodos iniciais, essa distorção levava à necessidade de oferecimento de até seis turmas, sobrecarregando a oferta de disciplinas obrigatórias e optativas para outros períodos do Curso.

Este número representava 10% do número total de vagas oferecido pela XXX, enquanto que o número de docentes que atendiam ao Curso não representava a mesma proporção, ou seja, em mil e cem (1100) professores, representavam apenas 5%. Tal número apresentava-se como irreal para o contexto da região e da própria Universidade. Verificou-se que havia, na região, um número bastante expressivo de Instituições que também ofereciam cursos de Letras, e comparando o oferecimento de vagas de outros cursos da XXX, que não apresentavam nenhuma outra Instituição de Ensino Superior da região, o número de vagas do Curso de Letras tornou-se injustificável. Nem mesmo o número de vagas ociosas no mercado de trabalho sensibilizava a escolha profissional dos ingressantes, o que podia ser notado pela quantidade de alunos formados pelo curso que não ingressaram na carreira profissional.

Quanto à situação da Universidade, considerou-se que a maioria dos cursos existentes na XXX caracterizava-se por uma entrada de 80 alunos por ano. Entre esses, alguns apresentavam grande procura, em vista do mercado de trabalho favorável e/ou do prestígio profissional.

Este não era o caso do Curso de Letras que não oferecia mercado de trabalho atrativo, nem tampouco prestígio profissional. O que havia sido observado dentro do

cotidiano do Curso, a partir, inclusive, de falas explícitas de alunos, é que muitos dos ingressantes buscavam unicamente uma oportunidade fácil de entrar num curso universitário, dada a falta de concorrência na segunda fase do vestibular, e o preenchimento obrigatório de todas as vagas.

Em vista desse oferecimento irreal de vagas, o perfil do aluno do Curso de Letras ficara descaracterizado. Essa descaracterização ocorria em decorrência de que não existia, por parte da maioria dos alunos, interesse, compromisso, envolvimento e sequer conhecimento dos pressupostos fundamentais do Curso. Embora existissem alunos conscientes de sua opção de curso e de sua futura opção profissional, essa postura definida acaba dissolvendo-se num número expressivo de alunos que, tendo entrado somente pela facilidade do ingresso, vagueiam pelo Curso, inviabilizando sua operacionalização.

Oito semestres depois de efetivamente implantado o currículo do primeiro semestre de 1991, quando deveriam estar se formando, dentre os cento e vinte (120) alunos que ingressaram naquele semestre, todos aqueles que não tivessem optado pelas Licenciaturas duplas, a situação era bem diferente.

Em primeiro lugar, havia o pressuposto de que as altas taxas de evasão, trancamento e repetência diminuiriam. Como tal diminuição não ocorreu (talvez pela entrada de um número grande de alunos cuja opção pelo Curso de Letras não era prioritária ou nem tinha motivação acadêmico-profissional), as condições de oferecimento ficaram cada vez mais precárias.

Um segundo fator não esperado eram as aposentadorias de docentes que acabaram ocorrendo maciçamente após 1990, e cuja reposição de vagas tem sido extremamente lenta, além da perda de algumas vagas no processo de avaliação docente.

Observou-se também que, até aquele momento, os cursos de Bacharelado, que se propunham a atender a anseios dos alunos e propiciar maiores opções de mercado de trabalho, contavam com pouquíssimos alunos.

Todos esses desvios que ocorreram com relação às projeções feitas ocasionaram uma sobrecarga crescente, gerando uma situação de impossibilidade de controle do Curso e de distorção profunda dos objetivos da própria reforma curricular. Diante das inúmeras dificuldades, conseguiu-se promover uma ampla discussão em busca de alternativas de equacionamento do curso. A partir dessa discussão, o Colegiado de Curso e os departamentos mais diretamente envolvidos, o corpo discente e a Coordenação da gestão 1994/1996, desenvolveram um conjunto de propostas de reestruturação e redimensionamento do Curso de Letras no sentido de torná-lo viável e mais dinâmico. No

entanto, apesar de todos esses esforços e de todas essas tentativas, as condições de funcionamento do Curso de Letras tornaram-se insustentáveis.

Em 1994, o Colegiado solicitou ao XXXXXXXX – Conselho do Centro de Ciências Humanas e Artes - a supressão do vestibular de janeiro de 1995, a fim de que tivesse disponibilidade para implementar uma série de medidas para solucionar os problemas. O pedido foi acatado pelo XXXXXXXX, mas o XXXXX – Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão da XXX, na ocasião, em reunião com o Coordenador, Chefe de Departamento e professores do Curso, entendeu que o não oferecimento de vagas em 95/1º para o Curso poderia causar um impacto muito negativo na comunidade externa, decidindo por oferecer 20 vagas. Além disto, o XXXXXXXX solicitou, na referida reunião, um estudo a ser realizado pela Coordenação do Curso de Letras, para uma adequação definitiva do número de vagas a ser encaminhado ao XXXXXXXX, até ao final de 1994. Também solicitou estudos mais amplos de reforma curricular, que deveriam estar finalizados até março de 1995.

Em dezembro de 1994, o Colegiado enviou documento bastante minucioso ao XXXXXXXX (Conselho do Centro de Ciências Humanas e Artes), solicitando adequação das vagas do Curso de Letras de duzentos e quarenta (240) por ano para cento e vinte (120), ou seja, sessenta (60) por semestre, número este aprovado no referido Conselho. No entanto, quando do relato do processo junto ao XXXXXXXX, este conselho entendeu que a solicitação da adequação do número de vagas deveria ser apresentada junto com a proposta de redimensionamento do currículo e de mudanças estruturais que o tornassem viável e com a qualidade desejada. Assim, o processo retornou ao Colegiado para o cumprimento das diligências. Em abril de 1996, a proposta submetida àquele conselho foi aprovada no Colegiado do Curso de Letras e, em 19 de junho de 1996, aprovada no XXXXXXXX.

Em novembro do mesmo ano, este processo foi enviado ao professor XXXXXXXX XXXXXXXX XXXXXXXX, tendo sido devolvido em abril de 1997, sem ter sido relatado, pois o referido professor não era mais membro do Conselho. Posteriormente, em 26 de maio de 1997, o processo foi enviado pela Secretaria Geral à professora XXX XXXXX XXXXXXXX XXXXXXXX, relatora do XXXXXXXX.

A relatora do processo deu o seguinte parecer em 29 de agosto de 1997: que o processo retornasse ao Colegiado do Curso de Letras para revisão de pontos levantados na análise, considerando que o número de vagas é diretamente relacionado à estrutura do curso e, naquele momento, não havia como aprovar as alterações curriculares, face aos problemas levantados; que o processo retornasse ao XXXXXXXX em tempo hábil para a implantação das reformas curriculares no segundo semestre de 1998, que as vagas para o Curso de Letras

ficassem fixadas em oitenta (80) para o vestibular do primeiro semestre de 1998, para constar do edital do vestibular que seria analisado e aprovado em agosto/setembro de 1997; que a definição do número de vagas para o Curso de Letras ocorresse, em caráter definitivo, juntamente com a aprovação dos novos currículos.

Em 11 de setembro de 1998, foi encaminhada a versão final da proposta de ajuste curricular, contemplando todas as alterações que se fizeram necessárias durante o processo de revisão. Em 9 de outubro de 1998, foi aprovado na 236ª reunião do XXXXXX, o projeto de adequação de vagas para o Curso de Letras. Foram fixadas oitenta (80) vagas por semestre, além suspensão dos bacharelados por oito (8) semestres, a partir do primeiro semestre de 1999, que deveriam ser avaliados após este período a pertinência ou não da continuidade dos mesmos. Todas as habilitações passaram a ter oito (8) semestres de duração (4 anos), reduzindo-se assim o quadro de disciplinas obrigatórias para as licenciaturas duplas, que tinham a duração de cinco anos; foi simplificado o rol de optativas; foi feita a adequação da carga horária das práticas de ensino para 300h (nova LDB) e retirada a disciplina Educação Física dos fluxogramas. O currículo foi implantado no segundo semestre de 1999, observando-se as normas elaboradas de adaptação dos alunos ao currículo novo.

A composição atual das grades curriculares do Curso de Letras apresenta um quadro de integralização de créditos semestral, a ser cumprido em oito períodos de 300 (trezentas) horas, totalizando 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas.

Nesse currículo há uma padronização das habilitações, a saber:

1. Licenciatura Plena em Português/Francês e respectivas literaturas;
2. Licenciatura Plena em Português/Inglês e respectivas literaturas;
3. Licenciatura Plena em Português e respectivas literaturas;
4. Licenciatura Plena em Inglês e respectivas literaturas, que passaram a totalizar 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas em cada habilitação, distribuídas da seguinte forma:

Áreas	Licenciaturas Plenas	Dupla: Língua Portuguesa e uma Língua Estrangeira	Simplem em Língua Portuguesa	Simplem em Língua Estrangeira
Língua Portuguesa		420 horas	480 horas	240 horas
Língua Latina		60 horas	120 horas	60 horas
Língua Estrangeira		420 horas	120 horas	780 horas
Linguística		180 horas	180 horas	120 horas
Literaturas (inclusive as estrangeiras)		600 horas	780 horas	600 horas
Educação (incluindo Filosofia)		180 horas	240 horas	240 horas
Prática de Ensino (inclusive as Metodologias)		450 horas	360 horas	300 horas
Optativas		90 horas	120 horas	60 horas
TOTAL		2400 horas	2400 horas	2400 horas

Com esse currículo, o Curso de Letras já foi avaliado pelo MEC seis vezes, sendo que nas últimas cinco avaliações (Provão) recebeu conceito A. Durante todo esse período, estiveram suspensos os Bacharelados, tendo em vista a pequena procura e a dificuldade de mercado para um bacharel em Letras.

O caráter estável da Língua Portuguesa nos currículos das escolas de ensino elementar e médio, assim como a necessidade de aprofundamento no conhecimento de língua estrangeira pelo profissional de Letras, são fatores que configuram a Licenciatura Dupla como a opção mais escolhida pelos alunos do curso de Letras da XXX. Um levantamento feito pelo atual Colegiado mostra que a habilitação Licenciatura Português/Inglês e respectivas literaturas representa cerca de sessenta por cento (60%) das opções do curso. O Colegiado acredita que essa habilitação pode contemplar de forma mais eficiente e dinâmica as demandas e oscilações do atual mercado de trabalho do profissional de Letras.

Em segundo lugar, com cerca de vinte por cento (20%) do efetivo de alunos, encontra-se a habilitação simples em Português e as literaturas portuguesa e brasileira. Em terceiro lugar, com aproximadamente doze por cento (12%) das opções, está a habilitação licenciatura dupla Português/Francês e respectivas literaturas, oferecida apenas à noite. Embora a opção de curso seja feita atualmente ao final do primeiro semestre letivo, o aluno que ingressou pelos processos seletivos Vestibular ou PAIES nas vagas do turno matutino não pode optar pela referida habilitação, a não ser que faça permuta com algum aluno do noturno que não queira mais freqüentar aquele turno, de forma definitiva. Por essa razão, a cada semestre, inúmeras opções para a licenciatura Português/Francês são indeferidas, por não haver com quem se fazer a permuta, visto que uma grande parte dos alunos do Curso de Letras começa a trabalhar antes de concluir o curso, ou já trabalhava ao ingressar nele.

O quadro discente do Curso de Letras é composto, em grande parte, por alunos de XXXXXXXXXXX e cidades circunvizinhas, mas também provenientes de outras cidades de XXXXX XXXXX e de outros estados, principalmente de XXXXX e XXX XXXXX. A relação candidato-vaga, nos últimos vestibulares, para as 80 (oitenta) vagas semestrais, foi de aproximadamente 7/1 (diurno) e 8/1 (noturno) em janeiro e 5/1 (diurno) e 8/1 (noturno) em julho.

O quadro docente do Curso de Letras é composto, atualmente, por quarenta e um (41) professores efetivos, sendo trinta (30) professores doutores, quatro (04) doutorandos, sete (07) mestres, mais dezenove (19) professores contratados temporariamente (ANEXO 1).

Infra-estrutura do XXXXXXXXX de XXXXXX e XXXXXXXXXXXX para o desenvolvimento das atividades docentes

a) Laboratórios Pedagógicos de Línguas

Para a realização de atividades de pesquisa, ensino e extensão, o Curso de Letras conta com nove (09) Laboratórios Pedagógicos. Esses Laboratórios são salas de aula ambientadas especialmente para o ensino de Línguas Estrangeiras, contando com infra-estrutura audiovisual, ponto de Internet, sendo três (03) delas com TV e DVD/vídeo; além dessas salas, há armários móveis contendo TV e DVD/vídeo, que podem ser deslocados para uso em salas comuns.

b) Laboratório Pedagógico de Prática de Ensino

O aluno do Curso de Letras conta com uma sala ambiente destinada às atividades de Prática de Ensino, contendo computador, impressora, acesso à Internet, TV, DVD, vídeo, gravador de som, acervo bibliográfico e diversos recursos didáticos para subsidiar as ações pedagógicas dos alunos em formação.

c) Laboratório de Línguas

Conta, ainda, com um moderno Laboratório de Línguas (XXXXXXX), com trinta e seis (36) cabines para estudo coletivo e individual, com um acervo de filmes e documentários, em VHS ou CD-Rom, músicas com a transcrição de letras, exercícios de fonética, entre outros. Além disso, o XXXXXXXX possui ferramentas de última geração, tais como câmara de documentos, projeção de *sites* de Internet e de arquivos áudio-visuais em *power point*, em vídeo, estáticos ou em movimento, em qualquer formato.

d) Coordenação de Extensão e Educação Continuada em Letras

O XXXXXXXXX de XXXXXX e XXXXXXXXXXXX possui ainda um moderno centro de estudos, a Coordenação de Extensão e Educação Continuada em Letras (XXXXXX) contendo acervo bibliográfico de referência, equipamentos de som, áudio e vídeo, computadores para uso exclusivo em pesquisas acadêmicas. A secretaria do XXXXXX oferece apoio a cursos e atividades de extensão e orientações para a elaboração de projetos de extensão e outras atividades afins.

e) Laboratório Multimídia de Projetos

Alunos da graduação envolvidos em projetos de extensão, ensino ou pesquisa, sob a orientação de um professor, podem fazer uso deste Laboratório (XXXXXXX), um moderno

laboratório multimídia que serve às pesquisas da Pós-graduação e contém moderno acervo tecnológico, com acesso à Internet, câmeras fotográficas, filmadoras digitais, gravadores, *scanners*, impressora, acesso à rede sem fio e espaço para gravação de arquivos acadêmicos.

f) Laboratórios de Informática

Os alunos do Curso de Letras, além dos laboratórios de projetos, específicos para alunos sob orientação, têm acesso aos computadores do Diretório Acadêmico e da Sala de Monitoria, nas instalações do Xxxxx X, e dos seguintes laboratórios de informática compartilhados com alunos de outros cursos:

- a) XXXXX X – SALA XXXXX – de 7h30 às 11h30 e de 13h às 17h, de segunda à sexta-feira;
- b) XXXXX X – SALA XXX - de 8h às 11h30, de 13h às 17h e de 19h às 21h30, de segunda à sexta-feira;
- c) XXXXX X – LAB. XX (Sala XX), LAB. XX (Sala XX) e LAB. XX (Sala XX) – de 7h às 22h, de segunda à sexta-feira e de 7h às 11h30, aos sábados.

g) XXXXXXXX XX XXXXXXXX

Os alunos do Curso de Letras dos Programas de Pós-Graduação do XXXXX contam com a XXXXXXXX XX XXXXXXXX como um laboratório de ensino, pesquisa e extensão. A XXXXX atende a aproximadamente 800 alunos com cursos de alemão, espanhol, francês, inglês e italiano em diversos níveis e suas atividades servem como campo de estágio e de investigação para os corpos discente e docente do XXXXX.

h) Hall de Estudos

Os alunos do Curso de Letras dispõem de um espaço para reuniões em grupo e para atendimentos coletivos em área reservada próxima aos gabinetes dos docentes, ambientado adequadamente para favorecer a concentração e facilitar a interação.

i) Gabinetes dos Docentes

Os alunos do Curso de Letras dispõem de atendimentos individualizados com seus professores em gabinetes que comportam três (03) docentes, agrupados por área.

j) Sala Multimídia

Para atender aos alunos do Curso de Graduação e de Pós-Graduação, o XXXXX oferece infra-estrutura moderna para projeção de arquivos, multimídia, com acesso à Internet, datashow, DVD, TV, Vídeo, som ambiente, climatização, tela de projeção e mobiliário confortável.

k) Sala para grupos de estudo

Os alunos do Curso de Letras são estimulados a participar de grupos de estudos em torno de projetos de ensino, pesquisa e extensão em desenvolvimento no âmbito do XXXXX e, para esse fim, contam com sala multimeio, contando com TV/DVD/vídeo, tela para projeção, retroprojetor, ponto de rede, aparelho de som e mobília adequada.

l) Salas de Grupos de Pesquisa

Os Programas de Pós-Graduação do XXXXX investem na integração com a graduação em torno de projetos de iniciação científica e a participação dos discentes em ações dos Grupos de pesquisa. O espaço destinado à realização destas atividades compreende duas (02) salas de 62m², planejadas racionalmente para uso simultâneo, bem como mobiliário, arquivos, computadores e Internet.

m) Coordenadoria de Eventos

O XXXXX é responsável igualmente por vários eventos regulares e significativos no calendário das Letras: o XXXXX (Seminário XXXXXXXX XX XXXXXX X XXXXXXXXXXXXX), já em sua décima primeira edição, e no ano de 2006, sua primeira edição internacional, é promovido a cada dois anos; o XXXXX (Seminário XX XXXXXXXX XX XXXXXXXX), prepara-se para, em 2007, promover seu terceiro encontro anual; o XXXXXXXX (Seminário XX XXXXXXXX XX XXXXXXXXXXXXX X XXXXXXXXXXXXX XXXXXXXX), que vem sendo promovido pelo Programa de Mestrado em Lingüística há 4 anos. Para dar suporte aos eventos, o XXXXX dispõe de uma Coordenadoria e Eventos que oferece apoio técnico e logístico, com infra-estrutura de equipamentos e visando a realização de eventos acadêmicos.

Programas de Integração com a Pós-Graduação

a. Programas de Pós-Graduação

O XXXXX possui dois Programas de Pós-Graduação: a pós-graduação em Lingüística, com o curso de Mestrado em Lingüística, e a recém implantada pós-graduação em Letras, com o curso de mestrado em Teoria Literária, e já projeta o doutorado em Lingüística. Os Programas de PG do XXXXX têm como princípio fundamental a integração de suas ações de pesquisa com a graduação, o que é concretizado por meio da participação dos alunos da graduação em projetos PIBIC, PIBEG, na organização de eventos, em grupos de estudo e em grupos de pesquisa.

b. Programa de Ensino Tutorial (PET)

Desde 1994, o curso está incluído no Programa de Ensino Tutorial (PET). Por sua importância na vida do Curso de Letras, o tutor do Programa, Prof. Dr. XXXXXXXX XXXXXXXX XX XXXXXX, que é o mesmo desde o início das atividades, buscou informações sobre os ex-alunos integrantes do PET, tanto para saber como estão, bem como para colher suas opiniões sobre sua experiência como alunos PET/LETRAS. Cerca de 30 (trinta) alunos passaram pelo Programa desde 1994.

Boa parte deles continuou seus estudos, alguns na própria XXX, no Programa de Mestrado em Lingüística, outros nos mestrados da UNESP e da UNICAMP, e deve avançar ainda mais; outros trabalham, alguns ministrando aulas até mesmo no Ensino Superior, como professores da XXX, da UNESP, e da UnB, o que significa que se tornaram, de algum modo, especiais por onde passaram ou onde estão. Segundo o Prof. Dr. XXXXXXXX XXXXXXXX XX XXXXXX, um trabalho está sendo feito com as novas turmas do PET/LETRAS para que os ex-alunos enviem notícias de sua vida acadêmica e profissional, de modo a facilitar o acompanhamento de sua vida profissional, e criar o hábito de fazer contato com os ex-alunos.

O atual tutor do PET/LETRAS é o professor Dr. XXXX XXXXX XXXXXXXXXXXX, selecionado em junho de 2007, tendo apresentado uma proposta de Plano de Trabalho bastante diversificada e moderna, apoiada no tripé Ensino, Pesquisa, Extensão. Todos os Petianos têm Projeto de Pesquisa, e desenvolverão também vários projetos de ensino e extensão, sob o Projeto maior do tutor, “Letras que movem”, oferecido primeiramente a um curso de adultos da Prefeitura Municipal. Este ano já organizaram a Xxxxxx de Xxxxxx – XXXXX 2008, assim como os Colóquios Multidisciplinares, entre outros projetos para a comunidade.

c. Revista *Letras & Letras*

Registrada sob o número ISSN 0102-3527, é uma publicação periódica ligada ao XXXXXXXXXXXX XX XXXXXXXX X XXXXXXXXXXXXXXXX da XXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXX XX XXXXXXXXXXXX, é editada em volumes anuais compostos de 02 (dois) números publicados um a cada semestre, sendo o do primeiro semestre temático, vinculado a uma das áreas do Instituto e o do segundo semestre, aberto a publicações de todas as áreas de linguagem. A revista pode lançar, também, cadernos especiais dedicados à divulgação de trabalhos de alunos. Desta forma, o aluno do Curso de Letras, por meio de sua participação em grupos de estudos, de Pesquisa e de projetos de ensino, pesquisa e extensão, ou de sua

participação em eventos, pode submeter seus trabalhos para publicação na Revista XXXXXX X XXXXXX, mediante encaminhamento de seu orientador.

PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A luta pela democratização tanto da educação quanto da gestão institucional das universidades públicas caminha lado a lado com o processo de redemocratização da sociedade brasileira que vem ocorrendo desde o final dos anos 70 e início dos anos 80. A partir de movimentos desencadeados por educadores e estudantes, nasceram as primeiras idéias relativas a uma lei de diretrizes para a educação, discutida em uma época de grande agitação social, devido à retomada da direção do país pelos civis. Tratava-se de um projeto para fazer frente à forte reprodução da discriminação social, ainda realizada pelo sistema escolar brasileiro. Com base na lógica do direito de todos à educação, lutava-se por uma lei segundo a qual caberia ao Estado, com a contribuição da sociedade, dar condições para a efetivação desse direito.

1. Princípios do curso de Letras da XXX

Esse projeto inaugurado coletivamente “foi sendo esvaziado ao longo do tempo, em função das novas exigências criadas com a inserção do país na economia de mercado cada vez mais global e, conseqüentemente, da revisão do papel do Estado em função dos parâmetros da ‘nova ordem mundial’.” (SILVA, 1998, p.31). Desta forma, num contexto político neoliberal crescente, em que se afirma que a interferência do Estado nas questões sociais causa ineficiência e improdutividade, onde se prega uma retração do Estado em relação aos seus deveres com a educação, não seria aprovado um projeto feito coletivamente que pregava justamente a intervenção do Estado nas políticas sociais.

Em 1988, educadores conseguiram que a nova Constituição Brasileira incorporasse em seu texto a gestão democrática como princípio básico do ensino público. Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – lei nº 9.394/96 – projeto de Darcy Ribeiro), é sancionada pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, ficando esquecido o projeto de lei elaborado coletivamente.

Desde o início dos anos 90, período fértil em relação às reformas educacionais, reflexões e análises críticas vêm ocorrendo, no sentido de fundamentar reformas que substituam os modelos padronizados de planejamento institucional, de modo a se chegar ao estabelecimento de metas educacionais que reflitam concepções da relação homem–mundo

e a prática pedagógica necessária a um determinado momento histórico das instituições de ensino público. Nessa perspectiva, muitas instituições públicas de ensino superior elaboraram ou estão em fase de elaboração coletiva de seu Projeto Político-Pedagógico, buscando colocar em prática ações locais que traduzam conquistas em termos de legislação.

Para esse tipo de planejamento, existem várias terminologias, dentre as quais podemos citar: o planejamento global integral (para as escolas federais), a proposta pedagógica (presente na LDB), projeto educativo, Projeto Político-Pedagógico, (para as instituições públicas de ensino superior), todas envolvendo a idéia de se conceber um projeto que envolva toda a organização institucional, ou seja, pensar as ações educacionais de forma coletiva.

O termo projeto (do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*) significa lançar para diante (plano, intento, desígnio), ou seja, é a capacidade de antever ações para que um grupo possa trabalhar de forma mais harmônica e estabelecer ações, metas, propostas a serem executadas em um momento específico. O termo político contém um “sentido de compromisso com a formação do cidadão” (VEIGA, 1995, p.13). O Projeto Político Pedagógico envolve este componente político, pois no seu processo de construção, a instituição terá que definir quais são seus compromissos sociais, sua concepção de mundo, de aluno e de sociedade. Enfim, é político porque está voltado para a formação do alunado, ao preparo de um tipo de cidadão para viver em uma determinada sociedade. Para tal, é necessário definir ações educativas e as condições necessárias para que as instituições consolidem seus propósitos e metas.

Como afirma Veiga (idem, ibidem): “Todo projeto pedagógico é também político, pois está intimamente articulado ao compromisso [...] de atender os interesses reais e coletivos da população majoritária”. Logo, o Projeto Político Pedagógico é o plano global da instituição que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, ou seja, é um instrumento teórico-metodológico para intervenção e mudança na realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELOS, 2002 p.169).

A partir do início do século XX, a linguagem tem recebido diferentes enfoques de acordo com a perspectiva pela qual tem sido teorizada. É possível resumir as diversas correntes teóricas em duas grandes vertentes: uma que considera a linguagem como atividade meramente mental - concepção formalista - e outra que a entende basicamente

como uma atividade social - concepção sócio-interacionista. Essa visão polarizada de linguagem tem gerado polêmicas por ser reducionista. Como conseqüência, os críticos acreditam que a descrição e a explicação do funcionamento geral da língua deve levar em conta as suas condições de produção, ou seja, a atividade de produtores/receptores de texto situados em contextos reais e submetidos a decisões que seguem estratégias nem sempre dependentes apenas do que se convencionou chamar de sistema lingüístico. Disso resultou a constituição de novas áreas de estudo. Uma série de disciplinas veio somar-se à Fonologia, à Morfologia, à Sintaxe, áreas já consolidadas: a teoria da Enunciação, a Análise do Discurso, a Lingüística Textual, a Semântica Argumentativa, a Sociolingüística, a Psicolingüística.

Dentro da concepção formalista, encontram-se o estruturalismo e o gerativismo, que se dividem em áreas complementares: a lingüística geral e a descritiva, diferenciadas por seus propósitos. A primeira visa o estabelecimento de regularidades universais e de conceitos e categorias que servirão para analisar as línguas. A segunda objetiva o levantamento de tipologias das línguas naturais e de dados que confirmem ou refutem as proposições colocadas pela teoria. A diferença de objetivos funda ainda uma outra distinção: a lingüística teórica e a lingüística aplicada. Enquanto a primeira se preocupa em estudar a estrutura e funções da linguagem e das línguas independentemente de aplicações de seus resultados, a segunda busca analisar problemas de uso de linguagem que sejam relevantes à sociedade.

Inicialmente vista por muitos como uma tentativa de aplicação da Lingüística (Teórica) à prática de ensino de línguas, sobretudo línguas estrangeiras, a Lingüística Aplicada (LA) atualmente tem implicações não apenas para ensino, mas também para a formação de professores e outros tipos de interações institucionais (CAVALCANTI, 1998).

O avanço significativo dos estudos, o grande número de pesquisas mostra a LA como área com potencial para percursos transdisciplinares em pesquisa. Além de mediar o conhecimento teórico advindo de várias disciplinas (como, por exemplo, psicologia, educação, lingüística, entre outros) e o problema de uso da linguagem que pretende investigar, a LA também formula seus próprios modelos teóricos, podendo, assim, colaborar com o avanço do conhecimento não apenas em seu campo de ação, mas também em outras áreas de pesquisa (cf. MOITA LOPES, 1996).

Estudos recentes levaram a pesquisa em LA à sala de aula, com temas predominantes como autonomia na aprendizagem, ensino e aprendizagem reflexivos, linguagem e poder, conscientização lingüística, o professor pesquisador, a educação de docentes, a

interdisciplinaridade, a participação do aprendiz nas decisões, os direitos lingüísticos do aprendiz, a aprendizagem de línguas para a paz, o uso da alta tecnologia e da informática (cf. CELANI, 1997).

Também a Literatura sofreu mudanças nos seus paradigmas de análise. Abandonou a abordagem meramente periodista e passou a ocupar-se com o estudo das diferentes organizações discursivas e textuais das obras literárias, a partir de perspectivas variadas, tais como: a filosófica, a histórica, a semiótica, entre outras.

Esses embates aos paradigmas de estudo das línguas, em sua manifestação usual e artística, apontam para a necessidade de os profissionais reconhecerem que as múltiplas posições em que sua área está colocada são provisórias, devido às múltiplas mudanças discursivas que constituem a própria sociedade. Sob tal perspectiva deve fundar-se o trabalho do formador de formadores, o questionamento e a interrogação permanentes das “grandes narrativas filosóficas e científicas”, visando desestabilizar o discurso único.

A partir dessa visão, o presente Projeto Político e Pedagógico renega a concepção meramente informativa da graduação em Letras, pois a formação desse profissional não deve se restringir a capacitá-lo a lidar apenas com o ensino de línguas, a ter domínio de conhecimentos teóricos sobre o funcionamento e uso das línguas e literaturas, visão muito limitada para o momento pós-moderno. Pelo contrário, o formando deve ser capacitado a compreender, questionar e ler criticamente os fenômenos que têm ressonâncias no âmbito do domínio lingüístico, mas inserido em uma contingência mais ampla, o que causa impactos na sua própria leitura de mundo.

Em decorrência de expectativas e incertezas geradas por constantes transformações e instabilidades observadas nos contextos sócio-histórico e econômico no panorama internacional, bem como dos desafios e expectativas por nós vivenciados em nível nacional, ganharam destaque, tanto no âmbito dos órgãos governamentais, quanto no âmbito das instituições de ensino superior no país, os debates atinentes aos novos perfis profissionais dos egressos e, conseqüentemente, aqueles relacionados à adequação dos currículos.

Visando a uma coerência com o momento atual, considerando-se o perfil da região em que está inserida a XXXXXXXXXXXX XXXXXXXX XX XXXXXXXXXXXX e, observando-se o disposto nas “Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras”, busca-se, orientados por este Projeto Político Pedagógico, implementar políticas para a melhoria da qualidade do ensino em nossa instituição. Isto será viabilizado pela efetivação de propostas curriculares conseqüentes e sustentadas por concepções pedagógicas, valores acadêmicos e práticas que possibilitem ao futuro profissional afrontar, de modo congruente, a atual

realidade com suas mutações e desafios constantes, inclusive o desenvolvimento científico-tecnológico.

Em decorrência, o Curso de Letras da XXX buscará preparar o futuro profissional não só para enfrentar um contexto sócio-histórico-econômico e cultural dinâmico e competitivo, mas, sobretudo, para atuar como leitor crítico – no sentido amplo do termo – e como agente eficaz na construção da cidadania e, portanto, capaz de fazer uso da linguagem, notadamente a verbal, nas suas diferentes manifestações.

O Curso de Letras do XXXXX/XXX está sendo pensado, portanto, na perspectiva de que a graduação deve ser prioritariamente formativa e não simplesmente informativa. Isto significa que não é um curso que visa, exclusiva ou principalmente, ao aprendizado da norma culta da língua, nem ao mero exercício de compreensão de textos. Além disso, não objetiva, pura e simplesmente, a aquisição de proficiência em línguas estrangeiras, nem se destina a apresentar, para memorização, uma série de autores e obras literárias. Almeja-se, outrossim, um curso que possibilite o desenvolvimento da competência de refletir sobre os fatos lingüísticos e literários por meio da análise, da descrição e da explicação, à luz de uma fundamentação teórica pertinente, tendo em vista a formação de enunciadores da língua.

Para tal, o Curso de Graduação em Letras deverá facultar ao estudante o desenvolvimento de uma visão multifacetada de mundo, de maneira que ele possa pautar suas ações baseando-se numa percepção nítida do papel a desempenhar no seu ambiente sócio-cultural e, conseqüentemente, a sentir-se como partícipe e co-responsável pela sua formação. Conseqüentemente, tanto seu senso crítico como sua capacidade empreendedora e de iniciativa serão estimulados e desenvolvidos, melhor capacitando-o para afrontar os desafios da profissão. Ademais, o curso pretende fornecer uma sólida formação acadêmica e o desenvolvimento de competências e habilidades exigidas para uma atuação profissional eficaz.

Assim, os princípios que norteiam a concepção do Curso de Letras do XXXXX/XXX fundam-se na formação de professores de línguas e literaturas que se constituam, em primeira instância, como leitores constituídos da sociedade em que atuam, compreendendo a leitura como a constituição do indivíduo em seu universo cultural, político, histórico e lingüístico. Nessa perspectiva, o indivíduo inserido na esfera social não pode desvincular a relação entre conhecimento formal acadêmico e sua relação pragmática com o cotidiano das práticas sociais.

Trata-se da formação de profissionais que irão atuar como agentes de cidadania no sentido de explicitar o papel da linguagem nos processos de identificação e ação do

indivíduo em seu grupo social. Não é possível dissociar a língua de sua vinculação histórico-ideológica na percepção das hierarquias sociais. Nesse sentido, a formação de professores de línguas envolve um compromisso político de uma reflexão sobre a natureza da inserção do sujeito no grupo social em que vive e de seu papel enquanto cidadão do mundo, constituído na e pela linguagem.

Por essa razão, as concepções teórico-metodológicas que regem a formação de professores de letras caracterizam-se por sua natureza construtivista e histórica, cujo tratamento dado ao conhecimento se funda no exame de descontinuidades que se constituem como possibilidades múltiplas e deslocamentos em relação às chamadas “realidades empíricas”.

A partir dessa visão heurística do tratamento formativo dado ao conhecimento, entendemos que o desenvolvimento metodológico do ensino precisa ser fundado em um caráter dialógico no qual as inter-relações linguagem/mundo, linguagem/conhecimento e linguagem/sociedade traduzam conflitos de ordem diversos, considerando a possibilidade de exposição a diferentes enfoques teóricos, no que tange à pluralidade epistemológica em torno dos conhecimentos subjacentes às áreas de formação universitária.

Considerando essa vinculação heurístico-hermenêutica de formação, concebe-se a avaliação como um momento de construção do conhecimento, como um momento de atribuição de percepções inferenciais que traduz uma relação teoria-prática, aliada aos processos identitários do indivíduo em formação e sua relação com a exterioridade social em suas práticas pedagógicas.

PRINCIPAIS MODIFICAÇÕES IMPLEMENTADAS NO NOVO CURRÍCULO

Para a elaboração do Projeto Pedagógico, o Curso de Letras foi rediscutido visando ao atendimento das novas diretrizes do MEC para os cursos de licenciatura, adequando-se às 800 horas de Estágio Supervisionado e Práticas Educativas. Ao mesmo tempo, o Colegiado resolveu fazer uma nova proposta curricular, tendo em vista atender às necessidades prementes do curso.

Uma delas é a suspensão definitiva das modalidades Bacharelado em Português, Bacharelado em Inglês e Bacharelado em Francês, visto que, da forma como eram estruturados no atual currículo, não proporcionavam ao aluno nenhuma vantagem em relação ao seu futuro profissional imediato. Devido à urgência de adequação das Licenciaturas à nova lei das 800 h de Estágio Supervisionado e Práticas Educativas, não foi

possível implementar em 2007 um novo tipo de Bacharelado, ainda em estudo, que objetiva uma carreira profissional para o Bacharel em Letras, sobretudo para a área de Línguas Estrangeiras, notadamente na área de Tradutor e Intérprete e de Secretariado Bilíngüe. Foi extinta, ainda, a Licenciatura com Formação Específica em Francês e suas literaturas, visto que há cerca de três anos nenhum aluno opta por este curso.

Uma recente reivindicação da comunidade, a criação de uma Linha de Formação Específica em língua espanhola, também está presente nos estudos do Colegiado. Tal implementação, no entanto, depende da contratação de professores, criação de vagas, e adequação ao currículo. Uma Comissão nomeada visando à implementação da nova linha de formação específica já fez os estudos e o Colegiado pretende implementá-la logo que possível.

Outra modificação que se fazia necessária era a concepção de uma grade curricular mais flexível, que se adequasse às idéias de construção do conhecimento e autonomia do aluno que subjazem nas Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de graduação em Letras. O estudo feito levou em consideração disciplinas que não tivessem tantos pré-requisitos que, no atual currículo, dificultam a integralização do curso caso o aluno tenha perdido vaga ou tenha sido reprovado em uma das disciplinas que são pré- ou co-requisitos de outras disciplinas em níveis mais avançados. Esse engessamento do currículo torna difícil o acompanhamento das matrículas dos alunos do curso de Letras até para o Controle Acadêmico da XXX, havendo inúmeros casos de pedido de quebra de pré-requisito pelo fato de o aluno já ter terminado o curso, tendo cursado as disciplinas finais, sem ter cursado o pré ou o co-requisito das referidas disciplinas.

O atual Colegiado buscou, pois, construir um projeto original e inovador, para atender, também, ao Artigo 14 das Diretrizes Curriculares Nacionais, que enfatiza a necessidade de uma maior flexibilidade dos cursos de graduação em Letras. Este Artigo, em seu parágrafo primeiro, afirma que “a flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional”.

Tal proposta foi prontamente entendida e acatada pelos corpos docente e discente do Curso de Letras, assim como os técnicos administrativos do XXXXX, sobretudo aqueles ligados à Coordenação do Curso de Letras que com ela colaboraram prontamente, de forma cuidadosa e bastante profissional.

PERFIL DO EGRESSO

A análise do mercado de trabalho atual relativo à área de Letras aponta para espaços que demandam profissionais cuja formação resulte de diferentes áreas do saber e de distintas modalidades de formação. Alguns desses espaços são:

a – a educação básica, promovida nos âmbitos público e privado, cuja oferta encontra-se em franca expansão no país e que requer a formação de profissionais da educação comprometidos com os avanços educacionais e com a necessária melhoria dos padrões de qualidade da educação e das condições de oferta do ensino. A formação desses profissionais da educação precisa estar em harmonia com os avanços tecnológicos e educacionais para a construção, no Brasil, de uma escola compatível com as tendências do século XXI;

b – a educação superior, promovida nos âmbitos público e privado, igualmente em franca expansão no país, que requer a formação de um profissional de Letras dedicado à educação em geral e que possa constituir a base necessária para a formação dos futuros docentes da educação superior, estabelecendo a ponte necessária entre o ensino de graduação e de pós-graduação;

c - o ensino de línguas estrangeiras, suas culturas e literaturas, promovida nos âmbitos público e privado, que incentiva a formação complementar ou integral de profissionais de mercado, ou interessados pelo desenvolvimento de estudos sobre a Língua Portuguesa e de línguas estrangeiras modernas.

O egresso do Curso de Letras XXXXX/XXX, além da formação lingüística constitutiva do arcabouço teórico do professor de línguas, deverá ser um profissional que se pretende agente de cidadania no escopo de uma integração indivíduo/sociedade permeado pela constituição do indivíduo na e pela linguagem. Esse terá o perfil de um profissional que procurará sempre uma inter-relação entre o conhecimento e sua cotidianidade social e política, entendendo sua função pedagógica não apenas como uma demonstração de competência técnica, mas sobretudo como uma ação político-cultural integrada ao grupo social em que vive.

- **Competências e habilidades do graduado em Letras**

Para o bom êxito do perfil acima estabelecido e em consonância com o Art. 6º das Diretrizes Nacionais, considera-se fundamental que o graduando tenha, ao terminar sua habilitação no curso de Letras XXXXX/XXX, as seguintes **competências**:

- * comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- * compreensão do papel social da escola;
- * domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- * domínio do conhecimento pedagógico;
- * conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- * gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional;
- * capacidade de síntese, de análise e de crítica;
- * capacidade de resolução de problemas em contextos novos e imprevisíveis;
- * autonomia Intelectual para buscar e construir os conhecimentos e as práticas;
- * capacidade de compreensão da atuação profissional a partir de uma visão ampla dos processos históricos e sociais.

O graduado do Curso de Letras XXXXX/XXX deverá ter desenvolvido as seguintes **habilidades:**

- domínio do uso da língua portuguesa em sua variante padrão, bem como compreensão crítica das variantes lingüísticas, nas suas manifestações oral e escrita, nas perspectivas sincrônica e diacrônica;
- compreensão crítica das condições de uso da linguagem, das restrições internas e externas das atividades discursivas, de seu uso e adequação em diferentes situações de comunicação, da heterogeneidade mostrada e constitutiva nos discursos, capacidade de reflexão sobre a linguagem como um fenômeno semiológico, psicológico, social, político e histórico;
- domínio de línguas estrangeiras em suas diferentes modalidades, oral e escrita, nos registros formal e informal;
- domínio teórico e crítico dos componentes fonológico, morfossintático, léxico e semântico de uma língua;
- domínio de diferentes noções de gramática;
- compreender o processo de aquisição da linguagem de modo a promover uma melhor compreensão dos problemas de ensino e aprendizagem da língua materna e de línguas estrangeiras;
- domínio crítico de um repertório representativo de literaturas, brasileira e estrangeira;

- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, incluindo fundamentação teórica atualizada e raciocínio crítico e independente em relação às diferentes correntes teóricas;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho, incluindo a utilização dos recursos da informática;
- consciência dos diferentes contextos culturais e interculturais e sua influência no funcionamento da linguagem, bem como para o ensino de competências lingüísticas;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio das abordagens, métodos e técnicas pedagógicas que favoreçam a construção de conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

Espera-se, sobretudo, que o profissional em Letras assuma um compromisso com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as conseqüências 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.

A partir da implementação deste Projeto Pedagógico, por meio de um dos Projetos Integrados de Práticas Educativas, será iniciada uma pesquisa visando à busca do perfil dos egressos do Curso de Letras, que se juntará à pesquisa, já em andamento, que busca o contato permanente com os egressos do Curso que tenham sido alunos PET. Em fase final, uma pesquisa de doutorado de uma professora efetiva de língua inglesa do XXXXX também estabelece contato com ex-alunos da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa.

Os dados colhidos a partir dessas investigações poderá mostrar claramente se os profissionais formados pelo Curso de Letras demonstram na vida profissional as competências e habilidades desenhadas neste Projeto Político Pedagógico.

OBJETIVOS

Fundamentados nas concepções supracitadas, podemos nortear as ações acadêmicas do Curso de Letras XXXXX/XXX pautadas nos seguintes **objetivos gerais**:

- ii) Apresentar uma conjuntura de subsídios teórico-metodológicos no intuito de promover a formação de professores de línguas, lingüística e literaturas, buscando compreender a relação entre a linguagem e a sociedade na construção de ações pedagógicas para uma vivência da cidadania;

- iii) Fomentar a construção do conhecimento em torno das particularidades da linguagem com vistas a uma participação cogente na formação do futuro profissional em Letras nos diversos níveis de educação formal vigentes;
- iv) Possibilitar uma formação acadêmica ao futuro professor de línguas que lhe permita consorciar suas reflexões teóricas sobre a linguagem com a adequação e uso de tecnologias;
- v) Construir uma formação acadêmico-pedagógica, tendo por meta um perfil de professor de línguas engajado em um processo de formação continuada, instaurado em uma relação de autonomia, transformação e continuidade.

- **Objetivos específicos**

No que se refere aos objetivos específicos dessa formação, temos por meta:

- i) Fornecer subsídios teórico-metodológicos com vistas a uma reflexão sobre os processos de identificação do indivíduo com a língua e com a linguagem;
- ii) Promover reflexões acadêmicas que polemizem o processo de ensino e aprendizagem de línguas em contextos de educação regular e especial;
- iii) Discutir a dicotomia teoria/prática na percepção de formas de encaminhamento do conhecimento lingüístico na formação do futuro profissional nos níveis de ensino fundamental, médio e superior;
- iv) Integrar as instâncias de Ensino, Pesquisa e Extensão, fomentando inter-relações contínuas entre os componentes curriculares em seus aspectos de re-significação constante com as práticas sociais e pedagógicas dentro e fora da escola.

PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO

Como expresso no item relativo aos objetivos gerais, o Curso de Graduação em Letras do XXXXX/XXX tem por finalidade a formação de pessoal qualificado técnica e cientificamente para o exercício do ensino e da pesquisa, bem como para o desenvolvimento de outras atividades profissionais na área de Letras, visando ao avanço e aprimoramento dessa esfera do conhecimento, da perspectiva dos ideais de liberdade, democracia e justiça social.

- **O Ensino voltado para a autonomia e centrado nos processos formativos**

O XXXXXXXXXX de XXXXXX e XXXXXXXXXXXXX busca atender à formação de profissionais de Letras dotados de competências e de atitudes voltadas para o exercício pleno da profissão em um mercado caracterizado pela modernização crescente, pela complexidade

do mundo moderno, pelo crescente aumento da importância da Linguagem em diferentes espaços profissionais, bem como para o exercício pleno da cidadania e da responsabilidade ética e social.

A formação do professor de educação básica forma a base da proposta pedagógica do Curso de Letras XXXXX/XXX e sempre constituiu, desde a sua fundação, seu foco principal. A formação de professores constitui um compromisso maior do XXXXXXXXXX XX XXXXXX X XXXXXXXXXXXXX e uma realidade de mercado para os profissionais de Letras, além de ser uma necessidade estratégica do país no eixo educacional. Nesse sentido, a proposta pedagógica do curso de Letras foi construída em total harmonia com as novas Diretrizes curriculares do Curso de Letras, instituídas pela resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002, para a formação de professores da educação básica, em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais dão ênfase no Ensino Fundamental e no Ensino Médio à formação geral sobre a formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. Essas competências preconizadas no Ensino Fundamental e Médio devem ser, portanto, enfatizadas e desenvolvidas na formação do professor, de modo a qualificá-los para atuar de forma coerente dentro desses novos paradigmas.

Sabe-se, ainda, que a necessidade de formação continuada do professor em atividade exige um profissional autônomo, consciente de que deve dar continuidade a seus estudos, seja por meio de cursos de extensão ou cursos de pós-graduação - especialização, mestrado ou doutorado. O Curso de Letras XXXXX/XXX pretende que essa autonomia, o aluno a desenvolva ao longo do curso de graduação. Um curso é um percurso, portanto, acreditamos que poderá haver alternativas de trajetórias; essas alternativas são feitas no interior de campos específicos de saber que visam ao desenvolvimento de habilidades e competências específicas.

O aluno terá um grau de liberdade relativamente amplo para definir o seu percurso (curso) e a possibilidade de contemplar, além de uma formação em área específica do saber, uma flexibilidade para complementar sua formação com disciplinas de outra área. Deste modo, o currículo deve ser entendido como um instrumento que propicie a aquisição do saber de forma articulada.

A partir do terceiro semestre letivo, o aluno poderá escolher, nas áreas de Língua Portuguesa e Lingüística e de Literatura, uma disciplina de cada núcleo temático, dentre aquelas oferecidas pelo Colegiado do curso para o semestre. Cada aluno terá uma relativa flexibilidade para compor o seu curso, desde que cumpra a carga horária obrigatória determinada pelas áreas em cada um dos núcleos temáticos. Da mesma forma, poderá cursar, dentre as disciplinas de habilidades integradas de Língua Estrangeira, aquela cuja ênfase lhe seja mais adequada (ênfase em leitura, por exemplo, ou em compreensão oral), pois não haverá pré-requisito nem progressão entre tais disciplinas.

- **A pesquisa como fundamento da reflexão-ação e da construção da autonomia intelectual**

A pesquisa constitui, dentro da proposta pedagógica do curso, a base do processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer dispor de conhecimentos, refletir criticamente sobre eles e mobilizá-los para a ação. Mais do que identificar os conhecimentos existentes, o que seria simples tarefa de reconhecimento, é preciso compreender o processo de construção do conhecimento, seus fundamentos históricos, sociais e epistemológicos.

O processo de ensino-aprendizagem deve ser orientado por um 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. Nesse sentido, e em harmonia com as Diretrizes Nacionais, a dimensão da pesquisa não deve constituir apenas um espaço de ação institucional, mas uma prática constante e inerente ao próprio processo de ensinar e de aprender, perpassando todos os momentos da formação. Deve estar presente na extensão, através das ações reflexivas sobre cada atividade; deve estar presente na sala de aula, nas práticas reflexivas sobre os conhecimentos, no processo de avaliação formativa, como o momento de desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade de resolução de problemas.

Entende-se, portanto, a pesquisa, como uma dimensão constitutiva da formação. Institucionalmente, a pesquisa também tem seus lugares específicos de inscrição e de organização, quando são reunidas em projetos pontuais, com objetos pré-definidos e sob orientação docente, tais como os programas de iniciação científica (PIBIC e PIBEG).

- **A extensão como espaço articulador das práticas e do profissional reflexivo**

O Curso de Letras do XXXXX compreende a extensão como uma dimensão intrinsecamente relacionada ao ensino e à pesquisa. Nesse sentido, o Centro de Extensão e

Estudos Continuados em Letras tem como objetivo o intercâmbio dos conhecimentos produzidos pela Faculdade e a comunidade em que está inserida através de projetos de extensão, tais como:

- Educação continuada para professores de Língua Portuguesa e de Línguas Estrangeiras;
- O desenvolvimento de projetos centrados sobre o texto – oral e escrito - e sua circulação nas sociedades;
- A oferta de cursos de línguas modernas, pela XXXXXXXX XX XXXXXXXX, abertos ao público em geral, permitindo o desenvolvimento da prática de ensino pelos alunos do curso de Letras, de pesquisas sobre ensino e aprendizagem de línguas, bem como a interação entre os saberes e as práticas produzidas no curso e a comunidade em geral.
- Para a preparação de alunos que irão ingressar nos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), o XXXXXX dispõe atualmente de cursos especiais de leitura e compreensão de textos (cursos instrumentais) em inglês, de acordo com projeto pedagógico de formação de professores integrado ao ensino e extensão do XXXXXX. Os estagiários dos Estágios Supervisionados de Práticas de Ensino de Inglês são supervisionados pelos professores orientadores de estágio através de visitas às salas de aula, reuniões, *workshops* e grupos de estudo. Os alunos contam com o acervo de materiais didáticos dos setores de apoio ao docente do XXXXXX, tais como o Laboratório de Línguas e o XXXXXX.
- O curso de Português para Estrangeiros tem por objetivo capacitar estudantes a se comunicarem nas modalidades oral e escrita da língua portuguesa e, ao mesmo, propiciar aos alunos do curso de Letras o desenvolvimento de competências nessa atividade profissional de ensino.
- Cursos para correção de Redações são oferecidos tanto aos alunos do Curso de Graduação quanto a professores e licenciados em Letras com vistas ao aprimoramento desta atividade nas escolas públicas e privadas, assim como àqueles professores interessados em participar de bancas corretoras de exames vestibulares.

DIRETRIZES GERAIS PARA O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Para atender às orientações da Pró-Reitoria de Graduação desta universidade e à legislação vigente, as diretrizes para a avaliação do trabalho pedagógico deverão estar claramente definidas no Projeto Político Pedagógico. O ato de avaliar será um processo contínuo e permanente com função diagnóstica, processual e classificatória e será feita de maneira a possibilitar a constante reflexão sobre o processo formativo do aluno. Deverá ainda

ocorrer de tal forma que possibilite o desenvolvimento pleno do discente em suas múltiplas dimensões: humana, cognitiva, política, ética, cultural e profissional.

Tais diretrizes apontam ainda a avaliação como parte integrante do processo de formação que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

A avaliação deve cumprir prioritariamente uma função pedagógica ou formativa, gerar informações úteis para a adaptação das atividades de ensino e aprendizagem às necessidades dos alunos e aos objetivos de ensino. O objetivo de toda avaliação é gerar e gerir retro-informação seja para a ação do professor em sala de aula, seja para a gestão acadêmica.

Uma das grandes dificuldades encontradas por docentes e discentes está relacionada ao consenso na avaliação. Por outro lado, apesar dos esforços no sentido de divulgar o conceito de avaliação contido na LDB, inúmeros professores não aceitam novas formas de avaliação e mantêm a mesma prática de seus antigos mestres. Na perspectiva da nova proposta político-pedagógica da XXX, as atividades avaliativas devem fazer interagir os conhecimentos prévios dos educandos em contextos novos de aplicação e de reflexão.

Nas licenciaturas, como é o caso do Curso de Letras, faz-se necessário discutir a avaliação a fim de estimular novas atividades avaliativas e preparar os futuros professores para que eles possam atualizar as novas práticas de avaliação, com o intuito de renovar o processo na Educação Básica, para a qual a LDB propõe uma “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996).

A avaliação precisa ser pensada dentro do contexto de formação que a pretende estabelecer; neste sentido, torna-se necessário dimensionar não apenas a avaliação da aprendizagem, mas também do curso como um todo, buscando, em um movimento coletivo avaliar e replanejar as ações desenvolvidas, aproximando-as dos objetivos propostos pelo curso.

A utilização de princípios metodológicos, dialógicos, problematizadores, buscando a formação de um professor pesquisador, requer uma avaliação também processual, dinâmica, qualitativa, com critérios claros, definidos previamente, discutidos e apresentados aos alunos, no caso da avaliação da aprendizagem, e aos docentes do curso para a avaliação geral do mesmo.

A avaliação pautada em princípios classificatórios e somativa perde sua função à medida que todos são estimulados a se envolver no projeto de formação proposto pelo curso. A construção de conhecimentos não é possível de ser verificada a partir de instrumentos de medida, mas apreciados a partir de construções textuais respaldadas teoricamente, bem argumentadas, analisadas e pontuadas. Desta forma, a prova deixa de ser entendida como principal instrumento avaliativo, devendo os planos de avaliação contemplar diferentes instrumentos que possibilitem um processo avaliativo mais completo.

Nesta perspectiva, torna-se necessário repensar a concepção de avaliação tanto do corpo discente como docente. Não se trata de avaliar para aprovar ou reprovar, mas de avaliar para identificar lacunas no trabalho pedagógico e redimensioná-las. Não basta obter a informação de que o aluno não aprendeu e reprová-lo. *Ele precisa aprender*. É um direito seu e uma necessidade para sua formação. Desta forma, também é um dever do professor zelar para que o entendimento do saber necessário e planejado seja acessível aos alunos, garantindo-lhes as condições de aprendizagem. A nota não pode ser encarada como um fim, cujo alcance justifica todos os meios. O fim é a aprendizagem, a nota é apenas um indicativo desta.

É preciso entender que o processo de aprendizagem é contínuo e progressivo, não acontece de forma linear e uniforme, uma vez que cada indivíduo possui uma forma própria para aprender. Todos aprendem, cada um a sua maneira.

Masetto (2003) apresenta algumas características necessárias à avaliação superior. A primeira diz respeito à necessidade de integração ao processo avaliativo dos elementos *incentivo* e *motivação* para a aprendizagem, que poderá acontecer por meio do acompanhamento do aluno em todas as fases de seu processo de aprendizagem; a segunda é a prática do *feedback*, em que o docente informa e discute claramente com o aluno as suas dificuldades e seus avanços, traçando com o mesmo metas a serem vencidas. Esta prática oferece ao processo avaliativo uma dimensão diagnóstica e prospectiva pois apresenta ao discente informações sobre sua condição atual e o auxilia a se organizar e planejar-se para superar tal condição rumo a uma aprendizagem mais significativa.

Uma terceira característica pontuada é o fato de verificar-se não apenas a aprendizagem do aluno, mas o conjunto. Avalia-se todo o processo, a ação do professor, a adequação do planejamento do mesmo, as práticas pedagógicas desenvolvidas, entre outros itens. O discente não é o único a ser responsabilizado pelo fracasso da aprendizagem. São avaliadas todas as condições oferecidas durante o movimento de ensinar e aprender.

O autor ainda destaca como características do ato avaliativo o fato de que este precisa ser planejado, o que requer, por parte do docente, a capacidade de observar e de registrar o

desenvolvimento do aluno. Não se avalia comparando-o com os demais colegas, mas avalia-se comparando seu aprendizado inicial com o do momento, projetando-se para o futuro.

Além de provas, existem diferentes instrumentos avaliativos. Masetto (2003) pontua algumas formas de avaliação da aprendizagem, transcritas a seguir:

- prova discursiva, dissertação ou ensaio;
- prova oral, entrevista;
- prova objetiva;
- registro de incidentes críticos;
- lista de verificação;
- prova prática;
- diário de curso;
- projetos;
- debates;
- pesquisas;
- *portfolio*.

Apresenta-se, a seguir, síntese de uma seção da tese de doutorado xx xxxxx XXXXXXXXXXXX xx Xxxxx xx Xxxxxx (FELICE, 2001)²⁴, que trata justamente das visões sobre ensino e aprendizagem que influenciam diretamente na concepção de avaliação.

A partir das diferentes correntes filosóficas – positivismo, hermenêutica, ou teoria crítica – temos interpretações e leituras distintas do que é o conhecimento e, conseqüentemente, das concepções curriculares e da avaliação.

Na visão positivista, o conhecimento é, basicamente, constituído pelos fatos, pelos dados empíricos, como algo externo e alheio ao sujeito. As relações sociais têm como objetivo reduzir ao máximo o *fator humano* pela neutralidade do tratamento – daí o uso da terceira pessoa, gerado pelas pesquisas de racionalidade técnica, de modo a evitar a subjetividade.

Nesse paradigma “meios-fins”, de orientação técnica e funcional, que resulta em um sistema baseado em valores que buscam o controle, a certeza, a eficiência, a padronização e a rapidez, entre outras exigências de objetividade (cf. ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002), o conhecimento passa a ser uma lista de objetivos empiricamente observáveis e equivale aos fatos, ao dado empírico; o currículo se resume em uma série de programações em torno de

²⁴ FELICE, XXXXX XXXX XXXXXXXXXXXX. 2001.

objetivos e o ensino consiste em modificar ou mudar a conduta do aluno, não se preocupando em mudar sua forma de raciocinar, seu pensamento e seus sentimentos e atitudes. Nesse caso, o avaliador passa a ser o único produtor de conhecimento, e o avaliado é o consumidor ou objeto de conhecimento.

Nesse contexto, a avaliação foi influenciada, nos Estados Unidos, pelo movimento científico de medição relacionado a Thorndike (1926), *apud* Shepard (2000) e centrado na invenção de artefatos e técnicas para medir as características de personalidade dos indivíduos, e presta-se eficazmente à seleção, à classificação, à distribuição e à certificação. O modelo derivado da racionalidade técnica é reduzido à aplicação de testes Tyler (1949); Bloom (1975) e é também uma concepção prescritiva tanto em relação à natureza do conhecimento quanto à sua aquisição, bem como determina aquisições segundo critérios previamente prefixados. A aprendizagem é, assim, algo que se pode medir, manipular e prever. Os testes, sob a forma de provas objetivas, que são instrumentos quantitativos, desempenharam, segundo seus seguidores, funções relevantes, conforme aponta Álvarez Méndez (2002, p. 32),

amparadas em uma legitimação pseudocientífica de práticas educativas que não correspondiam a uma concepção democrática da educação e se transformaram em “sutis, porém potentes, instrumentos para a exclusão e a marginalização” .

Também bastante utilizadas, sobretudo no contexto das Ciências Humanas, as questões discursivas são mais adequadas para avaliar as habilidades de sintetizar idéias, exprimir julgamentos, contrastar e comparar, descrever, interpretar ou relacionar fatos, idéias e coisas, evidenciando, além disso, a capacidade criativa e a originalidade do estudante.

Medeiros (1977) e Vianna (1978) admitem que esse tipo de questão, além de permitir que os candidatos apresentem a resposta com seus próprios recursos lingüísticos, é o mais adequado para avaliar as habilidades de sintetizar idéias, exprimir julgamentos, contrastar e comparar, descrever, interpretar ou relacionar fatos, idéias e coisas, evidenciando, além disso, a capacidade criativa e a originalidade do candidato.

Há, também, um consenso entre esses autores em considerar este tipo de questão muito subjetivo, principalmente no momento do julgamento e da atribuição de valor. Mesmo avaliadas anonimamente, o que impede o emprego de critérios diferenciados devido a preferências pessoais, outros fatores interferem no julgamento, tais como o efeito de “halo”, no qual uma apresentação cuidada (boa caligrafia, limpeza), ou uma redação agradável e correta (apesar de fugir ao conteúdo solicitado) ganham valor indevido, de acordo com o

estado de ânimo do examinador. Este estado de ânimo também é capaz de alterar a valoração de uma questão: dependendo do dia, o mesmo examinador pode atribuir valores diferentes ao corrigir uma mesma questão discursiva.

Outra crítica comum encontrada nos autores consultados é o tempo gasto na correção desse tipo de prova e a dificuldade de impor parâmetros para tornar o julgamento mais homogêneo e menos subjetivo.

Ao planejar questões discursivas, o examinador deve ter em mente que tais questões visam a estimular respostas que impliquem processos mentais superiores, mas não pode se esquecer de adequá-las ao nível do candidato e considerar o tempo de execução da prova, não exigindo, pois, respostas muito longas que demandem um tempo excessivo em sua elaboração.

Embora a construção desse tipo de questão não exija uma grande sofisticação técnica²⁵, há que se considerar que uma questão deficiente em sua estruturação concorre para dificultar tanto sua execução quanto seu julgamento.

Mais do que sua construção, o grande problema desse tipo de questão é a dificuldade de seu julgamento, submetido à subjetividade do examinador. Alguns procedimentos, no entanto, podem minimizar a baixa fidedignidade (na opinião de seus críticos) dos resultados assim obtidos. O primeiro deles é submeter a questão ao julgamento de vários examinadores, ou, no mínimo, dois. Resultados que visem à classificação de muitos candidatos a um número pequeno de vagas, como é o caso dos processos seletivos para o ES, exigem maior fidedignidade. Por isso, a média de duas ou mais notas, atribuídas sem o conhecimento dos julgamentos anteriores, “é sempre um resultado mais fidedigno que o resultado isolado de um único examinador” (VIANNA, 1978, p. 89). Outro critério é a correção de uma mesma questão de uma só vez. Tal atitude, além de propiciar uma constância no padrão de correção, facilita a comparação entre as diversas respostas, ajudando os ajustes que devem ser feitos na resposta-padrão.

Mesmo os itens de resposta livre necessitam da elaboração de uma resposta-padrão por parte de quem constrói as questões. Desse modo, é aconselhável que, ao criar uma questão discursiva, o examinador redija sua resposta, verificando por si mesmo a estrutura da

²⁵ Na dissertação de mestrado xx xxxxx XXXXXXXXXXXXXXXX xx Xxxxx xx Xxxxxx XXXXX/XXX (XXXXXXXX, X.X.X. **Ler para avaliar: uma leitura especial**, 1998, nas páginas 53 a 57, item 3.2.2, há uma síntese dos dois autores: Medeiros (1977) e Vianna (1978) sobre a construção de questões discursivas.

questão e, se necessário, modificando-a em função das dificuldades que ele próprio possa ter encontrado. Tal atitude tem outras vantagens, além da exposta: ao solucionar a questão, o examinador pode avaliar seu grau de dificuldade, calculando, inclusive, o tempo provável de sua execução pelo candidato; pode julgar a importância de cada parte da resposta para o estabelecimento de critérios de correção; pode, enfim, determinar algumas variações que, a princípio, possam lhe ter escapado (VIANA, 1978). Todavia, em questões discursivas, a resposta-padrão, ou chave de apuração, ou ainda, grade de avaliação ou correção, serve apenas como um guia para o julgamento, devendo ser revista à medida que forem sendo lidas as respostas, a fim de fazer os ajustes necessários – acréscimos ou reconsideração das exigências (MEDEIROS, 1977).

Todos esses cuidados, no entanto, só reforçam a idéia de que esses examinadores acreditam ser possível neutralidade e objetividade na correção. Mesmo recusando o rótulo de “positivistas”, muitos professores ainda aplicam provas acreditando poder fazer uma correção “objetiva”. Para Fidalgo (2002), esse é um debate estéril, visto que “toda avaliação é no fundo subjetiva porque está sujeita à elaboração e correção de vários sujeitos/agentes com poder e também com preferências, com humores, compreensões e atitudes diferentes, em momentos diversos – afinal, são seres humanos”.

Outros ainda fazem uma avaliação “bancária” (ROMÃO, 1998), termo emprestado de Freire (1970), que cria a expressão *educação bancária*, pela qual se fazem depósitos - que os educandos recebem, memorizam e repetem - e retiradas – que os educandos devem devolver, em alguns casos, da mesma forma que receberam, caso contrário, são penalizados.

Opostas ao positivismo, surgem concepções do conhecimento como construção histórica e social dinâmica que precisa estar contextualizado para ser entendido e interpretado. Nelas, o currículo é entendido como construção histórica e sociocultural; a visão que oferecem do conhecimento é prática e situada, e é na *racionalidade prática e crítica* que concretizam seu modo de compreender e explicar, que se reconhece a participação ativa dos sujeitos em sua construção, pois quem aprende participa ativamente da aquisição e da expressão do saber. Essa racionalidade prática é entendida a partir da *pedagogia crítica*, como construção social do conhecimento, e o currículo como *projeto e processo*, já que o pensamento crítico é por si só um processo dinâmico e social que exige juízo e deliberação. O conhecimento tem um caráter dialético e temporal, construído e situado, reconhecido em sua complexidade (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002).

Nessa visão dinâmica do conhecimento, a tarefa da educação é ajudar a quem aprende a desenvolver reflexivamente um conjunto de *modos de pensamento* ou *modos de aprendizagem* de conteúdos considerados valiosos na sociedade, valorizando a capacidade mental dos sujeitos e destacando a importância de descobrir o que sabe quem aprende e como adquiriu tal conhecimento. Quem aprende precisa aprender também a refletir sobre o que sabe, explicar, argumentar, perguntar, deliberar, discriminar, defender suas próprias idéias e crenças e, ao mesmo tempo, aprender e avaliar, para, assim, assegurar a aprendizagem de conteúdos concretos.

Nesse contexto, é de grande importância a qualidade das tarefas de aprendizagem, a qualidade das relações e das interações que acontecem em sala de aula, entre os estudantes e entre os estudantes e o professor, com alguns conteúdos de aprendizagem selecionados por seu valor educativo e por sua potencialidade formativa. A principal tarefa do professor é despertar a curiosidade por aprender e em ajudar os alunos a sentir, a agir, preocupando-se em como adquiriram o conhecimento que lhes permite atuar de modo diverso *em contextos novos não-conhecidos* (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002).

É nesse sentido que é importante destacar o papel do professor (ou dos colegas mais experientes) no desenvolvimento dos processos mentais, destacado no interacionismo sócio-histórico de Vygotsky (1993; 1998). Para esse autor, o “bom ensino é aquele que se direciona para as funções psicológicas emergentes”, incidindo sobre a “zona de desenvolvimento proximal”, e “estimulando processos internos maturacionais que terminam por se efetivar, passando a constituir a base para novas aprendizagens” (FREITAS, 2000, p. 104).

Segundo Rego (2002, p.118), os postulados de Vygotsky apontam para uma escola em que "professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, **refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos** e ter acesso a novas informações".²⁶

Por isso, acredito ser importante também discutir a auto-avaliação que é parte essencial da avaliação formativa.

Conforme aponta Romero (2000), o envolvimento do estudante no processo de avaliação é um aspecto relevante: a auto-avaliação e a reflexão podem contribuir para levar o estudante à autonomia na aprendizagem, pois fazem com que ele se sinta sujeito de seu processo. Para Perrenoud (2002, p.15), a prática reflexiva é uma postura fundamental porque “nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é

²⁶ Grifos meus.

decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes.”

Liberali e Zingier (2000, p.9) apontam três principais tipos de reflexão, descritos por Van Manen (1977), que se apoiou em estudos de Habermas (1973) sobre o conhecimento humano:

(a) reflexão técnica preocupada com a eficiência e eficácia dos meios para atingir determinados fins e com a teoria como meio para previsão e controle dos eventos; (b) reflexão prática visando ao exame aberto dos objetivos e suposições e o conhecimento que facilita o entendimento dos problemas da ação; (c) reflexão crítica relacionada às duas ênfases anteriores, porém valorizando critérios morais e as análises de ações pessoais em contextos histórico-sociais mais amplos.

Em termos de auto-avaliação, interessa mais a reflexão crítica. Para Kemmis (1987), citado por Liberali e Zyngier (2000), a reflexão seria um processo de auto-avaliação que faz com que aquele que a pratica se coloque "dentro da ação, na história da situação, participando da atividade social e, acima de tudo, posicionando-se" (p.10). O auto-conhecimento funcionaria como um propulsor para desenvolver a responsabilidade pelo processo de transformação, que teria início por meio da vontade do próprio participante, mas também "por um processo de tomada de decisão informada".

Os autores consultados (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002; HADJI, 2001; SHEPARD, 2000; PERRENOUD, 1999; PARIS & AYRES, 1999) falam de vários tipos de atividades a serem utilizados em sala de aula que podem ser usados para auto-avaliação e reflexão dos alunos sobre seu trabalho e suas habilidades, como a observação dos alunos, as entrevistas, a avaliação contínua. Paris & Ayres (1999) destacam quatro delas: a) portfólios; b) relatórios e inventários; c) diários; d) vários tipos de reuniões (ou encontros).

Em um currículo em que se pretende que o professor em formação tenha autonomia em seu percurso, escolhendo as disciplinas nas quais buscará se aprofundar e com as quais pretende compor seu curso, em um curso que tem como maior objetivo a formação do professor pesquisador, em um Projeto Pedagógico que destaca como prioridade formar profissionais e cidadãos, faz toda a diferença a forma como será encarada e aplicada a avaliação da aprendizagem. Preparar o futuro profissional para o mercado de trabalho requer que este esteja apto a avaliar os outros mas também avaliar a si próprio.

No que tange à avaliação docente, pode-se pensar em questionários, observação direta, reuniões coletivas planejadas para tal fim, relatórios de pesquisa, entre outros.

Ressalta-se que a mudança de postura quanto à avaliação da aprendizagem e do curso é processual e precisa ser levada a sério para que a mesma possa contribuir com a formação do profissional que o curso se propõe a realizar.

- **A avaliação como instrumento norteador do processo de ensino e da gestão pedagógica**

A avaliação é uma parte integrante do processo de formação e possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

A avaliação deve cumprir prioritariamente uma função pedagógica ou formativa, gerar informações úteis para a adaptação das atividades de ensino-aprendizagem às necessidades dos alunos e aos objetivos de ensino. O objetivo de toda avaliação é gerar e gerir retro-informação seja para a ação do professor em sala de aula, seja para a gestão acadêmica.

A proposição de atividades avaliativas deve fazer interagir os conhecimentos prévios dos educandos em contextos novos de aplicação e de reflexão. Assim, é inegável a importância da avaliação, tanto para o aluno como para o professor. Além disto, é também inegável a necessidade da avaliação, seja como elemento do processo de construção do conhecimento, seja como elemento de gestão de um projeto pedagógico.

Para Perrenoud (1989), a avaliação é um componente permanente da ação individual e das interações sociais. *Avaliar é construir e negociar representações*. Os avaliadores, de modo geral, estão sempre dispostos a afirmar a objetividade de seus julgamentos, enquanto os avaliados estão, ao contrário, dispostos a afirmar a sua subjetividade, sobretudo quando ela lhes é desfavorável. A avaliação é, portanto, uma prática e uma representação e cabe ao avaliador lembrar-se de que a avaliação é sempre um momento de conflito que ele deve aprender a gerir. A avaliação se constrói em função das *normas de excelência* preconizadas pela instituição e esperadas pela sociedade. Os alunos devem ser capazes de se representar as normas de excelência da instituição e, ao serem avaliados, reconhecê-las nas avaliações. Os professores devem também ser capazes de se representar essas normas de excelência, reconhecendo o que a instituição espera deles de modo a gerar correspondência quando das avaliações que se fazem das atividades docentes.

A avaliação não se reduz apenas à sala de aula, ela deve perpassar toda a estrutura escolar, produzindo dados e informações que alimentem os processos de gestão administrativa e acadêmica visando à melhoria do ensino. Segundo as diretrizes curriculares nacionais, as

competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação – no caso específico das Licenciaturas - devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas:

- periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;
- feita por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;
- incidentes sobre processos e resultados.

A avaliação sendo, portanto, um instrumento essencial para a evolução dos padrões de qualidade da instituição e fundamentais para a realização de seus objetivos educacionais, ela ocorrerá nas seguintes dimensões:

- a) avaliações feitas pelo corpo docente: avaliações dos alunos; avaliação da disciplina;
- b) avaliações feitas pelo corpo discente: avaliação dos professores e da disciplina;
- c) avaliação institucional interna;
- d) avaliação externa.
- e) avaliação feita pelo corpo técnico-administrativo sobre as condições de funcionamento dos diversos setores essenciais da instituição de ensino.

a) – avaliações feitas pelo corpo docente

1 – avaliações dos alunos no processo de ensino-aprendizagem

A avaliação deve percorrer todas as etapas do processo de ensino, não se limitando apenas às avaliações periódicas somativas feitas para verificar formalmente a aprendizagem e atribuir notas aos alunos. O projeto de avaliação do professor deve incluir as avaliações *diagnósticas*, as avaliações *formativas* e as avaliações *somativas*.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: avaliação feita antes do ensino (diagnóstica e prognóstica) visando à adequação da planificação do curso às necessidades dos alunos e para que o aluno se conscientize de seu ponto de partida. Pode ser feita através de questionários abertos ou fechados, entrevistas, tarefas, questões de controle; tem como objetivo diagnosticar conhecimentos já adquiridos, experiências pessoais e profissionais, níveis de raciocínios e

estratégias de aprendizagem e de estudos, atitudes e hábitos adquiridos de aprendizagem, capacidade para elaborar as representações das tarefas propostas;

AVALIAÇÃO FORMATIVA: avaliação feita durante o ensino (formativa, interativa, retroativa, pro ativa). O objetivo das avaliações formativas é estabelecer práticas que levem os alunos a resolver situações-problema e verificar se os conteúdos ensinados se transformam em competências e habilidades efetivas. Saber se os alunos adquiriram os comportamentos previstos pelo professor para fundar estratégias posteriores de ensino, realizando tarefas originais, aplicando tópicos de ensino a contextos novos. Nesse tipo de avaliação, deve haver interação com os alunos, análise da produção dos estudantes e conseqüente adaptação do processo didático aos progressos e problemas dos alunos, regulação instrumentalizada com implementação de programas de reforços, quando necessário. Atividades em equipe, envolvendo discussão e pesquisa, trabalhos de campo, debates, realizados dentro do espírito de resolução de problemas contextualizados constituem práticas fundamentais da avaliação formativa;

AVALIAÇÃO SOMATIVA: avaliação feita depois do ensino, com atribuição de notas e visando verificar efetivamente a aquisição das competências e habilidades objetivadas durante o processo de ensino. As estratégias utilizadas nas avaliações somativas devem revelar raciocínios e representações mentais dos alunos; alunos e professores devem analisar e estudar eventuais erros e desvios cometidos, diagnosticar tipos de obstáculos e dificuldades. Como se trata de uma avaliação de resultados da aprendizagem, esta avaliação revela-se um elemento indispensável para a reorientação dos desvios ocorridos durante o processo e para gerar novos desafios ao aprendiz. A avaliação deve resultar em uma discussão honesta e transparente, entre todos os elementos envolvidos no processo. Como a avaliação somativa resulta em uma classificação dos alunos através da atribuição de notas objetivas, ela exige um preparo que se oriente na direção dos objetivos da disciplina e do curso (cf. competências e habilidades do egresso) e não simplesmente em atividades de puro reconhecimento e de reprodução de conceitos.

2 – avaliação docente da disciplina

Trata-se aqui de avaliação feita pelo professor da disciplina ministrada por ele, avaliação realizada ao término da mesma, através de formulário eletrônico específico que estará disponível na rede do XXXXX. Ela se compõe basicamente em: avaliação dos objetivos alcançados; das condições *estruturais* (existência de infra-estrutura adequada na sala de aula, laboratórios, biblioteca, etc.) e *humanas* (qualificação docente e discente tendo em

vista os objetivos da disciplina), em que a disciplina fora ministrada; das necessidades de melhoria, etc.

b) – avaliações feitas pelo corpo discente

1 – avaliação discente da disciplina

Ao final da disciplina, os alunos avaliarão as disciplinas em formulário eletrônico específico, também disponibilizado na rede do XXXXX. O aluno deverá apontar as dificuldades encontradas no conteúdo programático, com vistas à reformulação das disciplinas do novo currículo, caso se faça necessário.

2 – avaliação discente do professor

Trata-se aqui da avaliação feita pelos alunos em relação ao professor que ministrou a disciplina, em relação à metodologia adotada pelo docente e às atividades avaliativas utilizadas. Os alunos avaliarão os professores em formulário eletrônico específico, disponibilizado na rede do XXXXX. Essa avaliação é obrigatória e constitui elemento essencial para orientar os professores e fundamentar análises e tomadas de decisão da coordenação do curso.

c) Avaliação docente e discente do Projeto Pedagógico

Considerando que a qualidade acadêmica está efetivamente ligada ao cumprimento da função social da Universidade, que é de ensinar, pesquisar e praticar a extensão em favor do desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade como um todo, estão previstas diferentes formas de avaliação do Projeto Pedagógico. Ao longo de seu processo de implantação, avaliações bianuais serão realizadas com o objetivo de aperfeiçoar a proposta pedagógica em seus diferentes momentos de implementação, buscando manter sua qualidade e fidelidade aos seus princípios fundamentais.

A avaliação do Projeto Pedagógico será realizada a partir de um projeto de pesquisa, proposto pela atual Coordenadora do Curso de Letras, e já aprovado pelo Conselho do XXXXXXXX de XXXXX e XXXXXXXXXXXX, que prevê a aplicação de questionários a uma amostra de alunos de cada período, com questões abertas para que sejam feitas sugestões ou críticas. Professores que ministram aulas no curso também serão ouvidos.

Este procedimento permitirá perceber os avanços e as fragilidades no processo de aprendizagem a tempo de possibilitar mudanças na realidade dos espaços de formação profissional. Também possibilitará redirecionar, caso seja necessário, os objetivos, a identidade profissional delineada, a organização curricular, as formas de implementação e as

condições de funcionamento do curso. Este processo será coordenado pelo Colegiado do Curso. Para subsidiar este trabalho, a Coordenação providenciará relatório anual de todas as atividades desenvolvidas.

AS ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Em decorrência da ampliação do conceito de currículo, entende-se que diferentes atividades acadêmicas que são hoje desenvolvidas pelo aluno, durante sua permanência na Universidade, são tão úteis para sua formação profissional quanto as diversas disciplinas que ele cursa. Assim sendo, é justo que, do mesmo modo que essas últimas geram créditos, as primeiras também o façam, sendo consideradas como atividades complementares à sua vida acadêmica.

A Aula

A aula consiste em atividade teórica, prática ou teórico-prática, conduzida predominantemente pelo docente, de forma presencial ou à distância, incluindo-se nesta categoria a aula expositiva, a aula laboratorial ou o trabalho de campo, que o discente poderá utilizar como atividade complementar, com vista ao enriquecimento de seu currículo, em seu próprio curso ou em outros cursos, sob a forma de:

1. Aulas presenciais.

Consiste em atividade teórica, prática ou teórico-prática desenvolvida na sala de aula e conduzida predominantemente pelo professor, ou por mestrando, sob orientação, em estágio docência. Embora a tendência mais tradicional da aula presencial seja a atividade expositiva do professor, a aula presencial deve ser vista como um momento privilegiado dentro do curso, pois trata-se de um dispositivo que deve envolver sistematicamente a interação do professor com os alunos matriculados, dos alunos entre si, mediados pelos conteúdos e pelos objetivos do curso. A articulação entre atividades expositivas problematizadoras e atividades práticas de exercício do raciocínio lógico é fundamental para o desenvolvimento das competências almejadas e de hábitos de aprendizagem.

Na sala de aula presencial, como em qualquer outra atividade curricular, deve predominar o ensino voltado para o desenvolvimento de competências, de atitudes formativas e de raciocínio sobre o ensino focado no simples reconhecimento e apreensão de conceitos. A contextualização dos conteúdos ensinados também deve ser buscada pelo professor nas

seguintes dimensões: contextualização histórica (origem e evolução histórica do problema); contextualização dentro de um campo de conhecimento (relação do problema/conceito com correntes e campos de estudo, dimensão interdisciplinar do problema); contextualização social (implicação dentro da (s) sociedade (s)); contextualização no ensino fundamental e médio (relevância para o ensino fundamental e médio, para a formação do professor), contextualização profissional e prática (relevância para o mercado profissional).

2. Cursos e Disciplinas a Distância

O desenvolvimento de atividades através dos recursos fornecidos pela mídia contemporânea tais como vídeo, televisão, cinema, jornal, CD-ROM e Internet, entre outros, deve ser estimulado nos alunos como forma de mantê-los atualizados e em permanente processo de pesquisa e interação, fatores fundamentais para o sucesso do processo pedagógico. Considera-se atividade curricular à distância a alternativa pedagógica predominantemente não-presencial ou semi-presencial destinada a promover a autonomia do aluno, envolvendo meios de comunicação capazes de ultrapassar os limites do tempo e do espaço e de permitir a interação do estudante com fontes de informação diversificadas. A existência de atividades acadêmicas a distância em cursos de graduação presenciais justifica-se no presente projeto, do ponto de vista dos objetivos e métodos, e não ultrapassará o limite de 20% (vinte por cento) da carga horária das atividades complementares.

- **O Seminário**

O seminário é constituído por atividade teórica, prática ou teórico-prática, conduzida predominantemente pelos alunos, a partir de articulação de um docente, incluindo-se nesta categoria a discussão temática, o estudo dirigido e o grupo de estudos.

O seminário deve cumprir o papel de estimular nos alunos as habilidades básicas de *ouvir* e *falar* permitindo a formação de opiniões pessoais e o desenvolvimento de práticas e conceitos relativos ao curso e aos objetivos do seminário. Saber ouvir e saber falar são recursos fundamentais para aqueles que, profissionalmente, vão se dedicar à área de Letras.

- **Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão**

Os projetos são entendidos como conjunto de atividades integradas ao projeto pedagógico do curso que permita o desenvolvimento de habilidades, atitudes e competências previstas na

respectiva ementa, incluindo-se nesta categoria os projetos de iniciação científica, iniciação ao ensino e iniciação à extensão. O discente do Curso de Letras poderá aproveitar os projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão dos docentes, atuando como estagiários, como forma de complementar sua formação e iniciar, sob orientação, sua atuação profissional.

- **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC)**

O PIBIC/CNPq/XXX é um programa centrado na iniciação científica em todas as áreas do conhecimento. Administrado diretamente pelas instituições de ensino superior, é voltado para os alunos de graduação, servindo de incentivo à formação, com ênfase na participação ativa de alunos em projetos de pesquisa com qualidade acadêmica, mérito científico e orientação adequada.

- **Programa de Bolsa Institucional de Iniciação Científica (PBIC)**

PBIC/FAPEMIG/XXX também é um programa centrado nos objetivos de formação acadêmica de qualidade por meio da iniciação científica em todas as áreas do conhecimento, a exemplo do programa anterior. São disponibilizadas bolsas de pesquisa financiadas pela FAPEMIG e pela XXX.

Com a Iniciação Científica, o aluno começa sua carreira de pesquisador, interage com outros pesquisadores de sua área por meio de leituras, discussões e participação em eventos e, por fim, tem a oportunidade de publicar seus trabalhos, a começar pela Revista Eletrônica da XXXXX, XXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXX.

Atualmente, várias Universidades brasileiras e de outros países exigem, para ingresso em programas de Pós-Graduação, que o candidato tenha desenvolvido projeto de Iniciação Científica e, muitas vezes, que tenha publicações em congressos e/ou periódicos científicos.

Essas, entre outras razões, mostram a importância da participação dos alunos nesse programa de incentivo à pesquisa.

- **Programa Institucional de Bolsas de Ensino de Graduação (PIBEG)**

O Programa Institucional de Bolsas de Ensino de Graduação da XXX (PIBEG/XXX) tem por objetivo geral incentivar o desenvolvimento de projetos que contribuam para a

melhoria da qualidade do ensino dos cursos de graduação da XXX, e por objetivos específicos:

- incentivar o envolvimento de docentes e estudantes em projetos que visem a solução de problemas didático-pedagógicos de cursos de graduação;
- fomentar a interação entre disciplinas e entre Unidades Acadêmicas na resolução de problemas comuns;
- auxiliar os Colegiados de cursos de graduação no desenvolvimento de ações que visem o aprimoramento do ensino;
- proporcionar ao estudante o aprendizado sobre o desenvolvimento de disciplinas práticas e/ou teóricas, domínio de técnicas, elaboração de material didático, demais atividades de ensino, conforme a proposta apresentada em projeto;
- Estimular a interdisciplinaridade;
- Oferecer oportunidades de participação em Atividades Acadêmicas Complementares.²⁷

- **Programa de Iniciação à Docência (PID)**

1. Monitoria

Monitoria, remunerada ou não-remunerada, é uma experiência pedagógica oferecida ao estudante regularmente matriculado num curso de graduação. Considerada como uma atividade acadêmica de natureza complementar, é desenvolvida sob a orientação e supervisão de um professor e aproveitada para a integralização do currículo de um curso de graduação. Tem como objetivos principais desenvolver, no aluno, o interesse pela carreira do magistério superior e proporcionar a cooperação entre o corpo discente e o corpo docente em benefício da qualidade do ensino ministrado pela instituição.

2. Prática docente em atividade de extensão orientada

(XXXXXX/XXXXXX)

O Curso de Letras oferece a oportunidade aos seus alunos da graduação para o desenvolvimento de atividades de docência orientada em ações de extensão. Para este fim, o XXXXX conta com uma Xxxxxxx de Xxxxxxx (XXXXXX) e uma Coordenação de Educação Continuada e de Extensão (XXXXXX), que oferecem campo à prática docente de alunos especialmente selecionados, na condição de estagiários nos cursos de extensão de línguas.

²⁷ www.prograd.xxx.br/arquivos2006/Edital%20Pibeg%2012006.doc

- **Participação em Eventos**

A participação em eventos como expositor ou ouvinte constitui um dos tópicos importantes da prática universitária. Tal atividade cria no aluno a consciência da importância desses fóruns enquanto fonte de reflexão e de obtenção de informações atualizadas. O aluno pode submeter seus resultados de pesquisa a esse tipo de avaliação pública, para acrescentar à sua prática a experiência vivenciada pelos pesquisadores. Esse tipo de participação em eventos será geradora de pontos, a critério do Colegiado, conforme tabela do item Atividades Complementares.

A participação do aluno em eventos dessa natureza deverá ser autorizada pelo orientador com, pelo menos, 15 dias de antecedência e com a apresentação da cópia do trabalho a ser apresentado ou o certificado de aceitação. A participação em evento com apresentação de trabalho poderá valer até sessenta (60) pontos (até quatro eventos científico-culturais internacionais ao longo do curso), mediante apresentação do certificado que deverá especificar a carga horária. O valor máximo permitido na participação em eventos com apresentação de trabalhos será oitenta pontos (até quatro apresentações de trabalho em eventos internacionais).

- **Estágio Curricular e Profissional**

Os alunos do Curso de Letras têm desenvolvido estágio profissional na EDXXX, na Assessoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais, na XXXXX e em outros setores da XXX e da comunidade, voltado para a revisão de textos, atividade de redação de documentos ou em ensino e aprendizagem de línguas.

- **Publicações**

O XXXXX disponibiliza estrutura de informática e de apoio humano para a publicação eletrônica de trabalhos de alunos. Encontra-se em fase de estudos a institucionalização de uma revista eletrônica para os alunos da graduação.

CONCEPÇÃO DA ESTRUTURA CURRICULAR

Considerando a legislação vigente, os princípios básicos acima descritos, o perfil do egresso e os objetivos propostos, o novo currículo do Curso de Letras XXXXX/XXX está organizado em três núcleos:

- I. Núcleo de Formação Específica (Disciplinas obrigatórias e optativas),
- II. Núcleo de Formação Pedagógica (Disciplinas Pedagógicas obrigatórias, Práticas Específicas e Estágio Supervisionado),
- III. Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural (Atividades Acadêmicas Complementares).

O Anexo 2 apresenta quadros de porcentagem dos diferentes núcleos (específicos de área e de formação), em relação ao total de horas de cada habilitação no novo currículo.

Para efeito de organização e de apresentação dos componentes curriculares e dos quadros das matrizes curriculares, é necessário esclarecer a nomenclatura adotada em relação a Núcleos, Ciclos e Módulos, a saber:

* as diferentes áreas do Curso de Letras, conforme são lotadas no XXXXXXXX de XXXXXX e XXXXXXXXXXXX

- a. Núcleo de Língua Portuguesa e Lingüística,
- b. Núcleo de Literaturas de Língua Portuguesa,
- c. Núcleo de Línguas e Literaturas Estrangeiras;

* as áreas de Formação Específica e de Formação Pedagógica, também chamados Núcleos pelo Projeto Pedagógico Institucional;

* os diferentes níveis em que os componentes curriculares são ofertados

- a. Ciclo I (básico, específico, comum e obrigatório),
- b. Ciclo II (intermediário para os componentes do Núcleo de Formação Específica, inicial para o Núcleo de Formação Pedagógica, incluindo as 45 h de observação das Metodologias, que iniciam os Estágios Supervisionados),
- c. Ciclo III (final, para os componentes do Núcleo de Formação Específica e os do Núcleo de Formação Pedagógica, incluindo os Estágios Supervisionados e componentes curriculares de aprofundamento específico);

*os diferentes temas e níveis em que se dividem os componentes curriculares em cada área, aos quais se denomina Módulos.

1. Núcleo de Formação Específica:

Em todas as habilitações que serão oferecidas na nova estrutura curricular do Curso de Graduação em Letras XXXXX/XXX, nos três primeiros semestres, o aluno cursará obrigatoriamente as mesmas disciplinas, que vão compor um ciclo básico, de um ano e meio

(990 horas), ao final do qual ele fará sua opção de curso, escolhendo entre as três habilitações que serão oferecidas no novo currículo do Curso de Letras, que são:

- a. Licenciatura Plena em Letras (Habilitação em Francês e respectivas literaturas) noturno;
- b. Licenciatura Plena em Letras (Habilitação em Inglês e respectivas literaturas) matutino e noturno;
- c. Licenciatura Plena em Letras (Habilitação em Português e respectivas literaturas) matutino e noturno.

Núcleo de formação específica da licenciatura plena em Letras – Habilitação em Francês e literaturas de língua francesa

Na Licenciatura Plena em Letras, habilitação em Francês e literaturas de língua francesa, a ser integralizada em oito (08) semestres, a carga horária deste núcleo de formação específica é de 1620 h/a. Reúne vinte e nove (29) disciplinas específicas, sendo dez (10) da área de Língua Francesa (600h), quatro (04) Literaturas de língua francesa e francófona (240h), e mais as doze (12) disciplinas (600 h) comuns à formação específica, obrigatórias no ciclo básico – Língua Portuguesa e Lingüística (120h), Literaturas de Língua Portuguesa (120h), Estudos Clássicos (120h), Metodologia de Pesquisa (60h), Lingüística Aplicada e Ensino de Línguas (60h) e duas Línguas Estrangeiras (240h), além de três disciplinas optativas de qualquer área do curso (180h) (cf. quadro 1):

Quadro 1: Componentes curriculares que integram o Núcleo de Formação Específica da Licenciatura em Letras com habilitação em Francês e literaturas de língua francesa Disciplinas comuns à formação específica

Obrigatórias no ciclo básico	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Estudos Clássicos 2 x 60h	120	0	120
Língua Estrangeira 1 (Francês) 2 x 60 h	120	0	120
Língua Estrangeira 2 (Inglês) 2 x 60 h	120	0	120
Língua Portuguesa e Lingüística 2 x 60 h	120	0	120
Literatura de Língua Portuguesa 2 x 60 h	120	0	120
Metodologia de Pesquisa em Letras 60 h	60	0	60
Lingüística Aplicada e Ensino de Línguas 60h	60	0	60
12 disciplinas Total de horas	720	0	720
Disciplinas de Língua Estrangeira	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Módulo 2 – L. Francesa (à escolha do aluno) 4 x 60	240	0	240
Módulo 3–L. Francesa (à escolha do aluno)3 x 60 h	180	0	180
Módulo 4–L. Francesa (à escolha do aluno)3 x 60 h	180	0	180
10 disciplinas Total de horas	600	0	600

Disciplinas de Literatura de Língua	CH Teórica	CH Prática	CH Total
4 disciplinas 4 x 60 h	240	0	240
4 disciplinas Total de horas	240	0	240
3 Disciplinas	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Optativas de qualquer área à escolha do aluno 3 x 60h	180	0	180
Total: 29 disciplinas 1740			

Núcleo de formação específica da licenciatura plena em Letras Habilitação em Inglês e literaturas de língua inglesa

Na Licenciatura Plena em Letras, habilitação em Inglês e literaturas de língua inglesa, a ser integralizada em oito (08) semestres, a carga horária deste núcleo de formação específica é de 1620 h/a. Reúne vinte e nove (29) disciplinas específicas, sendo quinze (10) da área de Língua Inglesa (600h), quatro (04) Literaturas de língua Inglesa e norte-americana (240h), as doze (12) disciplinas (600 h) comuns à formação específica, obrigatórias no ciclo básico – Língua Portuguesa e Lingüística (120h), Literaturas de Língua Portuguesa (120h), Estudos Clássicos (120h), Metodologia de Pesquisa (60h), Lingüística Aplicada e Ensino de Línguas (60h) e duas Línguas Estrangeiras (240h), além de três disciplinas optativas de qualquer área do curso (180h) (cf. quadro 2):

Quadro 2: Componentes curriculares que integram o Núcleo de Formação Específica da Licenciatura em Letras com habilitação em Inglês e literaturas de língua inglesa

Disciplinas comuns à formação específica Obrigatórias no ciclo básico	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Estudos Clássicos 2 x 60h	120	0	120
Língua Estrangeira 1 (Francês) 2 x 60h	120	0	120
Língua Estrangeira 2 (Inglês) 2 x 60h	120	0	120
Língua Portuguesa e Lingüística 2 x 60h	120	0	120
Literatura de Língua Portuguesa 2 x 60h	120	0	120
Metodologia de Pesquisa em Letras 60h	60	0	60
Lingüística Aplicada e Ensino de Línguas 60h	60	0	60
12 disciplinas Total de horas	720	0	720
Disciplinas de Língua Inglesa	CH	CH	CH

	Teórica	Prática	Total
Módulo 2 – L. Inglesa (à escolha do aluno) 4 x 60 h	240	0	240
Módulo 3 – L. Inglesa (à escolha do aluno) 3 x 60 h	180	0	180
Módulo 4 – L. Inglesa (à escolha do aluno) 3 x 60 h	180	0	180
10 disciplinas - Total de horas	600	0	600
Disciplinas de Literatura de Língua Inglesa	CH Teórica	CH Prática	CH Total
4 disciplinas 4 x 60 h	240	0	240
4 disciplinas-Total de horas	240	0	240
3 Disciplinas livre	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Optativas de qualquer área à escolha do aluno 3 x 60h	60	0	180
Total: 29 disciplinas 1740			

Núcleo de formação específica da licenciatura plena em Letras – Habilitação em Português e Literaturas de Língua Portuguesa

Na Licenciatura Plena em Letras, na habilitação Português e respectivas literaturas, integralizada em oito (08) semestres, a carga horária do Núcleo de Formação Específica é de 1620 h/a. Reúne vinte e nove (29) disciplinas, distribuídas entre as áreas de Língua Portuguesa e Lingüística (360h), Literaturas de Língua Portuguesa (360h), aprofundamento em Estudos Clássicos (120h) as doze (12) disciplinas (600 h) comuns à formação específica, obrigatórias no ciclo básico – Língua Portuguesa e Lingüística (120h), Literaturas de Língua Portuguesa (120h), Estudos Clássicos (120h), Metodologia de Pesquisa (60h), Lingüística Aplicada e Ensino de Línguas (60h) e duas Línguas Estrangeiras (240h), além de três disciplinas optativas de qualquer área do curso (180h) (cf. quadro 3):

Quadro 3: Componentes curriculares que integram o Núcleo de Formação Específica na licenciatura plena em Letras com habilitação em Português e literaturas de língua portuguesa

Disciplinas comuns à formação específica Obrigatórias no ciclo básico	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Estudos Clássicos 2 x 60h	120	0	120
Língua Estrangeira 1 (Francês) 2 x 60 h	120	0	120
Língua Estrangeira 2 (Inglês) 2 x 60 h	120	0	120
Língua Portuguesa e Lingüística 2 x 60 h	120	0	120

Literaturas de Língua Portuguesa 2 x 60 h	120	0	120
Metodologia de Pesquisa em Letras 60h	60	0	60
Linguística Aplicada e Ensino de Línguas 60h	60	0	60
12 disciplinas - Total de horas	720	0	720
Disciplinas de Língua Portuguesa e Linguística	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Módulos Temáticos (à escolha do aluno) 6 x 60h	360	0	360
06 disciplinas - Total de horas	360	0	360
Disciplinas de Literatura de Língua Portuguesa	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Módulos Temáticos (à escolha do aluno) 6 x 60 h	360	0	360
06 disciplinas - Total de horas	360	0	360
Estudos Clássicos	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Estudos Clássicos (aprofundamento) 2 x 60 h	120	0	120
02 disciplinas – Total de horas 120			
03 Disciplinas livres-			
Optativa de qualquer núcleo do curso	180	0	180
Total: 29 disciplinas 1740			

Nesta habilitação, o aluno poderá escolher qualquer uma das disciplinas ofertadas naquele semestre pelo Núcleo de Língua Portuguesa e Linguística e pelo Núcleo de Literaturas de Língua Portuguesa. As únicas disciplinas obrigatórias serão as do Módulo 1 do Ciclo I, dentre as disciplinas dos dois núcleos, ofertadas em semestres ímpares e em semestres pares.

No caso das disciplinas de Literatura, o plano do Núcleo prevê que o aluno faça sua opção por uma disciplina de cada módulo. Já nas disciplinas de Língua Portuguesa e Linguística, as disciplinas do Módulo 1 sempre serão ofertadas, recomendando-se ao aluno que procure cumprir todas as horas do Módulo 1 (360h), mas não obrigatoriamente.

2. Núcleo de Formação Pedagógica

Este núcleo compreende, além das três disciplinas pedagógicas obrigatórias (Didática Geral, Política e Gestão Educacional, Psicologia da Educação 180h), conforme o Projeto Pedagógico Institucional (cf. Resoluções 02/2004 do Conselho de Graduação da XXXXXXXXXXXX XXXXXXXX XX XXXXXXXXXXXX e 3/2005 do Conselho

Universitário), mais três disciplinas pedagógicas específicas para cada uma das áreas de Letras:

a. na habilitação de Francês e literaturas de língua francesa: Metodologia do Ensino de Português como Língua Estrangeira, Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira e Metodologia de Ensino de Francês com Objetivos Específicos, todas de 60 h (totalizando 180h);

b. na habilitação de Inglês e literaturas de língua inglesa: Metodologia do Ensino de Português como Língua Estrangeira, Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira e Metodologia de Ensino de Inglês para Fins Específicos, todas de 60 h (totalizando 180h);

c. na habilitação de Português e literaturas de língua portuguesa: Metodologia de Ensino de Português em diferentes contextos, Metodologia de ensino de Literatura e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Lingüística, todas de 60 h (totalizando 180h);

d. para todas as habilitações, as três disciplinas pedagógicas, a saber: Didática Geral, Política e Gestão da Educação e Psicologia da Educação;

e. mais as Práticas Educativas ou PIPES (225 h) e os Estágios Curriculares Supervisionados das Licenciaturas (405 h), perfazendo um total de 990 horas.

O Núcleo de Formação Pedagógica funciona como um eixo articulador dos conhecimentos necessários à formação dos professores de Língua Portuguesa e Lingüística, Literatura e Línguas Estrangeiras que atuarão na Educação Básica, nas dimensões teóricas e práticas. Visa a propiciar:

- A integração entre os conhecimentos específicos da área das ciências da linguagem e das línguas estrangeiras e os conhecimentos sobre educação, ensino e aprendizagem;

- A transposição didática dos conhecimentos aprendidos durante o curso e que serão objeto de sua intervenção no contexto escolar, considerando-se sua relevância e inserção nas diferentes etapas da Educação Básica;

- A reflexão sobre condicionantes sociais, históricos e pedagógicos que caracterizam os processos de ensinar e aprender nas áreas das ciências da linguagem e das línguas estrangeiras, e das literaturas de língua portuguesa e de línguas estrangeiras;

- A motivação para o desenvolvimento de pesquisas sobre os processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos de Língua Portuguesa e Lingüística, das Literaturas da Língua Portuguesa, dos Estudos Clássicos e das Línguas e Literaturas Estrangeiras – Francês e Inglês na Educação Básica.

· **Projetos Integrados de Práticas Educativas**

As Práticas Educativas (Projeto Integrado de Práticas Educativas – PIPE) estão vinculadas às áreas específicas (Línguas Estrangeiras, Língua Portuguesa e Lingüística, Literaturas de Língua Portuguesa e Estudos Clássicos), e serão vivenciadas ao longo do curso, do primeiro até o sexto semestre, quando se iniciam os Estágios Supervisionados. Os PIPEs constituem, pois, um componente de natureza interdisciplinar, que reúne atividades práticas relativas à formação do futuro profissional da educação, preparando-o para os Estágios Curriculares Supervisionados propriamente ditos.

Essas Práticas Educativas prevêm o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas nos diversos âmbitos de atuação profissional, bem como a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem na área de atuação específica do professor. Sua execução proporcionará ao aluno a oportunidade inicial de conhecer, analisar e intervir no espaço escolar ou em outros ambientes educativos, locais onde o fazer profissional dos professores de Português, Literatura, Francês e Inglês acontece.

Participarão do planejamento, desenvolvimento e avaliação dos Projetos Integrados de Prática Educativa os professores responsáveis, em cada período, pelas disciplinas de Língua Francesa e Língua Inglesa, de Estudos Clássicos, Lingüística Aplicada e Ensino de Línguas e das três metodologias de ensino, de Língua Estrangeira, de Literatura e de Língua Portuguesa, em consonância com o princípio da articulação teoria e prática pedagógica. Esses professores serão os responsáveis pela orientação e acompanhamento das atividades planejadas.

Tais projetos desenvolverão atividades que proporcionem ao graduando:

- A observação e a sua própria integração ao contexto das escolas, sob a perspectiva do professor;
- O desenvolvimento de ações didáticas, colocando em uso os conhecimentos aprendidos nos diferentes tempos e espaços curriculares;
- A identificação, a análise e a busca de alternativas para situações-problema do cotidiano escolar;
- A oportunidade de problematizar situações e, a partir delas, iniciar-se no desenvolvimento de pesquisas na área educacional.

Projeto Integrado de Práticas Educativas 1 (P I P E 1 – 15h de Língua Francesa + 15 h de Língua Inglesa):

Projeto Integrado de Práticas Educativas 2 (P I P E 2 – 15h de Língua Francesa + 15h de Língua Inglesa):

Os PIPEs 1 e 2, do Ciclo Básico (obrigatório), têm como objetivo:

- Possibilitar ao graduando um primeiro contato sistematizado, organizado e orientado com os diferentes campos de atuação do profissional formado em Letras.

Nesta primeira etapa do Projeto, devido às particularidades do curso, por suas diferentes áreas, as primeiras 60 horas previstas serão divididas, em cada um dos dois primeiros semestres, sendo 15h para a Língua Francesa e 15h para a Língua Inglesa. Não haverá um tema único para estes PIPEs, porém a articulação teórico-prática proposta pelas áreas nesse primeiro contato do graduando com o seu futuro mercado de trabalho, de onde, na verdade, ele acaba de sair, visa a dar-lhe uma nova perspectiva da escola, seu funcionamento, e as condições de formação profissional e de trabalho, bem como a legislação vigente que regula a educação básica e os Parâmetros Curriculares.

Projeto Integrado de Prática Educativa 3 (P I P E 3 – 30h), no terceiro semestre do Ciclo básico, 15 horas estarão vinculadas aos Estudos Clássicos (15 h), e têm como objetivo:

- Possibilitar ao graduando um contato com a realidade da escola e as condições de formação e trabalho do professor de português e de literatura no ensino fundamental e médio em relação aos estudos clássicos.

As outras 15 horas estarão vinculadas à disciplina Lingüística Aplicada e Ensino de Línguas, tendo por finalidade:

- Propiciar o desenvolvimento da percepção crítica dos graduandos, a fim de que se tornem aptos a avaliar e estabelecer relações entre concepções teóricas diferenciadas em termos de concepções de linguagem e de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) e/ou Língua Materna (LM), por intermédio da leitura, reflexão e discussão de textos teóricos, bem como de relatos de pesquisas recentes realizadas na área.
- Estimular o envolvimento dos professores em formação em reflexões e discussões sobre Planejamento de Cursos, análise, seleção e elaboração de material didático e instrumentos de avaliação;
- Despertar no graduando a percepção da necessidade de se envolver com pesquisa em Lingüística Aplicada durante a graduação e de dar continuidade à sua formação após se graduar.

Projetos Integrados de Prática Educativa 4, 5 e 6 (P I P Es 4, 5 e 6 – 30 h cada um) estarão vinculados às disciplinas Metodologia de Ensino correspondentes ao período, e à habilitação cursada:

- a. habilitação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa: 4º período – Metodologia de ensino de Português como Língua Estrangeira; 5º período – Metodologia de ensino de Língua Inglesa; 6º período – Metodologia de ensino de Língua Inglesa para fins específicos;
- b. habilitação em Francês e Literaturas de Língua Francesa: 4º período – Metodologia de ensino de Português como Língua Estrangeira; 5º período – Metodologia de ensino de Língua Francesa; 6º período – Metodologia de ensino de Língua Francesa com objetivos específicos;
- c. habilitação em Português e Literaturas de Língua Portuguesa: 4º período – Metodologia de ensino de Português em diferentes contextos; 5º período – Metodologia de ensino de Literaturas de Língua Portuguesa; 6º período Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa.

Estes PIPEs têm por finalidade:

- Dar continuidade ao processo de conhecimento dos campos de atuação, enfocando agora o fazer profissional do professor de Línguas e Literaturas que atua nos diversos níveis da Educação Básica;
- Problematicar situações escolares e planejar estudos sistemáticos de investigação científica;
- Apresentar a professores e alunos da educação básica as novas metodologias de ensino que apliquem tecnologias da informação e de comunicação (TIC);
- Proceder à análise de narrativas orais e escrita de professores e alunos;
- Desenvolver planejamentos de cursos a partir do levantamento de necessidades e interesses;
- Desenvolver planejamentos de aulas teóricas e práticas;
- Proceder à análise de livros didáticos.

Além destes objetivos, estas práticas poderão focalizar ainda:

- análise e compreensão do papel do planejamento nas atividades docentes;
- elaboração de diferentes níveis de planejamento educacional;
- análise e compreensão do papel dos projetos de ensino nas atividades docentes;
- problematização de situações do cotidiano escolar no que se refere às práticas avaliativas mais comuns e discuti-las a partir de referenciais críticos sobre a função avaliativa na sociedade atual;
- debates sobre a função social da avaliação como meio de exclusão e subordinação;
- análise e compreensão do papel da aula na atualidade, compreendendo e atuando de forma criativa e pedagógica diante das dificuldades oriundas do cotidiano escolar.

Projeto Integrado de Práticas Educativas 7 (Seminários), a ser realizado após todos os outros PIPEs, terá por objetivo a finalização dos projetos. O desenvolvimento das atividades previstas nos diferentes momentos de execução dos Projetos Integrados de Práticas

Educativas balizará a participação dos alunos e professores em um Seminário de Práticas Educativas, previsto para 45 horas, sua apresentação final ocorrendo, preferencialmente, na Semana de Letras do XXXXX, ou na Semana Acadêmica da XXX. Esse Seminário será um momento privilegiado de integração entre os diferentes componentes curriculares que integram o Núcleo de Formação Pedagógica – disciplinas, PIPEs e Estágios Supervisionados – de modo a assegurar, ao longo da formação dos professores de Letras na Educação Básica, a articulação teórico-prático-pedagógica, pretendida entre os conhecimentos específicos da área, os conhecimentos educacionais e pedagógicos e o fazer profissional desses professores.

Na preparação do Seminário de Práticas Educativas serão previstos momentos de reflexão sobre a formação do educador, espaços de divulgação das experiências, estudos e pesquisas desenvolvidas nos Projetos de Prática Educativa, assim como apresentação de propostas relativas aos Estágios Supervisionados.

As normas para composição e funcionamento das Práticas Educativas estão descritas no Anexo 3.

Estágios Supervisionados

O Estágio Supervisionado será organizado e desenvolvido de modo a dar continuidade aos Projetos de Prática Educativa e a eles integrar-se. Nesse sentido, o Estágio Supervisionado no Curso de Letras da XXX deve ser compreendido como mais um espaço de aproximação e integração do aluno com a realidade educacional, com o objeto de conhecimento e o campo de trabalho do professor de Português e de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Ao mesmo tempo, constituir-se-á num momento privilegiado de iniciação profissional. O estágio será organizado de modo a assegurar:

- A gradativa inserção e participação do futuro professor em projetos e ações desenvolvidas pela instituição campo no âmbito dos processos de ensino;
- A compreensão e a análise fundamentada da(s) realidade(s) vivenciada(s) nas atividades desenvolvidas;
- Intervenções planejadas e acompanhadas junto às escolas e outras instâncias educativas;
- A compreensão sobre a identidade profissional do professor e sua importância no processo educativo;
- A prática profissional de docência nas áreas de atuação dos futuros professores;
- A promoção da articulação teoria –prática;
- A discussão e atualização dos conhecimentos relativos à área de formação e atuação profissional.

Devido às particularidades do Curso de Letras e suas diferentes habilitações, que se dividem em três grandes áreas (Língua Portuguesa e Lingüística, Literaturas de Língua Portuguesa e Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas, esta última subdividida em Francês e Literaturas de Língua Francesa e Inglês e Literaturas de Língua Inglesa), os Estágios Curriculares Supervisionados da Licenciatura plena em Letras, em todas as habilitações, serão iniciados já no quarto semestre do curso.

No quarto semestre das habilitações de Francês e literaturas de língua francesa e Inglês e literaturas de língua inglesa, os Estágios Supervisionados começam com a disciplina Metodologia de Ensino de Português como Língua Estrangeira (45h teóricas e 15h práticas, de observação); no quinto semestre, cursam Metodologia de Ensino de Língua Francesa ou Inglesa (45h teóricas e 15h práticas, de observação), e no sexto semestre, cursam a Metodologia de Ensino de Francês ou Inglês com fins ou objetivos específicos (45h teóricas e 15h práticas), preparatória para os Estágios Supervisionados em Práticas de Ensino de Língua Estrangeira, que iniciam no sétimo semestre.

O estagiário cumprirá, neste período, 75h (15h teóricas e 60h práticas) do primeiro estágio supervisionado de Língua Estrangeira (Francês ou Inglês, dependendo da habilitação), mais 75h (15h teóricas e 60h práticas) do primeiro estágio supervisionado de Língua Estrangeira (Francês ou Inglês, conforme sua opção) para fins específicos. No oitavo semestre, o graduando completará seus estágios, com 90h (30h teóricas e 60h práticas) para o segundo Estágio Supervisionado de Língua Estrangeira (Francês ou Inglês), 75h (15h teóricas e 60h práticas) no estágio supervisionado de Português como Língua Estrangeira e ainda 90h (15h teóricas e 60h práticas) das Práticas em Tradução.

Na habilitação em Português e literaturas de língua portuguesa, no quarto semestre, os Estágios supervisionados começam com a disciplina Metodologia do Ensino de Português em diferentes contextos (60h, sendo 45h teóricas e 15h práticas); no quinto semestre, Metodologia do Ensino de Literaturas de Língua Portuguesa (60 h, sendo 45h teóricas e 15h práticas) e no sexto, a disciplina Metodologia de Ensino de Português e Lingüística (60 h, sendo 45h teóricas e 15h práticas), perfazendo um total de 135 h teóricas e 45h práticas, durante as quais o estagiário iniciará suas observações em escolas do ensino fundamental e médio.

No sétimo semestre, o graduando cumprirá 75h (15h teóricas e 60h práticas) de Estágio Supervisionado, na área de Literatura, mais 75h (15h teóricas e 60h práticas) do primeiro Estágio de Língua Portuguesa. No oitavo semestre, cumprirá 90h (30h teóricas e 60

h práticas) do Estágio Supervisionado final de Língua Portuguesa, mais 90h (30 h teóricas e 60h práticas) do Estágio Supervisionado final de Literatura de língua portuguesa.

Desta forma, o Estágio Curricular Supervisionado do licenciado em Letras, em qualquer habilitação, perfará um total de 405 h. Assim, PIPEs, disciplinas pedagógicas e as Metodologias de Ensino completam um total de 585 horas, que correspondem a 1/5 da carga horária total das três habilitações, que perfaz 2.930 horas (cf. quadros 4, 5 e 6 abaixo).

Quadro 4: Componentes curriculares do Núcleo de Formação Pedagógica, Projetos Integrados de Práticas Educativas e Estágios Supervisionado da Licenciatura com habilitação em Francês e Literaturas de Língua francesa

Projeto Integrado de Práticas Educativas	CH Teórica	CH Prática	CH Total
PIPE 1-vinculado à Língua Inglesa (15h) vinculado à Língua Francesa (15h)	0	30	30
PIPE 2-PIPE 2 vinculado à Língua Inglesa (15h) vinculado à Língua Francesa (15)	0	30	30
PIPE 3-vinculado à Estudos Clássicos (15h) vinculado à Lingüística Aplicada (15h)	0	30	30
PIPE 4 – vinculado à Metodologia de ensino de Português como língua estrangeira	0	30	30
PIPE 5 – vinculado à Metodologia de ensino Língua Estrangeira	0	30	30
PIPE 6 – vinculado à disciplina Metodologia de ensino de Francês com objetivos específicos (FOS)	0	30	30
PIPE 7 – Seminários	0	45	45
Total	0	225	225
Disciplinas Pedagógicas Obrigatórias	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Política e Gestão da Educação (2°. Semestre)	60	0	60
Psicologia da Educação (3°. Semestre)	60	0	60
Didática Geral (3°. Semestre)	60	0	60
Metodologia de Ensino de Português língua Estrangeira (4 semestre)	45	15	60
Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira (5 semestre)	45	15	60
Metodologia de Ensino de Francês com objetivos específicos (6° semestre)	45	15	60
Total	315	45	360
Estágios Supervisionados	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Estágio Supervisionado de Língua Francesa 1	15	60	75
Estágio Supervisionado de Língua Francesa 2	30	60	90
Estágio Supervisionado de Francês com objetivos específicos	15	60	75
Estágio Supervisionado de Práticas de Tradução	30	60	90
Estágio Supervisionado de Português como Língua Estrangeira	15	60	75
Total	105	300	405

Quadro 05: Componentes curriculares do Núcleo de Formação Pedagógica, Projeto Integrado de Práticas Educativas e Estágios Supervisionado da Licenciatura com habilitação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa

Projeto Integrado de Práticas Educativas	CH Teórica	CH Prática	CH Total
PIPE 1 vinculado à Língua Inglesa (15h) vinculado à Língua Francesa (15h)	0	30	30
PIPE 2 vinculado à Língua Inglesa (15h) vinculado à Língua Francesa (15)	0	30	30
PIPE 3 – vinculado à Estudos Clássicos (15h) vinculado à Lingüística Aplicada (15h)	0	30	30
PIPE 4 – vinculado à Metodologia de ensino de Português como língua estrangeira	0	30	30
PIPE 5 – vinculado à Metodologia de ensino de Língua Estrangeira	0	30	30
PIPE 6 – vinculado à Metodologia de ensino de Inglês para Fins específicos (ESP)	0	30	30
PIPE 7 - Seminários	0	45	45
Total	0	225	225

Disciplinas Pedagógicas Obrigatórias	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Política e Gestão da Educação (2º)	60	0	60
Psicologia da Educação (3º. Semestre)	60	0	60
Didática Geral (3º. Semestre)	60	0	60
Metodologia de Ensino de Português Língua Estrangeira (4º)	45	15	60
Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira (5º)	45	15	60
Metodologia de Ensino de Francês com objetivos específicos (6º)	45	15	60
Total	315	45	360
Estágios Supervisionados	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Estágio Supervisionado de Língua Inglesa 1	15	60	75
Estágio Supervisionado de Língua Inglesa 2	30	60	90
Estágio Supervisionado de Língua Inglesa para fins específicos 1	15	60	75
Estágio Supervisionado de Práticas de Tradução	30	60	90
Estágio Supervisionado de Português como Língua Estrangeira	15	60	75
Total	105	300	405

Quadro 06: Componentes curriculares do Núcleo de Formação Pedagógica, Projeto Integrado de Práticas Educativas e Estágios Supervisionado da Licenciatura Simples em Português e Literaturas de Língua Portuguesa

Projeto Integrado de Práticas Educativas	CH Teórica	CH Prática	CH Total
PIPE 1 vinculado à Língua Inglesa (15h) vinculado à Língua Francesa (15h)	0	30	30
PIPE 2 vinculado à Língua Inglesa (15h) vinculado à Língua Francesa (15)	0	30	30
PIPE 3 – vinculado à Estudos Clássicos (15h) vinculado à Lingüística Aplicada (15h)	0	30	30
PIPE 4 – vinculado à Metodologia de ensino de Português em diferentes contextos	0	30	30
PIPE 5 – vinculado à Metodologia de ensino de Literatura	0	30	30
PIPE 6 – vinculado à Metodologia de ensino de Língua Portuguesa	0	30	30
PIPE 7 - Seminários	0	45	45

Total	0	225	225
--------------	----------	------------	------------

Disciplinas Pedagógicas Obrigatórias	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Política e Gestão da Educação (2º)	60	0	60
Psicologia da Educação (3º)	60	0	60
Didática Geral (3º)	60	0	60
Metodologia de Ensino de Português em diferentes contextos	45	15	60
Metodologia de Ensino de Literatura	45	15	60
Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa	45	15	60
Total	315	45	360
Estágios Supervisionados	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa 1	15	60	75
Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa 2	30	60	90
Estágio Supervisionado de Estágio Supervisionado de Literatura 1	15	60	75
Estágio Supervisionado de Literatura	30	60	90
Estágio Supervisionado de Português em diferentes contextos	15	60	75
Total	105	300	405

As normas para composição e funcionamento dos Estágios Supervisionados estão descritas no Anexo 4.

É importante destacar que o licenciando em Letras, em qualquer uma das três habilitações do Curso, terá a mesma carga horária total de Estágio Supervisionado (405h). Na Licenciatura em Letras, com habilitação em Português e Literaturas de Língua Portuguesa terá uma prática específica para aquela linha de formação específica, o “Estágio Supervisionado de Português em diferentes contextos”, que contempla uma nova modalidade de ensino de Língua Portuguesa, ou seja, “Português com fins específicos”, “Português como Língua Estrangeira”, “Português em contexto empresarial”, o que capacitará o licenciando a ministrar aulas de Língua Portuguesa para estrangeiros, no Brasil e até mesmo no exterior, abrindo um novo mercado para o profissional de Letras.

Na Licenciatura em Letras, com habilitação em Inglês e literaturas de língua Inglesa, ou em Francês e literaturas de língua francesa, o licenciando terá um Estágio Supervisionado em Inglês ou Francês com fins específicos, uma modalidade de ensino de língua estrangeira com um crescente mercado de trabalho, e também um “Estágio Supervisionado de Português como Língua Estrangeira”, que capacitará o licenciando a ministrar aulas para estrangeiros, no Brasil (o que já ocorre atualmente com alguns de nossos alunos que, supervisionados por professores em projetos de extensão, ministram aulas a alunos estrangeiros que vêm estudar na XXX por meio de convênios internacionais e interinstitucionais), ou no exterior, o que representará uma carreira internacional para o graduado em Letras de nossa Universidade.

3. Núcleo de Formação Acadêmico-Científico e Cultural

As atividades acadêmicas curriculares integram a estrutura curricular do Curso de Letras, com carga horária de 200h. Incluem a participação de alunos em eventos de natureza social, cultural, artística, científica e tecnológica, tanto no âmbito das Letras de modo geral quanto no âmbito de sua preparação ética, estética e humanística.

As atividades científico-culturais serão assim consideradas:

Quadro 9: Pontuação das Atividades Acadêmicas Complementares

Atividades Científico-culturais	Pontuação parcial	Pontuação final
Projetos e/ou atividades de ensino (PIBEG, cursinho alternativo, etc.), aprovados no XXXXXXXXXX - por semestre	20	80
Projetos de pesquisa aprovado no XXXXXXXXXX (PIBIC/PBIIC) - por semestre	20	60
Projeto de extensão (organização de eventos, cursos, palestras, etc.) - aprovado no XXXXXXXXXX - por semestre	20	60
Apresentação de trabalho em evento científico-cultural local	15	60
Apresentação de trabalho em evento científico-cultural nacional	20	80
Apresentação de trabalho em evento científico-cultural internacional	20	80
Participação em evento científico-cultural local	10	40
Participação em evento científico-cultural nacional	15	60
Participação em evento científico-cultural internacional	15	60
Grupo de Pesquisa (aprovado em agência de fomento) – p/ sem.	30	60
Grupo de estudos de temas específicos (orientado por docente) - por semestre	20	60
PET - por semestre	20	80
Monitoria (oficial, com bolsa ou voluntária) - por semestre	30	90
Representação estudantil (Colegiado, XXXXXXXXX, XXXXXXX, D.A., DCE) por semestre	20	80
Disciplinas facultativas	30	90
Atividade acadêmica à distância por atividade	20	40
Prêmios recebidos	20	60
Participação em grupos artísticos (bandas, grupos de teatro amador, etc)	15	60
Publicação de artigo científico (em revista especializada com corpo editorial)	30	120
Publicação de Trabalhos completos em anais de congressos	20	60
Publicação de resumos	15	60
Publicação de artigo em veículo local	10	30
Participação em campanhas e/ou eventos na comunidade (coleta de livros, feira de livros, montagem de bibliotecas, etc)	05	20

Participação em atividades artístico-culturais (mostras, vídeos, saraus, performances, contação de histórias, Varal de poesias, Varal Literário, etc)	05	20
Estágio extracurricular de curta duração em empresas	15	30

· O aluno poderá cursar até três disciplinas de qualquer curso de graduação da XXX como Atividade Complementar.

· O aluno poderá fazer até três atividades acadêmicas à distância.

Considera-se atividade acadêmica à distância a alternativa pedagógica predominantemente não-presencial ou semi-presencial destinada a promover a autonomia do aluno, envolvendo meios de comunicação capazes de ultrapassar os limites do tempo e do espaço e de permitir a interação do estudante com fontes de informação diversificadas.

· Cada aluno será responsável pela coleta e organização dos certificados que comprovem sua efetiva participação nas variadas atividades complementares.

· No início do último semestre da graduação, o aluno deverá entrar com requerimento solicitando ao Colegiado a convalidação das Atividades Complementares Científico-culturais desenvolvidas ao longo do curso.

· Todas as atividades devem ser comprovadas por certificado oficial.

Cópias dos artigos, com folha xerocada contendo dados completos da publicação (nome, data de publicação, número das páginas em que se encontra o artigo, etc).

· Casos omissos serão decididos pelo Colegiado do Curso.

OPÇÃO DE CURSO

Ao final dos três primeiros semestres do curso, em que todas as disciplinas são obrigatórias, formando um ciclo básico comum a todas as habilitações, o aluno faz sua opção por uma delas. O graduando poderá cursar simultaneamente as outras habilitações, em outro turno, ou consecutivamente, desde que não ultrapasse o prazo máximo de integralização da habilitação para a qual fez o Vestibular.

Devido a essa peculiaridade do Curso de Graduação em Letras, o aluno poderá cursar uma habilitação em um turno e a outra no outro turno, desde que tenha possibilidade de fazê-lo, conforme decisão do Conselho de Graduação em 21/09/2007. Em vista disto, os alunos poderão cursar até quarenta (40) horas semanais, desde que sejam alunos sem reprovação, ou seja, sem débito de disciplinas.

O aluno terá uma nova oportunidade, podendo fazer a reopção de curso antes de iniciar os Estágios Supervisionados específicos, ou seja, se estiver seguindo o curso normalmente, sem reprovações ou trancamentos, ao final do quinto semestre letivo, antes de ter feito todas as metodologias e todos os PIPEs. Depois disso, só se o aluno desistir de sua vaga e reingressar por meio de novo processo seletivo.

Acredita-se, todavia, que as reopções serão poucas, tendo em vista que a opção será feita um semestre mais tarde do que no currículo hoje vigente e devido ao tipo de curso que lhes será proposto, já que poderá cursar também as outras habilitações.

EQUIVALÊNCIA CURRICULAR

A implantação deste novo currículo prevê uma fase de transição com duração de cerca de quatro (04) anos, podendo ainda ser estendido este período, caso haja necessidade.

Quase todas as disciplinas do currículo antigo serão equivalentes em carga horária a outras disciplinas do currículo novo; estas receberão, entretanto, nova denominação e novo enfoque didático, visto que estarão comprometidas com a prática pedagógica ao longo do curso.

Como o curso de Letras tem três subáreas, será feita a equivalência de carga horária e conteúdos correlatos entre o antigo currículo e o currículo em implantação, com vistas ao máximo reaproveitamento de disciplinas e cargas horárias já realizadas e que ainda serão cursadas. Como a maioria das disciplinas manteve a carga horária de sessenta (60) horas, não haverá defasagem de carga horária, e serão analisados, para efeito de equivalência, não apenas a ementa, mas também o Programa e os objetivos da disciplina. Isto ocorrerá, como já se disse, em vista do fato de o novo currículo do Curso de Letras ter um novo enfoque, visando em todas as disciplinas a formação do professor e a maneira de ministrar a disciplina, e não mais apenas a transmissão de conteúdos específicos. O Colegiado deliberou que, desde que o conteúdo programático das novas disciplinas contemple o conteúdo programático das disciplinas antigas, a equivalência será aceita.

Será utilizada a mesma dinâmica para o grupo de disciplinas referentes às disciplinas pedagógicas externas (Didática, Psicologia da Educação e Política e Gestão Educacional).

O Anexo 3 contém os quadros que informam a equivalência Curricular dos dois projetos pedagógicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o que foi proposto até então, concluímos, reiterando:

- O Curso de Letras XXXXX/XXX oferecerá três habilitações, todas na modalidade licenciatura;
- O quadro abaixo representa a oferta do Curso de Letras no novo currículo:

Quadro 8:

QUADRO DEMONSTRATIVO DAS CONDIÇÕES DE OFERTA DO CURSO DE LETRAS

Modalidade	Licenciatura		
	Manhã	Tarde	Noite
Linhas de Formação Específica			
Francês			X
Inglês	X		X
Português	X		X

- Está suspensa a modalidade bacharelado pelo período de cinco anos, com estudos para um curso de bacharelado em Tradução a ser implementado a partir de 2011;
- Aguardando a sinalização de contratação de corpo docente, Encontra-se também em fase final de elaboração o projeto que cria a licenciatura em Espanhol e literaturas da Língua Espanhola;
- O atual Projeto Político Pedagógico, com todas as suas inovações, com a flexibilidade exigida pelo MEC e para uma implementação dentro dos parâmetros de qualidade que são a marca da XXX, só será possível com a redução de vagas de ingresso dos atuais 160 alunos/ano para 80 alunos/ano, número que representa o padrão das licenciaturas da XXX;
- Esta redução é necessária em vista de que o novo currículo estará sendo implementado a cada semestre, não havendo uma migração dos alunos do antigo currículo para o novo, trabalhando-se, pois, com dois currículos simultaneamente;
- As equivalências estão previstas para não haver prejuízo para o aluno que, eventualmente, for obrigado a trancar o curso, por motivos justificados ao Colegiado do Curso, ou por transferência, ou em casos excepcionais, analisados pelo Colegiado;
- Reforça-se a possibilidade de o graduando em Letras cursar duas ou três habilitações, em diferentes turnos, desde que não ultrapasse o período máximo de integralização do curso para o qual prestou Vestibular;

· Reitera-se, ainda, que serão considerados campos de estágio para os alunos do Curso de Letras os contextos educativos do sistema oficial de ensino, público e privado, assim como os cursos de idiomas e os cursos de extensão de ensino de línguas à comunidade, bem como contextos alternativos, como cursinhos comunitários, cursos oferecidos por Igrejas ou Organizações Não Governamentais (ONGs), entre outras possibilidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS²⁸

ÁLVAREZ MENDEZ, J. M. **Evaluar para conocer, examinar para excluir**. Madrid: Morata, 2002. 128 p.

CAVALCANTI, M. C. A Propósito de Linguística Aplicada. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1998. p. 5-12.

CELANI, M. A. A. **Redescobrimo as origens: Ensino de Língua Estrangeira**. São Paulo: EDUC, 1997. 205 p.

FELICE, M. I. V. **A identidade de ingressantes no ensino superior por duas modalidades diferentes de processo seletivo: as perspectivas de professores e alunos**. São Paulo: PUC, Tese de Doutorado, 2005.

_____. **Ler para avaliar: uma leitura especial; a verificação da leitura em francês nas provas do vestibular da UFU (Janeiro de 1997)**. Uberlândia: UFU: Dissertação de Mestrado, 1998.

FIDALGO, S. S. **Aprendendo a Ensinar, a Avaliar**. São Paulo: Intercâmbio (Porto) - PUC, v. XI, 2002. p. 117-124.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

²⁸ Neste tópico: Referências bibliográficas, não consta as referências bibliográficas de todos os autores citados no documento PPP, porque no referido documento não consta o tópico acerca das referências bibliográficas. Conseguimos a referência de alguns autores por meio de uma professora do Curso de Pedagogia, que auxiliou na elaboração do referido projeto, e por meio de pesquisas on-line e na biblioteca da instituição, na qual o Curso de Letras que tecemos considerações está inserido.

LIBERALI, F.C. & ZYNGER. S. (2000) **Caderno de Reflexões**. Rio de Janeiro: UFRJ.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MEDEIROS, E. B. **Provas Objetivas: técnicas de construção**. Rio de Janeiro: Instituto de Documentação: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1977. 160 p.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos professores de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. 190 p.

PARIS, S.G. & AYRES, L.R. (1999) **Becoming Reflective Students and Teachers With Portfolios and Authentic Assesment**. Second edition, Washington DC: American Psychological Association.

PERRENOUD. P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens; entre as duas lógicas**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999. 183 p.

_____. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.176 p.

_____. **A prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2002. 138 p.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1998. 136 p.

ROMERO, T. R. S. Reflexões sobre a auto-avaliação no processo reflexivo. In: M. A. A. Celani. (org.). **Professores e Formadores em Mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente.** 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 91-105.

_____. **Analisando um Instrumento de Avaliação.** Revista Álvares Penteadó, São Paulo, 2000.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org). **Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995, p. 11-52.

_____. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A. (Org). **Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995, p. 11-52.

VIANNA, H. M. **Testes em Educação.** 3 ed. São Paulo: IBRASA, 1978. 220 p.

VOYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.