



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**HERIKA SOCORRO DA COSTA NUNES**

**O LETRAMENTO NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

**BELÉM/ PA  
2007**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**HERIKA SOCORRO DA COSTA NUNES**

**O LETRAMENTO NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Currículo e Formação de Professores do Centro de Educação, da Universidade Federal do Pará, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves.

**BELÉM/ PARÁ**

**2007**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –**  
Biblioteca Profa. Elcy Rodrigues Lacerda/Centro de Educação/UFPA, Belém-PA

---

Nunes, Herika Socorro da Costa.

O Letramento no Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pará; orientadora, Profa. Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves. 2007.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2007.

1. Língua Portuguesa – Estudo e Ensino (Superior) – Belém (PA). 2. Professores de Língua Portuguesa – Formação – Belém (PA). 3. Currículo - Avaliação. 4. Letramento – Belém (PA). I. Título.

**CDD - 21. ed.: 469.07118115**

---



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

**O LETRAMENTO NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

por

**HERIKA SOCORRO DA COSTA NUNES**

Dissertação submetida à avaliação,  
como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre  
em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Laura Maria Silva Araújo  
Alves  
Universidade Federal do Pará – UFPA

---

Examinadora: Profa. Dra. Sônia de Jesus Nunes  
Bertolo  
Universidade Federal do Pará – UFPA

---

Examinadora: Profa. Dra. Maria do Perpétuo Socorro  
Cardoso e Silva  
Universidade do Estado do Pará – UEPA

Aprovada: \_\_\_\_\_

Belém, 25 de abril de 2007.

**BELÉM/ PARÁ  
2007**

Dedico este trabalho a duas pessoas, em especial, pois eternamente são parte da essência da minha vida pessoal e profissional.

A minha mãe Cerzeny da Costa Nunes (*in memoriam*) que me ensinou não só a ser uma mulher digna e forte, mas a lutar pelos meus ideais. Seus ensinamentos, conselhos e dedicação estarão definitivamente reescritas no meu coração.

A minha querida irmã Cely do Socorro Costa Nunes que não precisou me ensinar que vale à pena lutar pela vida, pois ela é um exemplo vivo desta luta. A ela, o meu especial agradecimento, pelo incentivo, apoio e por acreditar na minha formação como pesquisadora; pelos diversos momentos de diálogo calorosos travados e, fundamentalmente, pelas observações precisas para construção deste trabalho e, enfim, pelo companheirismo e paciência a mim dedicados no decorrer desta pesquisa.

## AGRADEDIMENTOS

A Deus, que, nos momentos de angústia e tristeza esteve sempre ao meu lado, sem me permitir vacilar ou abalar. Sem a sua proteção, nada disso seria possível.

A minha orientadora, professora Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves, por aceitar o desafio de dialogar comigo sobre a temática letramento, contribuindo da melhor forma para realização desta pesquisa.

Ao professor Samuel Campos com quem tive a oportunidade de travar diálogos iniciais sobre a temática letramento.

Às professoras Dras. Sônia de Jesus Nunes Bertolo e Maria do Perpétuo Socorro Cardoso Silva, membros da banca examinadora, que contribuíram com idéias e sugestões para a (re)construção deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, em especial aos professores da linha de pesquisa Currículo e Formação de Professores, os quais me possibilitaram outros saberes acadêmicos e profissionais.

À professora Elizabeth Costa Nogueira, diretora da Escola Barão do Rio Branco, por reconhecer os motivos de minha ausência na escola.

Aos colegas da Universidade do Estado do Pará - UEPA, em especial à professora Ana Claudia Hage, Diretora do Centro de Educação e ao grupo de professores da disciplina Prática Docente, que sentiram a minha angústia e me ajudaram a conciliar a docência com as atividades acadêmicas deste mestrado.

Às colegas Ioneli Bessa e Sueli Pinheiro, pelos diálogos, muitas vezes acirrados e, ao mesmo tempo alegres, sobre o letramento, entre outros...

Aos meus colegas do Mestrado pela troca de experiências e idéias que muito contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao meu pai, irmãos, sobrinhos, tios e primos que mesmo distantes, sempre estiveram presentes na minha lembrança, e que no decorrer desta caminhada, com certeza, torceram por mim.

A minha companheira Ivete Silveira, que esteve presente durante esta trajetória acadêmica, mostrando-se paciente e amiga nos momentos de aflição, trazendo-me paz, tranquilidade e uma palavra amiga, que, muitas vezes, precisei.

Enfim, gostaria de agradecer a todos aqueles que estiveram envolvidos direta ou indiretamente na realização deste trabalho. A todos, o meu muito obrigada.

## RESUMO

Este estudo objetiva analisar a temática letramento no Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da Universidade Federal do Pará, do *Campus* de Belém. Para tanto, ancora-se na abordagem qualitativa e na análise documental. Os documentos analisados foram: Resolução CNE CES nº. 18/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras; Parecer CNE/ CES nº. 492/2001, que fundamenta tais Diretrizes e o referido Projeto Político Pedagógico (2005), destacando os seguintes eixos de análise: perfil do aluno, competências e habilidades (retirados do Parecer e do PPP do Curso de Letras) e planos de cursos de cinco disciplinas do Curso de Letras. Como forma de interpretar as vozes destes documentos, recorreremos aos estudos de Bakhtin. A pesquisa revela que tanto nas Diretrizes quanto no Projeto Pedagógico, os estudos acerca do letramento não são priorizados como campo de reflexão e análise para subsidiar a formação e a prática do professor de Letras, encontrando-se nos mesmos de forma implícita. Este campo apresenta-se de forma explícita, tão somente em uma única disciplina, como item de uma unidade e, tangencialmente, em quatro, num rol de quarenta e duas. Estas constatações revelam a fragilidade, da formação dos professores de Língua Portuguesa porque o referido campo tem se tornado, na presente década, uma categoria central para compreender a alfabetização; a apropriação de códigos de leitura e escrita do mundo; a inserção dos alunos em diferentes práticas sociais de oralidade, leitura e escrita, bem como, a prática pedagógica deste professor. Conclui que os estudos do letramento, pelo mínimo que foi anunciado no Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da UFPA, demonstram a pouca importância atribuída a eles pelos seus autores. Portanto, é um desafio para os sujeitos deste projeto debaterem sobre a importância de inserir sistematicamente os estudos do letramento no respectivo Curso, de forma a ganhar o mesmo quilate que as demais temáticas de estudos priorizadas no currículo, com o intuito de contribuir para a formação e prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa.

**Palavras-chave:** letramento - currículo - formação de professores - projeto pedagógico.

## RÉSUMÉ

Cette étude a l'intention d'analyser le thème du lettrisme dans le Projet Politique Pédagogique du Cours de Lettres de l'Université Fédérale du Pará, du campus de Belém. Pour cela, il est ancré dans l'approche qualitative et dans l'analyse documentaire. Les documents analysés étaient: la résolution CNE/CES n° 18/2002, que institue les directives curriculaires nationaux du Cours de Lettres; le document CNE/CES n° 492/2001, que base telles directives et le Projet Politique Pédagogique (2005), mettant en valeur l'analyse des tailles suivantes: le profil de l'étudiant, ses compétences et capacités (citté dans le document et dans le Projet Politique Pédagogique du Cours de Lettres) et plans de cours de cinc disicplines du cours de lettres.Comme forme d'interpréter les voix de ces documents, nous avons eu recours aux études de Bakthin. La recherche révèle que dans les directives et aussi dans le projet pédagogique, les études à propos du lettrisme ne sont pas données la priorité comme champ de la réflexion et analyse pour subventionner la formation et l'entraînement du professeur des Lettres, on en trouve de manière implicite. Cet champ de la réflexion et analyse, on le trouve de manière explicite dans seulement une discipline, comme partie d'une unité et, légèrement, en quatre d'autres disciplines, dans une liste de quarante deux. Ces vérifications fléchissent, encore plus la formation des professeurs de Langue Portugaise parce que cet champ reporté est devenu, dans la décennie présente, une categorie central pour comprendre l'alphabetisation; l'appropriation de codes des lectures et écrit du monde; l'encart des étudiants dans les différents entraînements sociaux de conversation, lectures et écrit, aussi bien que, l'entraînement pédagogique du professeur de Langue Portugaise. Cette étude conclut que les études du lettrisme, basés sur le minimum annoncé dans le Projet Politique et Pédagogique du Cours de Lettres, démontre la petite importance attribuée à eux pour leurs auteurs. Par conséquent, c'est un défi pour les sujets de ce projet discuter à propos de l'importance d'insérer systématiquement les études du lettrisme dans ce cours, pour gagner le même importance que d' autres thèmes des études priorizés dans le curricule du cours, contribuant pour la formation et l'entraînement pédagogique des professeurs de Langue Portugaise.

**Mots-clés:** lettrisme – curricule – la formation de professeurs - projet pédagogique.



## LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas e Técnicas
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNCL	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IEL	Instituto de Estudos da Linguagem
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NPADC	Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico
ONU	Organizações das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

## O QUE É LETRAMENTO?

Letramento não é um gancho  
em que se pendura cada som enunciado,  
não é treinamento repetitivo  
de uma habilidade,  
nem um martelo  
quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão  
é leitura à luz de vela  
ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente,  
o tempo, os artistas da tv  
e mesmo mônica e cebolinha  
nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,  
uma lista de compras, recados colados na geladeira,  
um bilhete de amor,  
telegramas de parabéns e cartas  
de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,  
sem deixar sua cama,  
é rir e chorar  
com personagens, heróis e grandes amigos.

É um atlas do mundo,  
sinais de trânsito, caça ao tesouro,  
manuais, instruções, guias,  
e orientações em bulas de remédios,  
para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,  
um mapa do coração do homem,  
um mapa de quem você é,  
e tudo que você pode ser.

(Kate M. Chong)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>OS ESTUDOS DO LETRAMENTO NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO – SITUANDO O DEBATE</b>	<b>23</b>
1.1 Contribuições do Letramento para a Educação .	23
1.2 Letramento e Formação de Professores de Letras	37
<b>O LETRAMENTO NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE LETRAS E NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ DO <i>CAMPUS</i> BELÉM</b>	<b>47</b>
2.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras	47
2.2 O Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pará	59
2.3 O que dizem as vozes institucionais sobre letramento nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras e no Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da UFPA	67
<b>O LETRAMENTO NAS DISCIPLINAS DO CURSO DE LETRAS DA UFPA DO <i>CAMPUS</i> BELÉM: UMA TEMÁTICA AUSENTE</b>	<b>80</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>99</b>

## **INTRODUÇÃO**

Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz: “olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com o texto escrito, o conto de fada: assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros), como os de ouvir uma estorinha (antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e, portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever (KLEIMAN, 1995, p. 18).

Iniciamos este texto comungando com as idéias de Kleiman (2001), ao conceituar letramento como estado ou condição de pessoas que, mesmo não sabendo ler e escrever, cultivam e exercem práticas sociais de escrita; usam a escrita enquanto sistema simbólico e tecnológico, em contextos específicos para objetivos específicos (na sua vida pessoal, profissional, entre outros). Os estudos do letramento, segundo a autora, preocupam-se com os usos e as funções sociais da escrita, visando à inserção do sujeito nas práticas sociais que exigem o domínio de tais habilidades.

Outra pesquisadora da área, Soares (apud LEITE, 2001, p. 27) define o letramento “como resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever”, ou seja, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita. Para Soares, essas práticas têm efeito sobre os indivíduos e os diferenciam daqueles que não têm acesso às referidas práticas. Segundo a autora, “o que muda no indivíduo que apresenta um bom nível de letramento<sup>1</sup> é o seu lugar social, ou seja, muda a sua forma de inserção cultural na medida em que passa a usufruir de uma outra condição social e cultural”.

Os conceitos de letramento apresentados pelas autoras revelam o quanto é importante que professores e gestores se apropriem do significado desta terminologia, tendo em vista a formação do aluno letrado. Esta compreensão nos remete a uma reflexão dos cursos de formação de professores de Educação Básica,

---

<sup>1</sup> Segundo Ribeiro (apud DI NUCCI, 2001, p. 217), os níveis de letramento estão relacionados com a qualidade das práticas de leitura e escrita do indivíduo, com a qualidade do texto que lê e escreve, com a frequência e a forma de leitura e de escrita. Além disso, os níveis de letramento variam de acordo com o domínio do código escrito: sujeitos com níveis mais alto de letramento geralmente apresentam mais tempo de escolaridade, o que permite concluir que o nível de letramento está, de certa forma, relacionado com o grau de escolaridade.

entre eles, a Licenciatura em Letras no sentido de incorporar, de forma mais consistente em seus currículos, os estudos do letramento.

Podemos inferir a partir da análise das referidas autoras, que nas sociedades grafocêntricas<sup>2</sup>, todo indivíduo está inserido em um meio letrado e faz uso da leitura e da escrita de acordo com suas necessidades. A freqüência do contato com a escrita e o tipo de texto que essa escrita constitui é que vai determinar o seu nível de letramento.

Sabemos que semanticamente, o termo letrado<sup>3</sup> não tem um único sentido. Em virtude de transformações sociais, culturais e econômicas, o letramento não se restringe somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita (uma tecnologia), mas também a pessoas que participam socialmente de outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua onde moram e que seguem, por conseguinte, orientações de letramento muito diferentes, daquelas trabalhadas na escola.

Neste sentido, defendemos a idéia de que as Instituições de Ensino Superior – IES, como espaço de convivência educativa e de construção de relações sociais, devem promover práticas de leitura e escrita não dissociadas – como ainda são, em grande maioria, das práticas sociais das quais participam nossos alunos e nas quais pretendem também se engajar. E a estas práticas sociais de leitura e escrita denominamos de letramento. Por isso, as IES deveriam, então, ampliar o conhecimento lingüístico dos alunos e criar condições para que eles possam usar a oralidade, leitura e escrita tanto como instrumento de interação social (uso) como para a prática pedagógica.

Em nossas pesquisas e leituras sobre a temática letramento, percebemos que em inúmeras Instituições de Ensino Superior, como UNICAMP, PUC/ MG, UFRJ, USP, entre outras, o letramento, como campo conceitual já figurava no meio acadêmico destas instituições, desde a segunda metade da década de 80. Primeiro, como forma de difusão em congressos, seminários, oficinas e, posteriormente, como disciplina curricular.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> São aquelas sociedades que se utilizam da linguagem escrita como forma de interação e comunicação.

<sup>3</sup> Letrada pode ser considerada tanto aquela pessoa erudita, versada em letras, literata, quanto aquela que participa e interage com eventos e práticas sociais de letramento escolares e não escolares.

<sup>4</sup> No Instituto de Pesquisas da Linguagem – IEL da UNICAMP existe um núcleo de pesquisa chamado Letramento do Professor, criado em 1991, envolvendo grupos de pesquisadores que estudam as práticas de leitura e escrita de alfabetizadores, professores de língua portuguesa e outros agentes de letramento, com a finalidade de subsidiar os programas de formação de professores e contribuir para a compreensão da identidade profissional dos que ensinam a ler e escrever numa sociedade cada vez mais grafocêntrica. Cf. <http://www.letramento.iel.unicamp.br/index.html> .

Esta evidência causava-nos certa inquietação profissional quando nos reportávamos a nossa realidade, no caso, o Estado do Pará. O que nós professores da educação básica sabemos sobre letramento? Os professores da educação básica podem se considerar agentes de letramento<sup>5</sup>? Que práticas de letramento nós trabalhamos com nossos alunos? Nós temos conseguido letrar o nosso aluno? Como incorporar tal temática nos currículos dos cursos de Licenciatura em Letras? Ou melhor dizendo, o curso de licenciatura em Letras trabalha com práticas de letramento, no sentido de não só letrar o aluno, futuro professor, como também, instrumentalizá-lo para ser um agente de letramento na escola básica? Esta interrogação levou-nos a fazer uma reflexão do nosso percurso de formação profissional.

Ao fazermos uma retrospectiva de nossa trajetória profissional, trabalhando como professora há 23 anos nos níveis da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior, constatamos, o quanto o Curso Normal Médio e, principalmente, o de Licenciatura em Letras que cursamos causaram-nos profundas lacunas no que se refere à forma de como trabalhar a leitura, escrita e oralidade dos alunos de Educação Básica percebidas somente no exercício do magistério. Esta precariedade da nossa formação pode ter ocorrido por termos estudado numa década em que o paradigma lingüístico hegemônico era o estruturalismo saussureano<sup>6</sup> que concebia a língua como um sistema de signos e a analisava como objeto autônomo, cuja estrutura independia de seu uso em situações comunicativas reais.

Em decorrência desta formação, concebíamos a linguagem como expressão do pensamento, como código, enfatizando o estudo da metalinguagem, da codificação/ decodificação das mensagens inscritas em frases, períodos ou textos.

Esta formação, então, fez com que priorizássemos trabalhar o ensino de língua portuguesa apenas questões gramaticais, valorizando sempre a norma culta. Assim, trabalhávamos os conteúdos (saber por saber), priorizando os métodos transmissivos de memorização, geralmente por meio de práticas de descrição, classificação e normatização<sup>7</sup> dos usos da língua que não levavam os nossos alunos a terem uma ampliação das práticas de letramento, assunto este silenciado à época de nossa graduação.

---

<sup>5</sup> Importa registrar que o professor, independente da sua área de formação, deve trabalhar na escola como agente de letramento, e, para que o mesmo medie eventos de letramento, precisa conhecer o conceito do mesmo e suas práticas.

<sup>6</sup> Para Ferdinand Saussure, precursor da lingüística moderna, a análise lingüística estava restrita à rede de dependências internas em que se estruturam os elementos da língua. Saussure deixou de fora dos estudos lingüísticos os aspectos relacionados à função, a partir do momento em que propôs a distinção entre língua e fala (*langue* e *parole*), fazendo da primeira o objeto de estudos da lingüística. Para ele, importavam somente os fatos relativos à língua, sem priorizar a fala individual.

<sup>7</sup> De acordo com Bagno (2002), é inevitável a travessia da prescrição gramatical à educação lingüística. Isto exige uma dedicação cada vez maior às atividades de leitura e escrita e uma necessária reformulação não só no ensino da gramática, em seus moldes tradicionais, como também na reformulação do conceito que os outros profissionais e a própria sociedade têm acerca do ensino/aprendizagem de língua materna.

Somente mais tarde, por meio de leituras e estudos compartilhados em diversos contextos (com professores<sup>8</sup> e alunos) é que passamos a conceber a língua(gem) como interação, dialogia, procurando enfatizar a mesma em suas variações e registros, e analisar a gramática normativa de uma forma crítica. Neste sentido, a concepção dialógica e interacional<sup>9</sup> vai além da estrutura gramatical, ao buscar, no contexto discursivo, a motivação para os fatos da língua, procurando identificar as regularidades observadas no uso interativo da mesma e analisar as condições discursivas em que se verifica esse uso.

Sobre a concepção de linguagem adotada pelos professores de língua portuguesa, Geraldi (1997, p. 45) faz o seguinte comentário:

[...] A alteração da situação atual do ensino de língua portuguesa não passa apenas por uma mudança nas técnicas e metodologias empregadas na sala de aula. Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um novo conteúdo de ensino.

Cabe portanto, ao professor de Língua Portuguesa, antes de se preocupar em letrar seu aluno, optar primeiramente pela concepção de linguagem a ser adotada pelo mesmo, visto que esta opção é que vai definir que práticas de letramento o professor vai adotar/ priorizar em sua aulas.

Sendo assim, a fragilidade de nossa formação inicial contribuiu para que nossos alunos não conseguissem, ao final de sua trajetória escolar, serem letrados, competências que a sociedade globalizada tanto exige. E isto se constitui em um grande desafio, principalmente, para os cursos de formação de professores, professores-formadores e alunos, futuros professores da educação básica, tendo em vista a melhoria da qualidade da formação destes, que sem dúvida, repercutirá nos contextos escolares.

Outro motivo que nos levou a fazer esta pesquisa foi porque a instituição universitária na qual trabalhamos promove poucos debates e discussões sobre letramento e suas questões teóricas, metodológicas e políticas, o que consideramos problemático para a formação do aluno, futuro professor da Educação Básica. Este silêncio é preocupante uma vez que traz grandes repercussões para os cursos de licenciaturas, entre eles o de Letras, que deveriam em seus projetos pedagógicos desenvolverem estudos e pesquisas neste campo (letramento). Isto é um desafio a ser superado pelos currículos dos cursos de licenciatura das IES da região amazônica.

Como professora de disciplinas voltada à área da Alfabetização, Linguagem e Prática de Ensino, em Cursos de Formação de Professores, no Ensino Superior, observamos empiricamente, o quanto os alunos, futuros professores, se ressentem de discussões mais aprofundadas sobre o tema letramento. Em muitas

---

<sup>8</sup> Constatamos algumas vezes nas reuniões pedagógicas e em conversas informais nas escolas em que atuávamos e nas vozes de nossos colegas da Educação Básica, a angústia dos mesmos ao relatarem sobre a fragilidade de seus cursos de formação inicial de professores, denunciando que tais cursos não os prepararam, também, para trabalharem com práticas sociais de leitura, escrita e oralidade de forma qualitativa, o que lhes causavam certas limitações teóricas e metodológicas no trato das referidas práticas o que, provavelmente, até hoje, repercutem em nossos contextos de trabalho.

<sup>9</sup> Diferente da abordagem estruturalista ou formal, a interacional parte não apenas da frase, e sim do âmbito do texto, assim, a intenção comunicativa prevalece sobre a forma ou estrutura da frase.

situações, no processo de ensino-aprendizagem, constatamos que grande parte desses alunos desconhecem o termo, seu conceito e, por conseguinte, não conseguem perceber a importância de trabalhar em sala de aulas práticas sociais de leitura e escrita.

Esta situação repercutiu, sobremaneira, no momento em que ministramos a Disciplina Prática Docente para alunos do último ano do Curso de Formação de Professores (atualmente denominado de Pedagogia) da UEPA, pois, observávamos que, no decorrer da trajetória acadêmica desses alunos, os mesmos não estudaram/ vivenciaram práticas de letramento e essas lacunas ficaram evidentes no momento em que foram para o campo de estágio/ prática docente. Eles tinham dificuldades em conceituar letramento; em alfabetizar letrando; em trabalhar práticas sociais de leitura e escrita; em fazer os alunos oralizarem e ouvirem textos; em avaliar o aluno na perspectiva de processo de letramento, entre outras, isto é, de desenvolverem nos alunos as quatro competências lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. Portanto, esses alunos, futuros professores, via-de-regra, reproduzem a fragilidade teórica do seu curso formador, no que diz respeito aos estudos do letramento.

Então, na condição de professora formadora, ao refletirmos sobre as contradições de nossa prática docente, nos perguntávamos: como exigir determinados saberes e competências acerca do letramento de meus alunos, se o próprio curso formador, ainda silencia<sup>10</sup> esta temática? Será que a academia tem conseguido formar professores para trabalhar com práticas sociais de oralidade, leitura e escrita de forma proficiente? Ainda estamos longe de conseguir este patamar? O que afinal é ensinado e aprendido sobre letramento nos cursos de Formação de Professores? Será que temos tido a possibilidade de ler, estudar e pesquisar sobre este fenômeno?

Os últimos resultados avaliativos do SAEB/ Prova Brasil<sup>11</sup>, em referência à qualidade da Educação Básica, apontam que os alunos<sup>12</sup> da Região Norte ainda encontram-se em níveis crítico e muito crítico no que diz respeito ao uso da linguagem (leitura). Esta constatação nos distancia cada vez mais de atingirmos níveis de letramento qualitativo para nossos alunos. Isso quer dizer que mesmo para as crianças que têm acesso à escola, não há garantia de acesso autônomo às práticas sociais de leitura e escrita. Em resumo, que escola é essa que não ensina a

---

<sup>10</sup> O currículo pode ser entendido como resultado de uma seleção cultural feita ao longo do tempo e, em virtude disso, determinados saberes são selecionados como “dignos” de serem ensinados, enquanto que outros são silenciados ou mesmo negados.

<sup>11</sup> Nos resultados do SAEB/ Prova Brasil 2005, realizado com alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, da Região Norte, nas escolas urbanas estaduais, ficamos atrás dos Estados do Acre, Rondônia e Roraima, na disciplina Língua Portuguesa. Na disciplina Matemática, ficamos em último lugar. Cf. INEP, 2005.

<sup>12</sup> Os resultados obtidos pelo SAEB são traduzidos em uma escala de desempenho, que expressa o nível de letramento esperado dos alunos, segundo seu grau de escolaridade. Desse modo, o letramento se limita ao exigido apenas pelo espaço escolar, sendo priorizadas no exame as habilidades individuais (MARCUSCHI, 2006).



escrever e ler de forma, crítica, consciente e proficiente e não prepara o aluno para relacionar-se com as diversas dimensões sociais da leitura e escrita?

Portanto, de acordo com nossa experiência como professora, percebemos que no curso de formação de professores que trabalhamos ainda não há uma discussão mais apropriada sobre questões do letramento para que os futuros professores possam entender a forma como isso é concebido e desenvolvido. Acreditamos que este silêncio/ tangenciamento seja em consequência da materialização de um currículo que não privilegia teórica e metodologicamente tal temática.

Compreender este novo fenômeno<sup>13</sup> é uma tarefa árdua e complexa que requer muito estudo e disponibilidade por parte do futuro professor. Por isso precisamos ler, estudar, pesquisar sobre este fenômeno em virtude de sua importância atual no contexto educacional brasileiro, face aos resultados avaliativos da aprendizagem de grande parte dos alunos da Educação Básica.

Estas vivências, portanto, nos possibilitam reconhecer a importância de se inserir nos currículos dos cursos de Formação de Professores, principalmente no Curso de Letras, questões relativas aos estudos do letramento, visto que os profissionais lá formados trabalharão, mais especificamente, com as questões que envolvem a oralidade, leitura e escrita. Isto não significa dizer que em outros cursos de Licenciatura (Pedagogia, História, Geografia, Matemática, Biologia, entre outros) esta discussão não deva estar presente nos currículos. Pelo contrário, ela deve estar em pauta, no cotidiano da escola brasileira e nos cursos de formação de professores.

Mais do que urgente, faz-se necessária uma retomada de consciência não só por parte do professor da Educação Básica, no sentido de ampliar seu conhecimento no campo do letramento e seu ensino, mas também pelas Universidades/ IES no sentido de reestruturarem seus currículos, visando fomentar o debate sobre letramento.

Assim, levando em consideração a importância de se discutir esta temática com os alunos do Curso de Licenciatura em Letras, futuros professores de língua portuguesa, para que os mesmos possam conhecer os significados e práticas de letramento é que vimos a necessidade de pesquisar como o campo de conhecimento letramento está posto no documento relativo ao Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras da UFPA, *Campus* Belém e nos documentos produzidos pelo governo Federal: Parecer CNE/CES nº. 492/ 2001 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras; Resolução CNE/CE nº. 18/ 2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras, na tentativa de produzir saberes que contribuam para aprofundar este debate. Desse modo, pretendemos analisar do ponto de vista documental, de que forma o letramento é contemplado nesses textos que normatizam e regulam a organização curricular do Curso de Licenciatura em Letras no âmbito nacional e local.

A opção de análise dos respectivos documentos, justifica-se por serem expressões oficiais de orientação curricular para a Formação de Professores de

---

<sup>13</sup> Para Soares (2003) foi preciso dar um nome ao fenômeno letramento. Segundo ela, este só ganha visibilidade depois que é minimizado o índice de analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz à tona imensas e variadas práticas de leitura e escrita.

Letras, cujo teor podem evidenciar e/ou silenciar questões relacionadas ao letramento.

O interesse em estudar o letramento em documentos oficiais nacional e local justifica-se, também, porque estes podem ser concebidos como um ordenamento em que são normatizadas questões julgadas indispensáveis para a formação do professor de Letras. Muitas destas determinações oficiais são formuladas por intelectuais respeitados, ganhando com isto certa legitimidade no meio acadêmico, mas contraditoriamente, não chegam aos seus sujeitos de direito, no caso, alunos e professores. Refletimos daí que, entre a formulação e a materialização de um currículo, há um grande hiato.

Por outro lado, a literatura no campo curricular aponta para a necessidade de se compreender as diretrizes curriculares e os projetos pedagógicos, considerando seus possíveis efeitos a curto, médio e longo prazos e as diferentes facetas e arenas políticas que interagem tais formulações. Dessa forma, é importante problematizar a temática letramento nestes documentos, a partir de uma discussão neste campo.

Isso posto, acreditamos que o estudo se justifica pela relevância social e científica em contribuir para o debate sobre o letramento, no Curso de Licenciatura em Letras, a partir de documentos oficiais.

Neste sentido, apresentamos as seguintes questões norteadoras da pesquisa:

- 1 Qual a importância dos estudos do letramento para a formação dos professores do Curso de Licenciatura em Letras?
- 2 De que forma as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras da UFPA e os planos de curso das disciplinas do Curso de Licenciatura em Letras da UFPA do *Campus* Belém contemplam a temática letramento?

Mediante tais questões, os objetivos orientadores desta pesquisa são:

- refletir acerca da importância dos estudos do letramento para a formação dos professores de Letras.
- analisar como a temática letramento é abordada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Letras, no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras da UFPA e nos planos de curso das disciplinas do Curso de Licenciatura em Letras da UFPA do *Campus* Belém.

O estudo desenvolvido por este trabalho teve como método de investigação a pesquisa documental. Consideramos, para efeito de suporte metodológico, a abordagem qualitativa como a mais adequada para o desenvolvimento desta pesquisa. Entre as várias formas que se pode assumir uma pesquisa qualitativa, optamos então, pelo estudo analítico-discursivo e recorreremos

aos estudos de Bakhtin para analisar os discursos materializados nos documentos. Os documentos selecionados para análise foram:

1 A Resolução CNE/ CE nº. 18/ 2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras;

2 O Parecer CNE/ CES nº. 492/ 2001 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras<sup>14</sup>;

3 O Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da UFPA (2005), *Campus Belém*.

4 Planos de Curso das disciplinas:

- Compreensão e Produção Escrita em Português (1º semestre);
- Oficina de Compreensão e Produção de Textos acadêmicos (1º semestre);
- Compreensão e Produção Oral em Português (3º semestre);
- Oficina de Didatização de Gêneros Textuais (5º semestre);
- Recursos Tecnológicos no Ensino de Português (6º semestre).

Vale ressaltar que as disciplinas foram selecionadas para efeito de análise porque em seus planos de cursos encontramos conteúdos que se aproximam ou expressam conhecimentos sobre a temática letramento.

A análise documental demonstra certas vantagens para este estudo, pois retrata e fornece informações sobre um mesmo assunto e também por ser uma fonte de pesquisa estável e rica, visto que permanece através dos tempos, podendo servir de base a diferentes pesquisas e estudos, com diferentes enfoques, dando desta forma, mais estabilidade aos resultados obtidos. (LUDKE, 1986)

Cabe informar que, um dos primeiros passos da pesquisa, foi proceder a uma revisão bibliográfica sobre a temática letramento, nos possibilitando verificar o campo conceitual no que diz respeito aos conceitos, modelos, mitos, práticas, políticas, formação de professores, razões que justificam realizar estudos do letramento nos Cursos de Licenciatura em Letras.

Ademais, a leitura de obras que abordam a temática currículo e formação de professores, também nos permitiu um olhar mais crítico sobre as questões que envolvem estes complexos campos de conhecimento, o que muito contribuiu para clarificar o caminho teórico-metodológico escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa.

Desse modo, os estudos dessas obras foram importantes para a construção desta pesquisa, pois segundo Neto (2003, p. 61), “é preciso que tenhamos uma base teórica, para podermos olhar os dados dentro de um quadro de referências que nos permite ir além do que simplesmente nos está sendo mostrado”.

Posteriormente, realizamos um levantamento dos documentos oficiais voltados para a normatização do Curso de Licenciatura em Letras emitidos pelo

---

<sup>14</sup> Tanto o Parecer quanto a Resolução foram produzidos na segunda gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Governo Federal e pela UFPA, na presente década. Analisamos as vozes institucionais materializadas na Resolução CNE/ CES nº18/ 2002, no Parecer CNE/ CES nº. 492/ 2001 e no Projeto Pedagógico do Curso de Letras, buscando identificar se a temática letramento é contemplada como campo de estudos pelos respectivos documentos. Optamos por estes documentos em virtude de visualizarem uma dada política curricular do Curso de Licenciatura em Letras.

Após o levantamento, fizemos uma leitura atenta e cuidadosa dos mesmos a fim de identificarmos duas questões para análise: se a temática letramento encontra-se contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras e no Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da UFPA, utilizando como critério de análise os itens: perfil do aluno, competências e habilidades<sup>15</sup> e, posteriormente, se os planos de cursos das disciplinas, objeto de estudo, enfocam a temática letramento.

A organização e análise dos dados coletados pela pesquisa priorizaram a análise do discurso bakhtiniana que introduz no campo das ciências humanas a noção de efeito de sentido entre os interlocutores. Por isso, recorremos aos estudos de Bakhtin, o que nos possibilitou analisar, nos documentos, os discursos (vozes)<sup>16</sup> dos sujeitos que elaboraram tais textos, sujeitos estes, que se encontram imbricados em seu meio social, sendo, sobretudo, permeado por um contexto sócio-histórico-ideológico.

Em relação ao discurso dos sujeitos Bakhtin (1988 apud CUNHA, 1997, p. 304) afirma que:

[...] O objeto do discurso de um locutor, qualquer que seja, não é objeto de discurso pela primeira vez em um determinado enunciado, e o locutor não é o primeiro a falar deste objeto. O objeto já foi, por assim dizer, falado, objeto de controvérsia, explicado e julgado de diversas formas, ele é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam dos pontos de vista diferentes, das visões de mundo, das tendências. Um locutor não é o Adão bíblico, em face de objetos virgens, ainda não designados, que ele é o primeiro a nomear.

Para o autor, então (1988, p. 146), o processo de apreensão e transmissão do discurso do outro não é individual, mas social e historicamente constituído, situado e manifesto no contexto da existência econômica de uma comunidade lingüística dada, que elege e gramatiza o discurso, por isso, ele relaciona a dimensão valorativa, isto é, ideológica com a visão social de mundo.

Assim, com base neste caminho metodológico, esta dissertação apresenta a seguinte organização:

No I Capítulo, intitulado, **Os estudos do letramento no cenário educacional brasileiro: situando o debate**, buscamos situar o debate dos estudos sobre letramento, mostrando conceitos, mitos, modelos, práticas e repercussões para a formação do professor, para a escola básica e para as políticas públicas de letramento propostos pelo governo Lula.

---

<sup>15</sup> Cabe destacar que os itens Perfil do Aluno e Competências e Habilidades foram alvos da nossa análise por detalharem os quesitos necessários para a formação do licenciado em Letras, não sendo, portanto, uma escolha aleatória.

<sup>16</sup> O dialogismo bakhtiniano define o texto como “um tecido de muitas vozes”, ou de muitos textos ou discursos, que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras ou polemizam entre si no interior do texto, daí o caráter polissêmico do discurso.

No Capítulo II, denominado, **O letramento nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras e no Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da Universidade Federal do Pará do *Campus* Belém**, analisamos se as vozes institucionais das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras e do Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da UFPA anunciam, em seus discursos, a temática letramento.

No Capítulo III, nomeado, **O letramento nas disciplinas do Curso de Letras da UFPA do *Campus* Belém**, analisamos os planos de ensino das disciplinas Compreensão e Produção Escrita em Português, Oficina de Compreensão e Produção de Textos acadêmicos, Compreensão e Produção Oral em Português, Oficina de Didatização de Gêneros Textuais e Recursos Tecnológicos no Ensino de Português do Curso de Licenciatura em Letras da UFPA do *Campus* Belém, com o objetivo de constatar se em tais discursos à temática letramento é enfocada.

## **OS ESTUDOS DO LETRAMENTO NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO: SITUANDO O DEBATE**

O ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir as palavras. (FREIRE, 1990. p. 20)

Neste capítulo, apresentamos reflexões acerca dos estudos do letramento, situando conceitos, mitos, modelos, práticas e as repercussões para a formação do professor, para a escola e para as políticas públicas de letramento propostos pelo governo Lula, na tentativa de contribuir para o aprofundamento do debate no cenário educacional local.

### **1.1 CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO PARA A EDUCAÇÃO**

O termo letramento vem-se mostrando pertinente para o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Neste sentido, a escola tem um relevante papel, especialmente para as classes populares, visando à constituição de sujeitos letrados. Entretanto, a discussão que envolve a noção de letramento é densa e complexa, pois é atravessada pelo viés político-ideológico de uma dada sociedade.

Neste sentido, o letramento é considerado pelos pesquisadores da área ainda fluido e polissêmico, conceitos estes que não são considerados necessariamente contraditórios, mas certamente diferentes, visto que eles podem ser descritos de várias formas.

O letramento pode ser visto primeiramente como uma qualidade, um estado, um conjunto de capacidades de um sujeito para usar a língua escrita, recaindo, portanto, a centralidade sobre o sujeito. Neste caso, o letramento se volta para os aspectos sociais do uso da escrita e o sujeito, que é um ser sócio-histórico,

participa das práticas sociais de sua comunidade, mesmo que não tenha domínio individual da escrita.

O letramento pode também ser considerado um processo. Ele descreve tanto o processo de desenvolvimento e usos dos sistemas da escrita nas comunidades (desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas<sup>17</sup>) quanto o processo de aquisição e uso da escrita pelos seus membros que, por sua vez, reflete as condições socioculturais e históricas do seu meio ambiente.

O letramento também pode ser usado para se referir ao impacto social da escrita, às mudanças e às transformações decorrentes das novas tecnologias e usos da escrita e seus reflexos no homem comum. Esse impacto só pode ser avaliado adotando a perspectiva dos estudos sobre o letramento, que ampliaram a concepção do que seja a escrita.

A despeito destas considerações iniciais Soares (2003, p. 66), adverte que é difícil definir letramento em virtude do mesmo abranger “conhecimento, habilidades, valores, usos ou funções sociais”, contextos que tornam a definição difícil. A autora mostra conceitos diferentes de letramento à luz de dois pesquisadores da área, confrontando-os:

[...] Para estudar e interpretar o letramento [...], três tarefas são necessárias. A primeira é formular uma definição consistente que permita estabelecer comparações ao longo do tempo e através do espaço. Níveis básicos ou primários de leitura e escrita constituem os únicos indicadores ou sinais flexíveis e razoáveis para responder a esse critério essencial [...] o letramento é, acima de tudo, uma tecnologia ou conjunto de técnicas usadas para a comunicação e para a decodificação e reprodução de materiais escritos ou impressos: não pode ser considerado nem mais nem menos que isso. (GRAFF apud SOARES, 2003, p. 66)

As tentativas de definição (de letramento) estão quase sempre baseadas em uma concepção de letramento como um atributo dos indivíduos; buscam descrever os constituintes do letramento em termos de habilidades individuais. Mas o fato mais evidente a respeito do letramento é que ele é um fenômeno social [...] o letramento é um produto da transmissão cultural [...] Uma definição de letramento [...] implica a avaliação do que conta como letramento na época moderna em determinado contexto social... Compreender o que “é” o letramento envolve inevitavelmente uma análise social. (SCRIBNER apud SOARES, 2003, p. 66)

Percebemos, então, a partir da visão desses dois autores que o termo letramento poder ser considerado realmente como polissêmico. Caberia às IES discutir mais sobre a temática com a intenção de diminuir as dúvidas que permeiam o conceito do mesmo vez que grande parte dos alunos do Curso de Letras ainda desconhece ou não ouviu nem falar de letramento e, por conseguinte, muito menos sabe o que significa seus vários significados.

Outra questão a ser levantada a respeito do letramento são os seus mitos, por isso importa discutirmos um pouco a esse respeito.

---

<sup>17</sup> A alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, a invenção da internet, entre outros.

Em nossa compreensão, tornar-se letrado é um processo no qual o indivíduo se engaja mais, ou menos, de acordo com o seu papel, seus interesses e suas necessidades na comunidade em que vive. Contudo, o fato de o indivíduo não necessitar do código escrito para interagir socialmente não significa de maneira alguma que ele seja menos inteligente do que aquele que faz uso da escrita e seja incapaz de atuar satisfatoriamente em seu meio social. Este é um dos mitos (DESCARDECI, 1992) sobre letramento, predominantes do senso comum: o de supor que aquele que não faz uso do código escrito para se comunicar seja incapaz de raciocinar logicamente, de inferir informações ou de se expressar oralmente.

Outro mito é o de se pensar que o adulto iletrado deva ser tratado como criança. O uso que os adultos fazem da linguagem em suas vidas também difere daquele das crianças. O modo como eles representam o mundo também é diferente.

Um outro mito seria aquele que se refere à crença de que a modalidade escrita de representação da mensagem seria superior a outras modalidades.

Este mitos, pouco ajudam a dar cientificidade ao fenômeno letramento e devem ser combatidos no âmbito dos cursos de Licenciatura em Letras, sob pena do aluno, futuro professor, trabalhar com um conceito de letramento equivocado, o que pode contribuir para fragilizar a formação e a prática do professor de língua portuguesa identificada quando este se depara, em seu contexto de trabalho, com questões teóricas e metodológicas sobre como letrar o seu aluno.

Percebemos que ainda é muito grande o mito do letramento<sup>18</sup>. Ele perpassa não apenas pela sociedade, como também na academia. No imaginário popular o letramento é a característica distintiva mais importante de um homem civilizado e de uma sociedade civilizada. O letramento visto dentro desta ótica, pode ser usado de forma preconceituosa como mais um instrumento para prejudicar e discriminar grupos já diminuídos socialmente.

O resultado disso é o aumento do silêncio dos sujeitos (professores e alunos) que vivem presos à visão hegemônica da normatização do português padrão e esta hegemonia se dá em virtude da força política que uma determinada classe social impõe à sociedade por meio de seu modo de ser.

Nós educadores, portanto, devemos respeitar os outros saberes, uma vez que a hipervalorização do saber letrado, às vezes, leva à exclusão social de indivíduos que, à sua maneira, contribuem para a nossa coletividade, mesmo à margem do mundo letrado.

Street, outro pesquisador na área do letramento, enquadra o letramento em dois aspectos que ele chama de modelo autônomo de letramento e modelo ideológico de letramento. Segundo o pesquisador (apud CAMPOS, 2003), o modelo autônomo de letramento seria aquele que considera a escrita como um processo completo em si, podendo ser interpretada (a escrita) independentemente do contexto de sua produção. Sua aquisição seria um bem, pois favoreceria o desenvolvimento da inteligência (de habilidades cognitivas observáveis em tarefas como classificação, categorização, raciocínio lógico-dedutivo e memorização), uma

---

<sup>18</sup> GRAFF (1990) chama de mito do alfabetismo, termo similar a palavra letramento, a suposição sustentada não só por leigo, mas por estudiosos de que o analfabetismo é um problema de conseqüências sociais e pessoais e como um fenômeno histórico não só do ponto de vista da escrita, como sustentam alguns historiadores, mas da história de leitura.

vez que o acesso a essa prática implicaria em “poderes” e “qualidades” intrínsecas, que se estenderiam aos indivíduos, grupos sociais e povos letrados.

Para Campos (2003), neste caso, a escrita é vista como um percurso para a aquisição de capacidades cognitivas e para a mobilidade social, na pretensão de que haja uma suposta superioridade das sociedades letradas, urbanas, industriais, heterogêneas em detrimento das sociedades ágrafas, pré-lógicas, rurais, conformistas, entre outras.

Ao analisar as práticas escolares de ensino de escrita, Kleiman deduz que, em geral, é o modelo autônomo que determina as práticas escolares, pois a aquisição da escrita é vista como:

[...] Um processo neutro, que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objeto final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais o protótipo seria o ensaio. (KLEIMAN apud CAMPOS, 2003, p. 44)

Assim, podemos considerar este modelo como o hegemônico em nossa sociedade considerada grafocêntrica e parte do princípio de que, independente do contexto de produção, a língua tem uma autonomia que só pode ser apreendida por um processo único, geralmente associado ao sucesso e desenvolvimento de grupos considerados “mais civilizados”.

Contagiado pela concepção de que o uso da escrita só é legítimo se atrelada ao padrão elitista da norma culta e que esta, por sua vez, pressupõe a compreensão de um inflexível funcionamento lingüístico, o ensino tradicional de língua portuguesa sempre norteou a aprendizagem dos alunos pela progressão ordenada de conhecimentos: aprender a falar a língua dominante, assimilar as normas do sistema de escrita para, um dia (talvez nunca), fazer uso desse sistema em formas de manifestação previsíveis e valorizadas pela sociedade letrada.

Em resumo trata-se de uma prática pedagógica reducionista, pelo viés lingüístico e autoritário, pelo significado político; uma metodologia etnocêntrica que, pela desconsideração das condições socioeconômicas e culturais dos alunos, mais se presta a reproduzir a cultura do fracasso escolar, como temos observado empiricamente, do que combater tal cultura.

Assim, a escola, que deveria ser a instituição responsável para promover oficialmente o letramento se utiliza de práticas bem diferenciadas daquelas que ocorrem em contextos exteriores a ela. Segundo Soares (2003, p. 86), na escola “o fenômeno complexo e multifacetado do letramento é reduzido àquelas habilidades de leitura e escrita e àqueles usos sociais que os testem avaliam e medem”.

Neste sentido, o letramento escolar não se adequa, conforme certas expectativas, ao desenvolvimento socioeconômico-cultural de nossas sociedades cada vez mais excludentes. Nelas, pessoas convivem em contextos sócio-culturais onde a escrita se apresenta de forma mais complexa. Em decorrência, os alunos saem da escola com o domínio das habilidades de codificar e decodificar, mas são incapazes de ler e escrever funcionalmente textos variados em diferentes situações<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Nos resultados do SAEB 2005 foi constatado que os alunos concluem a 8ª série do ensino fundamental dominando apenas os conteúdos da 4ª. Na avaliação de Língua Portuguesa, por exemplo, isso significa que os estudantes não conseguem



Se contrapondo ao modelo autônomo de letramento, o modelo ideológico aceita a pluralidade das práticas letradas, valorizando o seu significado cultural e o contexto de produção. Tal modelo elimina definitivamente com a divisão entre o momento de aprender e o momento de fazer uso da aprendizagem. Os estudos lingüísticos propõem a articulação entre descobrir a escrita (conhecimento de suas funções e formas de manifestação); aprender à escrita (compreensão das regras e modos de funcionamento) e usar a escrita (cultivo de suas práticas a partir de um referencial culturalmente significativo para o sujeito).

Este modelo, portanto, para Street (apud CAMPOS, 2003) é aquele no qual o letramento passa a ser entendido como uma prática social e culturalmente determinada, ou seja, concentra-se nas práticas sociais específicas de leitura e de escrita e acentua o significado do processo de socialização na construção do sentido. As habilidades e os conceitos que acompanham a aquisição do letramento dependem da formação social e não apenas das qualidades inerentes ao letramento: ambos são aspectos de uma ideologia específica e tudo o que os indivíduos podem extrair da leitura e da escrita depende da cultura na qual estão inseridos e da posição que ocupam na sociedade.

Neste sentido, Campos (2003, p. 36) ressalta que:

[...] Os estudos do letramento, antes voltados para os aspectos mentais do indivíduo, vêm transferindo o seu foco de interesse para os processos interacionais existentes entre os sujeitos, passando a entender que as pessoas se apropriam da escrita devido a interesses particulares, relacionados ao meio social em que estão situados.

Assim, cabe-nos questionar: o Curso de Letras da UFPA traz alguma orientação curricular para que os futuros professores construam concepções e práticas de letramento que valorizem os saberes das pessoas em suas comunidades? Melhor dizendo: o Curso está formando professores de língua portuguesa que saibam analisar a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos? Ou só é priorizado o letramento autônomo no currículo do mesmo?

Segundo Campos (2003), as pesquisas sobre letramento têm motivado estudiosos a analisarem a reprodução e/ou questionamento das estruturas de poder e dominação social. Conclui o autor que as práticas de letramento podem ser um caminho para que as comunidades socialmente marginalizadas, por sua linguagem, etnia, classe social ou por questões de gênero, possam se emancipar como partícipes sociais, capazes de construir suas próprias vozes e posições no quadro político de seus países.

Vale destacarmos também dois componentes básicos do letramento, os eventos e as práticas de letramento<sup>20</sup>. Soares (2004) aponta que a distinção entre

---

interpretar uma notícia de jornal, identificar a idéia principal de um texto, ver os implícitos de um texto ou reconhecer o sentido de uma metáfora. Cf. INEP 2005.

<sup>20</sup> O conceito de evento de letramento foi proposto por Heath (1982 e 1983), já o conceito de práticas de letramento foi proposto por Street (1984), entretanto, tais práticas já haviam sido antes analisadas por Scribner e Cole (1981). Para uma discussão mais recente sobre os dois conceitos consultar Barton (1994) e Street (2001).

os termos é meramente metodológica e não ultrapassa o nível da descrição. A autora, citando Street (1995), esclarece que:

[...] Por **eventos de letramento** designam-se as situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação, seja uma interação face a face, em que pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita (por exemplo: discutir uma notícia do jornal com alguém, construir um texto com a colaboração de alguém), seja uma interação à distância, autor-leitor ou leitor-autor (por exemplo: escrever uma carta, ler um anúncio, um livro). Por **práticas de letramento** designam-se tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto às concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leituras e/ou da escrita naquela particular situação. (SOARES, 2004, p. 105, grifo nosso)

O que temos percebido em relação ao ensino de leitura e escrita no contexto escolar é que ambas integram eventos e práticas<sup>21</sup> sociais específicas, associadas à aprendizagem, de natureza bastante diferente dos eventos e práticas associados a objetivos e a concepções não escolares, isto é, o letramento que ocorre no contexto escolar não é o mesmo que ocorre fora da escola em situações da vida cotidiana.

Acreditamos, portanto, ser de grande valia que pesquisas sejam desenvolvidas e fomentadas com a intenção de se caracterizar e confrontar o que é o letramento escolar e o letramento social para que possamos entender as implicações entre um e outro e conseqüentemente compreender a escolarização da leitura e da escrita sobre as práticas e usos sociais das mesmas, ou seja, trazer para o letramento a linguagem como sua função social de interação (interlocução), as competências básicas da linguagem oral (falar e ouvir), da linguagem escrita (ler e escrever) e das competências envolvidas na construção, compreensão e na análise dos textos (as construções textuais).

Como já citado, a definição do termo letramento tem sido marcada por certa fluidez e imprecisão talvez pela sua recente entrada no Brasil, no cenário educacional o que dificulta a compreensão, com mais clareza, de seu significado. Por ser recente, grande parte dos professores da Educação Básica, que seriam os grandes interessados no aprofundamento deste conceito, ainda não se apropriou do termo<sup>22</sup>, como forma de re-significar as práticas sociais de oralidade, leitura e escrita presentes no interior das escolas.

Então, é no cenário dos anos 90 mais precisamente que o letramento tem sido um termo difundido e conhecido no discurso educativo nacional. Há

---

<sup>21</sup> Práticas de letramento a ensinar são aquelas que, entre as numerosas que ocorrem nos eventos sociais de letramento, a escola seleciona para torná-las objetos de ensino, incorporada aos currículos, aos programas, aos projetos pedagógicos livros didáticos; práticas de letramento ensinadas são aquelas que ocorrem na instância real da sala de aula, pela tradução dos dispositivos curriculares e pragmáticos e das propostas dos manuais didáticos em ações docentes, desenvolvidas em eventos de letramento que, por mais que tentem reproduzir os eventos sociais reais, são sempre artificiais e didaticamente padronizados; práticas de letramento adquiridas são aquelas de que, entre as ensinadas, os alunos efetivamente se apropriam e levam consigo para a vida afora. (SOARES, 2004, p. 107-108).

<sup>22</sup> No Brasil, a palavra só foi dicionarizada em 2001, no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.

algumas Universidades do Brasil, com predominância nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais que já desenvolvem pesquisas na área do letramento, nos contextos dos cursos de Graduação e programas de Pós-Graduação. No Pará, ainda que timidamente, encontramos professores da UFPA e da UEPA que pesquisam a temática letramento<sup>23</sup>, constituindo-se em um registro de significativa relevância científica para esta temática.

Em decorrência, terá sido a palavra e o conceito que ela designa uma criação da área acadêmica?

Na linguagem da academia e na linguagem da mídia, tem-se falado muito de analfabetismo funcional, de alfabetização funcional<sup>24</sup>, expressões que se aproximam do sentido de letramento, mas não se igualam com ele. Entendemos que não se trata propriamente do “aparecimento” de um novo conceito, uma nova palavra, mas do reconhecimento de um fenômeno que, por não ter, até então, visibilidade social, permanecia obscuro nos discursos pedagógicos e nas práticas educativas.

Torna-se importante ressaltarmos que a palavra letramento ainda não foi tão incorporada pelo contexto escolar, mas o mesmo não acontece com o significado que a palavra nomeia, porque ele surgiu como consequência do reconhecimento de que o conceito de alfabetização tornou-se insatisfatório para compreender os processos de aquisição da oralidade, leitura e escrita. Soares (2004b, p. 24) faz o seguinte comentário acerca do processo de alfabetização e letramento, que mesmo longo, julgamos importante reproduzi-lo na íntegra:

Se alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita (aquisição do sistema de codificação de fonemas e decodificação de grafemas, apropriação do sistema alfabético e ortográfico da língua), letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever; uma criança letrada (tomando este adjetivo no campo semântico de letramento e de letrar, e não com o sentido que tem tradicionalmente na língua, este dicionarizado) é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias. Se uma criança não sabe ler, mas pede que leiam história para ela, ou finge estar lendo um livro, se não sabe escrever, mas faz rabiscos dizendo que aquilo é uma carta que escreveu para alguém, é letrada, embora analfabeta, porque conhece e tenta exercer, no limite de suas possibilidades, práticas de leitura e de escrita. Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever, levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita; substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos.

---

<sup>23</sup> Cf. CAMPOS (2003); PENNA (2005); NUNES, FERREIRA e NUNES (2006); FERREIRA (2007).

<sup>24</sup> Em 1958, a UNESCO definia como alfabetizada uma pessoa capaz de ler ou escrever um enunciado simples, relacionado à sua vida diária. Vinte anos depois, a mesma UNESCO sugeriu a adoção do conceito de alfabetismo funcional. É considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo a se desenvolver ao longo da vida.

Em relação à prioridade que a escola dá ao método de alfabetização Kleiman (1995, p. 45) faz a seguinte crítica:

[...] Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabeto, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.

Diante destas constatações, pesquisadores (KLEIMAN 2000; LEITE 2001; SOARES 2004a; TFOUNI 2004; ROJO, 1998) começaram a propor metodologias de alfabetização e letramento, na tentativa de minimizar tal restrição.

A partir da segunda metade da década de 80, com a contribuição da Lingüística, foi possível trazer, ao campo do ensino, novas concepções sobre a língua, suas variantes e natureza essencialmente dialógica. A compreensão dos muitos falares; o respeito ao sujeito falante e a dimensão interlocutiva das práticas lingüísticas passam a fazer parte das discussões da reformulação curricular na busca da qualidade e eficiência do ensino. Paralelamente, os estudos psicogenéticos, em defesa ao caráter construtivo da aprendizagem da língua escrita, chamaram a atenção dos educadores para a importância das experiências sociais de leitura e escrita como práticas que impulsionam e dão sentido à aprendizagem na escola. Soares (2004b, p.21) informa que:

[...] Nos anos 80, a perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita, divulgada entre nós, sobretudo pela obra e pela atuação formativa de Emília Ferreiro, sob a denominação de “construtivismo”, trouxe uma significativa mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização, porque alterou fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagou a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e prática efetivas de leitura e de escrita. Essa mudança paradigmática permitiu identificar e explicar o processo através do qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala a qual a criança torna-se alfabética; por outro lado, e como consequência disso, sugeriu as condições em que mais adequadamente se desenvolve esse processo, revelando o papel fundamental de uma interação intensa e diversificada da criança com práticas e materiais reais de leitura e escrita a fim de que ocorra o processo de conceitualização da língua.

Na fala de Emília Ferreiro (2001, p. 33), verificamos que:

[...] O objeto da escrita no mundo social é um objeto selvagem. [...] Existe uma escrita que a escola considera desorganizada, fora de controle, caótica. O que faz a escola? Domestica esse objeto, decide que as letras e as combinações são apresentadas em certa ordem e constrói seqüências com a boa intenção de facilitar a aprendizagem.

Por estes motivos, as transformações ocorridas no conceito de alfabetização e letramento não podem ser analisadas, dissociadas das transformações sócio-culturais da sociedade brasileira e, conseqüentemente, da escola, visto que nesses conceitos há uma forte presença da dimensão política e

ideológica que orientam os rumos dessas práticas (alfabetizar ou letrar<sup>25</sup>). Alfabetizar ou letrar pode contribuir para a manutenção ou eliminação das práticas sociais de leitura, escrita e oralidade para as crianças, os jovens e os adultos, dependendo do objetivo político que as orientam. Daí a importância de se trabalhar a alfabetização sob a perspectiva do letramento como forma de oportunizar ao alfabetizando um desenvolvimento pleno, pautado e alicerçado em sua historicidade, suas práticas sociais, culturais e principalmente embasado em seus aspectos cognitivos.

Para entendermos a compreensão histórica do letramento no Brasil, importa registrar um pouco de seus estudos no cenário internacional. Os estudos do letramento tiveram início nos Estados Unidos, pouco depois da Segunda Guerra Mundial. Neste país, no Canadá e em vários países da Europa, como França, Bélgica e Inglaterra, começou-se a perceber que embora tidos como alfabetizados, jovens e adultos não conseguiam lidar, satisfatoriamente, com as demandas sociais de leitura e escrita do dia-a-dia<sup>26</sup>. Os dados estatísticos que esses países possuíam sobre analfabetismo não correspondiam à situação real de analfabetismo entre a população. (DESCARDECI, 1992)

Nos Estados Unidos e na Inglaterra, por exemplo, há grande preocupação com o que consideram um baixo nível de letramento da população, e, periodicamente, realizam-se testes nacionais para avaliar as habilidades de leitura e de escrita da população jovem e adulta, tendo em vista orientar políticas de superação do problema detectado. Outro exemplo é a França. Os franceses diferenciam *illettrisme* de *analphabétisme*. Este último já pode ser considerado um problema vencido, com exceção, para os imigrantes analfabetos em língua francesa. Já o *illettrisme*, entrou no dicionário, na França, nos anos 80. Em Portugal, é recente a preocupação com a questão do letramento, que lá ganhou a denominação de *literacia*.

A partir de então, constatamos que fortes são os apelos que o mundo letrado exerce sobre as pessoas, já que não lhes bastam somente a capacidade de desenhar letras ou decifrar o código da leitura. O final do século XX, impulsionado pela globalização da economia e da cultura e pelo volume de tecnologias de

---

<sup>25</sup> Mesmo que a nossa análise não tenha como foco a alfabetização, uma vez que isso requer um marco interpretativo mais específico, somos a favor de que o indivíduo seja alfabetizado a partir de práticas sociais de escrita e leitura e não restrito a codificação e decodificação de signos tão somente como vêm ocorrendo em algumas escolas. Este tipo de alfabetização não traz bons resultados para os alunos, pelo contrário, só reforça cada vez mais o insucesso dos mesmos nesse nível de escolaridade. Assim, a inserção destes no mundo letrado deve se dar concomitantemente ao processo de aquisição da escrita e da leitura, devendo o professor alfabetizar letrando.

<sup>26</sup> Nos países desenvolvidos, onde se conseguiu universalizar uma escolarização básica mais alongada, também emergem questionamentos sobre a capacidade da escola de responder às demandas e modernização das sociedades, do desenvolvimento tecnológico e da ampliação da participação social e política. A questão não é mais apenas saber se as pessoas sabem ou não ler ou escrever, mas, também, o que elas são capazes ou não de fazer com essas habilidades. Isso quer dizer que, além da preocupação com o analfabetismo, problema que ainda persiste nos países mais pobres e também no Brasil, emerge a preocupação com o analfabetismo funcional, ou seja, com a incapacidade de fazer uso efetivo da leitura e da escrita nas diferentes esferas da vida social.

comunicação/ informação, impôs a praticamente todos os povos a exigência do domínio da língua como verdadeira condição para a sobrevivência e a conquista da cidadania, e “empurrou” os países à produtividade e à competitividade internacional, requisitando do homem o domínio da capacidade de lidar com os mais diferentes e variados códigos e linguagens. Em resumo, foi no contexto das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que o termo letramento surgiu.

Mello (1995, p.32), ao defender a educação numa perspectiva neoliberal, destaca o letramento como uma das mais importantes estratégias educacionais para o desenvolvimento econômico social do Brasil. Em seu discurso sobre a educação num mundo globalizado, afirma a autora que:

[...] Não se trata mais de alfabetizar para um mundo no qual a leitura era privilégio de poucos ilustrados, mas sim para contextos culturais nos quais a decodificação da informação escrita é importante para o lazer, o consumo e o trabalho. Este é um mundo letrado, no qual o domínio da língua é também pré-requisito para a aquisição da capacidade de lidar com códigos e, portanto, ter acesso a outras linguagens simbólicas e não verbais como as da informática e das artes. (op. cit.)

A autora argumenta, ainda, que:

[...] Os instrumentos de aprendizagem são bastante objetivos: ler, escrever, contar, expressar-se, resolver problemas – em suma, os chamados códigos da modernidade, que, como o próprio nome indica, são instrumentos para viver e conviver em sociedades de informação, nas quais o conhecimento passa a ser fator decisivo para a melhoria de vida, o desenvolvimento produtivo com equidade, o exercício da cidadania. (Idem, p. 40)

Entretanto, esta é uma discussão que não se atém tão somente a um discurso neoliberal, pois atualmente se defende a idéia de que no mundo globalizado, inteligência e conhecimento, passam a ser condições indispensáveis para a modernização e a produtividade do processo de trabalho, como também, para a capacidade do homem em solucionar problemas, liderar, tomar decisões e adaptar-se a novas situações impostas pela vida material.

O Brasil, por meio de políticas institucionalizadas, principalmente na área da educação, não pode ficar fora deste contexto, visto que a produtividade e a competitividade internacional podem determinar as diferenças sociais, educacionais, culturais e políticas entre os países.

Gostaríamos de destacar que o conceito de letramento está presente em diferentes perspectivas teóricas, o que nos faz ter o cuidado de saber sobre seus fundamentos, seus formuladores, sua aplicação em termos práticos, evitando-se com isto, defender projetos históricos de educação e sociedade diferenciados do que se almeja, como por exemplo, o da perspectiva neoliberal em contraposição a uma perspectiva emancipatória.

Nos reportando novamente ao Brasil, os estudos do letramento iniciaram-se mais efetivamente por meio da Lingüística Aplicada. Atualmente, contudo, letramento já é assunto de debate em diversas áreas, como Educação, Antropologia, História, Sociologia, entre outras. Para não ficar aquém das discussões sobre letramento que já aconteciam no contexto educacional mundial pesquisadores brasileiros começaram a perceber que embora escolarizadas, as pessoas não sabiam fazer uso de seu conhecimento de leitura e escrita para

comunicarem-se, com sucesso, nas suas interações sociais, pessoais e profissionais. Assim, o Brasil entra na discussão internacional (mesmo em passos lentos), incluindo o letramento como um fenômeno a ser analisado, inclusive nos cursos de formação de professores.

Por outro lado, já existe uma preocupação por parte dos professores da Educação Básica em letrar seus alunos, o que evidentemente ocasionou a entrada dos estudos do letramento nas escolas. Ainda que os professores desconheçam o significado da palavra, já encontramos ações pedagógicas nos modos de ensinar à luz do letramento. Mas muito ainda precisa ser feito na intenção de se formar um aluno plenamente letrado.

Em nosso Estado, ao que tudo indica, pouco ainda tem sido feito em relação à difusão do letramento nas escolas de Educação Básica. De fato, isto ocorre por ainda não haver – por parte das instituições educacionais, principalmente públicas – uma política efetiva curricular e de formação continuada de professores que contemplem estudos e práticas de letramento.

Ao nos reportarmos a Soares (2003), acreditamos que não basta apenas o professor ser agente de letramento. Ele precisa primeiro ser letrado na sua área de conhecimento, ou seja, precisa dominar a produção escrita de sua área; as ferramentas de busca de informação; ser um bom leitor e um bom produtor de textos; reconheça as características e peculiaridades dos gêneros de escrita próprios de sua área de conhecimento, entre outras. Segundo Soares (2003, p. 73):

[...] Em todas as áreas de conhecimento, em todas as disciplinas, os alunos aprendem através de práticas de leitura e de escrita: em História, em Geografia, em Ciências, mesmo na Matemática, enfim, em todas as disciplinas, os alunos aprendem lendo e escrevendo. É um engano pensar que o processo de letramento é um problema apenas do professor de Português: letrar é função e obrigação de todos os professores. Mesmo porque em cada área de conhecimento, a escrita tem peculiaridades, que os professores que nela atuam é que conhecem e dominam. A quantidade de informações, conceitos, princípios, em cada área de conhecimento, no mundo atual, e a velocidade com que essas informações, conceitos, princípios, são ampliados, reformulados, substituídos, faz com que o estudo e a aprendizagem devam ser, fundamentalmente, a identificação de ferramentas de busca de informação e de habilidades de usá-las, através de leitura, interpretação, relacionamento de conhecimentos. E isso é letramento, atribuição, portanto, de todos os professores, de toda a escola.

Aos olhos de Soares (op. cit.), o letramento não deve ser restrito apenas ao professor de língua portuguesa<sup>27</sup>, e sim de todos os professores que atuam na Educação Básica, visto que o letramento transita no campo disciplinar de várias áreas do conhecimento. O descompromisso por parte dos professores de outras áreas com o letramento, torna-se preocupante, já que letrar o estudante brasileiro deveria ser a “ordem-do-dia” na escola brasileira, que é a principal agência de letramento na sociedade moderna.

Kleiman (1995, p. 19) sobre a função da escola no letramento do aluno afirma que:

---

<sup>27</sup> Sabemos que é o professor de Letras o responsável pelo ensino de língua portuguesa, sendo assim, não estamos isentando-o de sua responsabilidade em trabalhar efetivamente e competentemente a linguagem com o objetivo de formar um aluno letrado na sua amplitude.

[...] Os estudos de letramento preocupam-se com usos e funções sociais da leitura e da escrita. Ou seja, eles devem sair do contexto escolar para irem além dos muros da escola, para a sociedade, onde as pessoas precisam desenvolver os conhecimentos adquiridos na instituição escolar e em seus relacionamentos pessoais.

Estas considerações nos levam, no próximo item, a traçar algumas referências teóricas sobre o letramento e a formação de professores.

## **1.2 LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LETRAS**

Em entrevista concedida ao jornal CEALE da PUC de Minas Gerais, Kleiman (2006b) afirma que os Cursos de Letras, de nossas Universidades e IES públicas e privadas, não têm contemplado de forma satisfatória a interface da lingüística com os estudos do letramento e isto acontece, segundo a autora, porque nossas IES não conseguem trabalhar com conhecimentos de linguagem que sejam relevantes para o futuro professor de Língua Portuguesa. A propósito, os cursos de formação de professores sofrem inúmeras críticas em relação ao seu conteúdo, objetivos e práticas formativas, o que repercute sobremaneira, na formação e no trabalho do professor futuramente.

A respeito da fragilidade e das limitações dos cursos iniciais de formação de professores Nunes (2002, p. 35) faz a seguinte assertiva:

[...] Os cursos de formação inicial de professores, quer sejam no âmbito do Ensino Médio, quer sejam no Ensino Superior, têm como objetivo produzir a profissão docente habilitando o futuro profissional para o exercício do magistério. Entretanto são cursos que, já há muitos anos, recebem a crítica de propagarem um ensino distante das reais necessidades formativas dos futuros professores, caracterizando-se por serem propedêuticos; por dicotomizarem o par teoria-prática no processo de construção de conhecimento; por trabalharem sob o enfoque idealizado de aluno /escola /professor/ ensino; por efetivarem um ensino desvinculado da realidade concreta de nossas escolas, entre outros, produzindo profissionais desprovidos de fundamentação teórico-metodológica e de competência formal e política para o exercício do magistério. Logo, à medida que estes cursos não conseguem articular os conhecimentos teóricos-práticos para o desvelamento das questões sócio-econômico-políticas que permeiam o processo educativo e que repercutem, sobremaneira, na qualidade do trabalho do professor, fortifica-se o entendimento de que os professores não são portadores de saberes e habilidades consideradas básicas para o exercício do magistério, reproduzindo, portanto, no interior de nossas escolas, uma prática pedagógica dita ineficiente e precária devido à formação recebida, sendo também esta considerada ineficiente, creditando àquela e a esta, a responsabilidade entre outras, pelo baixíssimo aproveitamento da educação básica e pelo caráter excludente da escola.

Provavelmente, estas críticas ainda se fazem presentes em muitos cursos de formação de professores no Brasil, que não conseguem, nos limites históricos e institucionais que os cercam, propor novos objetivos, conteúdos e práticas formativas, reproduzindo assim, um ciclo de insucesso escolar, ao que nos parece, difícil de interromper.



A despeito da crítica de Nunes (op. cit.) podemos acrescentar ainda que na “grande maioria dos cursos de formação de professores ainda não há uma diversidade de condições de letramento” (KLEIMAN, 2006b), o que agrava ainda mais a fragilidade desta formação recebida tendo em vista que o aluno, futuro professor, irá se deparar com práticas lingüísticas em seu contexto de trabalho. Segundo a Kleiman (op. cit.):

Neles encontramos cada vez mais alunos oriundos de camadas populares que sofreram, muitas vezes, os efeitos da discriminação e falta de possibilidades de acesso ao padrão letrado durante sua vida escolar. Nestes cursos encontramos alunos incapazes de ler com compreensão, expressar-se com um mínimo de clareza, redigir mantendo relativa coesão textual. Tais questões, ao não serem trabalhadas na graduação podem impedir o acesso dos seus futuros alunos a novas formas expressivas de linguagem.

Importa destacarmos que as análises de Kleiman (op. cit.) nos motivam a querer compreender quem é este aluno. Que aluno está hoje demandando a profissão de professor de Português? Como foi sua história de vida e escolarização? Em que condições objetivas ele vive e estuda? Qual a qualidade de sua formação como leitor? O que o motivou a ingressar num curso de formação de professores? Quais as expectativas que tem em relação ao curso e à profissão?

São perguntas importantes cujas respostas podem contribuir para orientar a revisão curricular dos cursos iniciais de formação de professores, na perspectiva de incluir o letramento como eixo de análise e estudos, visto que o eu (pessoa) não está dissociado do eu profissional, como nos diz Nóvoa (1992).

Julgamos que estas questões precisam fazer parte dos debates curriculares de todos os cursos de licenciatura, já que o letramento não é apenas uma questão de técnica e de metodologia de língua portuguesa, e sim de ideologia, o que envolve modos de ver e atribuir sentido às coisas. O professor-formador perceberá, assim, a necessidade de alterar a dinâmica das aulas, constatando não ser suficiente o velho discurso voltado apenas para o repasse de verdades dadas como definitivas e supostamente neutras.

Sublinha Kleiman (2006b) que as IES não têm produzido material suficiente de divulgação científica acerca das contribuições do letramento para a formação de professores, que parta de questões de sala de aula para mostrar a relevância da lingüística aplicada, das ciências do discurso em geral, para o ensino de língua, da leitura e da produção textual e oral. Afirma ainda a autora (op. cit.) sobre o currículo de Letras e Pedagogia da UNICAMP que:

[...] Aqui no curso de Letras da UNICAMP, o currículo tem muito de linguagem. Agora falando das faculdades do interior de São Paulo, os alunos realmente têm um embasamento muito precário na área de linguagem, não sabem fazer uma análise textual, por exemplo. Os alunos de Pedagogia têm menos ainda essa informação. Em parte, eu acho, é porque a academia não tem conseguido apresentar conhecimento de linguagem que seja relevante para o professor.

Esta precariedade que a referida autora destaca, provavelmente, pode ser atribuída, também, à realidade sócio-cultural em que tais alunos vivem. No momento em que ingressam no magistério, esta precariedade vem à tona ocasionando inúmeros conflitos, impasses e entraves, difícil ao que tudo indica, de serem superados.

Oliveira (2004, p. 3), discutindo a formação inicial de professores de língua materna a partir de entrevistas realizadas com alunos do Curso de Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, ressalta que a maioria deles “reconhecem como disciplinas fundamentais à sua formação aquelas relacionadas à área da lingüística e da língua portuguesa”. Esta postura desconsidera a importância dos estudos acerca do conhecimento pedagógico para a formação do futuro professor, agravando, ainda mais, o “divórcio” entre o conteúdo da área de atuação profissional e o conteúdo educacional como se fossem antagônicos e aqueles, dispensáveis ao futuro professor.

O estudantes entrevistados ainda revelam que desconhecem os textos dos PCN<sup>28</sup>, relacionados ao ensino de língua portuguesa nos níveis de Ensino Fundamental e Médio. Segundo Oliveira (op. cit.), “o que é mais grave, não conseguem estabelecer relações entre os conteúdos neles apresentados e aqueles de sua formação”. De acordo com a autora (2003, p. 60), isso acontece em decorrência da organização curricular dos Cursos de Letras que

obedece a certa visão, ainda dominante, de que os conteúdos necessários para formar professores de língua materna seguissem ao domínio da língua entendida como sistema estruturado e normativo. Visões que a nosso ver, infelizmente, ainda povoam o imaginário coletivo da sociedade, nela incluídos os intelectuais, pesquisadores, professores e professoras.

É nesse sentido que Oliveira (2003, p. 66-67), em outra discussão sobre os desenhos curriculares dos cursos de Letras, defende a organização dos currículos em torno de uma concepção de linguagem que forneça aos aprendizes uma teoria do sujeito não-assujeitado ao mesmo tempo em que “permita ver a linguagem como modo de ação sobre o mundo e sobre os outros, constituída nas relações sociais e, nesse processo, representando e significando o mundo”. É neste sentido que o letramento contribui para facilitar essa aprendizagem.

Dessa forma, a formação inicial de professores do Curso de Letras pode alcançar outras dimensões, no sentido de se produzir um conhecimento que dote os futuros professores e professoras das noções (OLIVEIRA, 2003, p. 73) “sobre o ensino da língua como prática discursiva, de natureza social, sem dispensar o domínio de sua organização estrutural, mas que compreenda os elementos que a organizam enquanto recursos para expressar pontos de vista”, seja discordando, concordando, ocultando valores, desvendando mitos. Ou seja, a formação do professor de língua materna deve-se orientar para a compreensão da língua em tal complexidade.

Serra (2004, p. 73), sobre o currículo da educação básica e a repercussão para a formação do futuro professor, faz a seguinte assertiva:

[...] O currículo, em geral, está desprovido de oportunidades de leituras variadas que possibilitem desenvolver o exercício intelectual, que promovam perguntas, relacionem fatos e agucem a curiosidade. Esse dado pode ser facilmente observado pelo baixo nível de autonomia para escrever

---

<sup>28</sup> Este desconhecimento por parte do aluno, futuro professor, é preocupante, pois os PCN orientam os professores para a elaboração de propostas didáticas que possibilitem o uso da língua escrita e falada em diferentes situações sociais dentro e fora da escola. Assim, os professores são orientados para proporem atividades que possibilitem a inserção do aluno em práticas sociais de uso da escrita, configurando-se como práticas de letramento.

de um número expressivo dos professores formados, todos os anos para atuar nas escolas do ensino Fundamental. A maioria desses professores cursou o mesmo padrão de escola que seus alunos cursam, reforçando um ciclo perverso de exclusão do conhecimento e do atendimento à curiosidade, valor precioso na história da humanidade e que, em geral, a escola ainda despreza.

Neste sentido, podemos argumentar que as práticas de letramento devem estar presentes no currículo universitário, visto que tais práticas, algumas vezes surgem tarde demais para a maioria dos professores.

Em trabalho recente, Rojo e Batista (2003) questionam as capacidades leitoras limitadas dos alunos egressos do Ensino Médio, diagnosticadas nas avaliações e exames, relacionando-as possivelmente à prática de ensino da língua a qual os alunos estiveram expostos durante toda a sua escolarização. Segundo as autoras, o tipo de prática de letramento escolar se confunde com o tipo de prática pedagógica aplicada ao ensino da língua.

Kleiman (2001, p.42), ao discutir as práticas de letramento e as exigências no local de trabalho dos professores, chama a atenção para a representação social que o senso comum faz das (os) professoras (os) como “sujeito com falhas sérias nas suas capacidades para ler e escrever [...]” Baseando-se em um estudo sobre a extratificação social das alfabetizadoras e sobre o seu letramento, os resultados indicam que a maioria das (os) profissionais da educação provém de famílias de baixa ou nenhuma escolaridade (não é raro, a professora ser a primeira alfabetizada na sua família). Segundo a autora, a questão do letramento dos professores “deveria ser analisada da perspectiva de práticas contextualmente situadas, próprias dos estudos do letramento, ou seja, a partir da perspectiva das práticas da leitura e escrita para o trabalho e no contexto do trabalho, considerando exigências e capacidades de comunicação efetivamente requeridas para ensinar .

A ausência e/ ou o tangenciamento dos estudos do letramento nos cursos de formação inicial de professores repercute na prática do futuro professor quando o mesmo se depara com a realidade de sua formação e de seu aluno. Portanto, em nosso quadro universitário atual, é essencial problematizar a questão e encontrar caminhos para o letramento dos futuros professores e de seus alunos.

A partir da “revolução conceitual” sobre letramento, a melhor compreensão que hoje temos sobre o termo – seus caminhos e descaminhos, seus significados e implicações – tem inspirado, além das pesquisas acadêmicas, propostas educativas oficiais para serem implementadas pelo sistema de ensino sob a forma de diretrizes nacionais e de programas estaduais, municipais ou particulares de ensino. O que percebemos, entretanto, é que tais propostas ainda não são uma realidade nas escolas brasileiras. Ilustraremos a seguir, algumas dessas propostas políticas<sup>29</sup> de letramento:

**1 Programas de Apoio ao Letramento:** este programa foi formulado na 1ª gestão do governo Lula, fazendo parte da política educacional de seu governo, intitulado “Toda criança aprendendo” (item IV). O documento sublinha que:

[...] Os dados do SAEB de 2001 (divulgado em 2003) projetam a existência de cerca de 980 mil crianças na 4ª série do Ensino Fundamental que não

---

<sup>29</sup> As políticas nunca são neutras. Embora, teoricamente, representem o resultado de muitas participações, na prática, expressam, principalmente, as intenções e idéias dos grupos que detêm a hegemonia política e econômica.

sabem ler (desempenho muito crítico) e mais de 1,6 milhão de crianças que são capazes de ler apenas frases simples (desempenho crítico). Para garantir índices satisfatórios de desempenho para as crianças nos quatro primeiros anos de escolarização, o MEC apoiará programas emergenciais de aceleração da aprendizagem e instituirá uma gratificação de incentivo ao letramento. O apoio do MEC aos programas de aceleração incluirá a formação dos professores e a aquisição de material didático, incluindo brinquedos pedagógicos que estimulem as crianças ao aprendizado (BRASIL, MEC, Programa *Toda criança Aprendendo*, 2003, p.14).

Segundo o MEC (op. cit.), o governo instituirá uma gratificação de incentivo ao letramento, a ser calculada com base nos padrões de desempenho alcançados pelos alunos das séries ou ciclos iniciais das unidades escolares. Os recursos correspondentes a essa gratificação serão concedidos à escola, podendo ser utilizados para remunerar os seus professores e demais servidores. Competirá aos estados e municípios aferir os resultados, da avaliação externa do desempenho do aluno.

Acreditamos que a vontade política é válida, mas, o que podemos constatar é que esta política ainda não se efetivou no Brasil até a presente data, tendo em vista a não normatização da mesma, ou seja, ela ainda não adquiriu força de lei.

Sabemos que as políticas de formação de professores, formuladas nos últimos governos (FHC e Lula), têm priorizado questões de premiação, bolsas, certificação, exames, complementação salarial, entre outros. Sendo assim, o referido programa, por ter um caráter de premiação ao se instituir ao professor uma bolsa de incentivo ao letramento, levantou uma série de críticas por parte de pesquisadores nacionais acerca da contribuição das políticas de formação de professores para a formação e a melhoria da prática do professor e da aprendizagem do aluno. Freitas (2003, p. 10), ao fazer a crítica do conteúdo das políticas de formação de professores no governo de Lula, levanta as seguintes preocupações:

[...] Reafirmo aqui algumas preocupações quanto ao Programa e à política de formação nele contida. Particularmente, considero que estas iniciativas – exame, premiação, **bolsa de incentivo ao letramento** e bolsa federal – situam-se ainda no âmbito das políticas do governo anterior, como podemos observar no documento da Conferência de 2002<sup>30</sup>. Além de não avançar na formação e profissionalização do magistério em nosso país, a idéia de certificação dos professores pode vir a ser, no que diz respeito à avaliação do trabalho docente, profundamente danosa no processo de flexibilização do trabalho e de desprofissionalização dos professores-educadores,

---

<sup>30</sup> Conferência Regional, *O desempenho dos professores da América Latina e Caribe: novas prioridades*, realizada no período de 10 a 12 de julho de 2002, em Brasília – com a participação dos representantes dos Ministérios da Educação da Argentina, Brasil, Chile, El Salvador, México, Nicarágua, Paraguai, Uruguai e Suriname – teve como objetivo reconhecer que a formação e capacitação docente têm importância central para garantir uma educação de qualidade para todos na América Latina e no Caribe e a importância da valorização da profissão docente por meio do estabelecimento de condições dignas de trabalho para um melhor desempenho profissional. O documento final da Conferência indica recomendações estratégicas que seriam submetidas aos respectivos governos dos países ali representados.

reforçando a competitividade e aprofundando, na sociedade, o clima de individualização e responsabilização de cada professor sobre o sucesso e o fracasso dos estudantes. Contribuirá para instalar uma concepção de trabalho meritocrático, para instaurar/acirrar o clima de “ranqueamento” e competitividade, inibidores do processo de construção de novas alternativas para a formação de nossas crianças, jovens e adultos a partir do trabalho coletivo e solidário, e da gestão democrática em nossas escolas. (grifo nosso)

As críticas feitas por Freitas (2003) são coerentes e continuam atuais face os efeitos destas políticas para o sistema de ensino brasileiro e a formação de professores.

**2 Pró-letramento:** esta política se caracteriza por ser um programa de formação continuada de professores, visando à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/ escrita e matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O programa é realizado pelo MEC em parceria com Universidades que integram a Rede de Formação Continuada<sup>31</sup> e com a adesão dos estados e municípios. Ele funciona na modalidade à distância e presencial. Seus objetivos são os seguintes:

- oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática;
- propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem;
- contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- desencadear ações de formação continuada em Rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino.

Em nosso Estado, a parceria com a Rede foi com a Universidade Federal do Pará – por meio do Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico (NPADC/ UFPA) que efetiva a formação continuada de professores de Matemática e de Ciências. Já o de Alfabetização e Linguagem é implementado pela

---

<sup>31</sup> Como exemplo de política efetivada podemos citar a Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, já implementada em alguns Estados brasileiros.

UNICAMP, por meio do Instituto de Estudos da Linguagem/ IEL sob a coordenação da Profa. Dra. Ângela Kleiman.

### **3 Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.**

Segundo o programa, o MEC dará apoio a quem ampliar o Ensino Fundamental:

[...] A ampliação do Ensino Fundamental, com a inclusão das crianças de seis anos de idade, está prevista na Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – e é uma das metas da educação fundamental no Plano Nacional de Educação (PNE). A mudança visa assegurar a todas as crianças tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprendizado e, com isso uma formação mais ampla. Além de garantir melhores condições de **alfabetização e de letramento** para todas as crianças, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos (que deve começar quando elas completarem seis anos de idade) pode produzir uma mudança radical na estrutura e na cultura escolar de exclusão, seleção e segregação social (MEC, Secretaria de Educação Básica, 2004. p. 15, grifo nosso).

Notamos, com esta política, a determinação do governo federal em ampliar o tempo de estudos do Ensino Fundamental para nove anos por supor que neste tempo de escolaridade, se garantirá melhores condições de alfabetização e letramento para os alunos do referido ensino.

Entretanto, mesmo com nove anos de Ensino Fundamental, recentemente aprovado por Lei<sup>32</sup>, estamos ainda atrás de países como Estados Unidos, França (dez anos) e Inglaterra (onze anos) cujo tempo deste ensino é maior que o do Brasil e cuja taxa de analfabetismo é zero. A preocupação nesses países não é mais com os níveis de analfabetismo, e sim com níveis de letramento, o contrário do Brasil onde o número de analfabetos ainda é grande conforme dados recentes do IBGE (2005)<sup>33</sup>. Acreditamos que não é tão somente o tempo de escolaridade que vai garantir o letramento de nossos alunos do ensino fundamental, mas sim, a qualidade deste ensino que se recente de muitas necessidades no que diz respeito à realidade educativa que todos conhecemos: salários baixos, falta de material didático, estrutura precária nas escolas e entre elas a formação de professores.

Serra (2004, p. 68) faz a seguinte assertiva a respeito da intencionalidade das políticas públicas:

[...] Conhecer o quê, para quem e o como é fator determinante para avançar no sucesso das políticas públicas. São vários os caminhos para chegar a um mesmo lugar. Escolher o caminho mais acertado, para o momento histórico que se vive, bem como saber apresentá-lo e saber defendê-lo junto à sociedade, é o desafio dos governantes e de suas equipes, para que as políticas encontrem apoio na sociedade e possam ter sucesso. A transparência das ações propostas, como reflexo de quem conhece os temas, é que poderá reunir o maior número de pessoas em torno das várias políticas públicas, a fim de torná-las um projeto de muitos e não de poucos.

---

<sup>32</sup> Lei Federal nº 11.274/ 2006. Com esta Lei, o Ensino Fundamental passa a ter nove anos, no Brasil, e inclui obrigatoriamente as crianças de 6 anos na escolarização.

<sup>33</sup> Os números do IBGE mostram que filhos de mulheres com pouca escolaridade (até 3 anos de estudo) têm 2,5 vezes mais de riscos de morrer antes de completar 5 anos de idade do que as crianças cujas mães estudaram por 8 anos ou mais.

No campo da intencionalidade, os governos tentam amparar legalmente o letramento no Brasil. Contudo, a transformação de tais políticas em práticas educativas que, de fato, contribuam para elevar a qualidade da Educação Básica no Brasil, ainda não se faz presente efetivamente, como demonstram os últimos censos do INEP (2005), pois, para tal, não se depende de “boas” formulações tão somente, mas de condições favoráveis para a sua materialidade, no mínimo.

Assim, a partir das análises realizadas neste capítulo, julgamos que os estudos do letramento devem fazer parte do debate acadêmico nos cursos de formação de professores, em especial no Curso de Licenciatura em Letras, tendo em vista a importância desta temática no cenário educacional brasileiro, que busca alcançar/elevar os níveis de letramento dos alunos e, conseqüentemente, de seus professores, o que nos faz reconhecer o quanto é fundamental investir na formação deste profissional.

Daí, torna-se importante analisarmos os documentos que normatizam o Curso de Licenciatura em Letras no âmbito nacional e local visto ser um Curso que forma um grande número de professores que têm a responsabilidade de letrar o aluno brasileiro que cada vez mais necessita dominar as práticas sociais básicas de escrita para poder interagir em sua sociedade, coisa que ainda estamos distantes de alcançar pelo que podemos constatar por meio das pesquisas e empiricamente, até o presente momento.

**O LETRAMENTO NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE LETRAS E NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS DA UFPA DO *CAMPUS* BELÉM.**

Neste capítulo, analisaremos se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras – por meio de sua dimensão ideológica que é o Parecer CNE/CES nº. 492/ 2001 e no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras da UFPA do *Campus* Belém (2005), é contemplada temática letramento. Para tanto, nos prevaleceremos das vozes institucionais materializadas pelos elaboradores destes documentos, visto que se situam no âmbito da intencionalidade curricular e, conseqüentemente, são merecedores de olhares reflexivos face às implicações e repercussões destes para a formação de professores de Licenciatura em Letras.

Os itens perfil do aluno e competências e habilidades foram priorizados para efeito de análise, sem desconsiderar, entretanto, os demais que compõem os respectivos documentos. Vale ressaltar que este capítulo não tem a responsabilidade de analisar os documentos (Resolução, Parecer e Projeto Pedagógico) na sua íntegra, em seus aspectos sócio-históricos, conceituais, metodológicos e políticos, já que esta dissertação não se propôs a isto, conforme demonstram os objetivos que a orientam.

## 2.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE LETRAS

As políticas educacionais em países periféricos, neles incluso o Brasil, sempre foram fortemente influenciadas por movimentos e reformas de países centrais, como por exemplo, Inglaterra, França, Estados Unidos, Alemanha que impõem uma agenda educativa global. Esse fenômeno se acentua nessa última década do século XX e início do século XXI como parte dos processos de globalização da economia e de mundialização da cultura<sup>34</sup>.

Estes processos produzem discursos que orientam a formulação de políticas educacionais, em nível local, fortemente influenciados por interesses econômicos, como exemplo: o currículo nacional, o currículo por competências, a avaliação do desempenho dos professores e alunos por competência, a promoção dos professores por mérito.

Burbules e Torres (apud MOREIRA 2005, p. 4-5), ao analisarem o processo de globalização e suas conseqüências para a educação, nos colocam as seguintes questões:

[...] Como a globalização tem afetado a economia política, a cultura e o sistema educacional de diferentes países? A autonomia dos sistemas educacionais nacionais tem sido reduzida? Há alguma organização educacional internacional ou agenda internacional que esteja criando uma nova hegemonia em termos de currículo, ensino e práticas pedagógicas, bem como em termos de políticas de financiamento, de pesquisa e de avaliação? Tais fatores e produtos são simétricos ou homogêneos em suas implicações para distintos países e regiões? Como reformas e diretrizes curriculares propostas refletem tensões derivadas da necessidade, por parte do estado, de responder às demandas do capital transnacional às estruturas políticas globais, às exigências domésticas e aos próprios interesses e necessidades estatais?

---

<sup>34</sup> Para um estudo aprofundado sobre globalização, consultar Ianni (1997, 1998, 1999).



Numa tentativa de responder a estes questionamentos, Moreira (2005) sublinha que, as atuais políticas educacionais do Ministério da Educação valorizam uma educação que atende aos interesses capitalistas nacionais e internacionais em detrimento de uma educação voltada para a formação cidadã<sup>35</sup>. Neste contexto, mesmo que as políticas anunciem que a educação deva proporcionar o exercício da cidadania, a inserção produtiva do trabalhador no mundo do trabalho e o desenvolvimento de um projeto sociedade, escola democrática e autônoma, a realidade brasileira demonstra que estamos, ainda, longe de alcançar estes patamares face aos baixos índices dos Indicadores de Desenvolvimento Humano – IDH do Brasil, apontados recentemente pela Organização das Nações Unidas – ONU<sup>36</sup>.

Afirmam ainda Burbules e Torres (op. cit. p. 5-6) que as principais características da globalização são:

- a emergência de instituições supranacionais, cujas decisões conformam e restringem opções de política para qualquer estado-nação, reduzindo sua soberania;
- o impacto de processos econômicos, incluindo processos de produção, consumo, comércio, fluxo de capitais e interdependência monetária;
- o crescimento do neoliberalismo como discurso político hegemônico;
- o surgimento de novas manifestações culturais, novos meios de comunicação de massa e novas tecnologias e
- as recomendações de forças maiores, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, que incitam os estados-nação a submeter-se a regras globais elaboradas por outros.

Estas características afetam poderosamente a educação, gerando problemas para o ensino e para o professor, quase sempre, acusado pelo poder oficial, de ser o responsável pelos altos índices de insucesso escolar, quer seja, por ter uma formação dita precária, quer seja, por desenvolver um trabalho considerado ineficiente.

Mais do que trabalhar conceitos, idéias, lógicas, argumentos, métodos de investigação e de ensino, os cursos de formação de professores deveriam por em discussão nos seus currículos tais questões, sob pena de se tangenciar uma formação centrada somente na dimensão técnica do processo de ensino-aprendizagem. As dimensões política, humana e técnica<sup>37</sup> devem ser trabalhadas de forma indissociável, tendo em vista instrumentalizar o professor para o enfrentamento destas questões.

---

<sup>35</sup> Regida pelos princípios democráticos, éticos e de solidariedade. Visa à formação do homem reflexivo e crítico tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e menos excludente.

<sup>36</sup> Cf. [www.frigoletto.com.br/geoecon/idh2004.htm](http://www.frigoletto.com.br/geoecon/idh2004.htm)

<sup>37</sup> Sobre a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem consultar Candau (1991).

É no contexto da globalização, portanto, que os Cursos de Formação de Professores são chamados pelo governo para formar um novo professor cujo ensino possa formar um aluno que corresponda e se adapte, sobremaneira, às transformações econômicas, tecnológicas, políticas e sociais da sociedade brasileira. É provável que esse novo ensino acabe por alterar a rotina do professor que se vê diante de um acúmulo de papéis, funções e responsabilidades impostas por um processo de reforma educacional sobre o qual não foi e continua não sendo consultado e, ao que tudo indica, desconhece os fundamentos e por onde este processo caminha.

Podemos afirmar que é no contexto da retomada do crescimento econômico e no quadro de competição e disputa por um mercado internacionalizado, que o Brasil, iniciado no governo FHC e mantido até então, no governo Lula, tem implementado políticas públicas educacionais na tentativa de criar, organizar, regular e conferir, entre outras, certa visibilidade à formação de professores, utilizando-se do caráter normativo, por meio da promulgação de leis, decretos, resoluções e pareceres<sup>38</sup>.

A qualidade desta formação foi uma das preocupações do MEC nos últimos anos e uma das formas para que esta fosse implementada seria, na ótica do governo, investir na definição de diretrizes curriculares nacionais que pudessem orientar a reformulação dos currículos dos cursos de formação de professores, bem como, servir de referencial para as avaliações dos referidos cursos.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, nº. 9394/96, ao extinguir a obrigatoriedade de currículos mínimos determinou, como competência do Conselho Nacional de Educação – CNE, a definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação a serem incorporadas pelas IES, pelos cursos e pelos professores no sentido de assumirem-nas como orientação para definição/ revisão curricular.

É nesse quadro que o Parecer CNE/ CES nº 776/97 estabeleceu orientação geral para as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, visando assegurar a flexibilidade e a qualidade aos estudantes. Assim, as Diretrizes Curriculares devem observar os seguintes princípios:

- assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministrados;
- indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- 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,

---

<sup>38</sup> Como exemplo: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, no âmbito do Ensino Superior e Normal Médio; Sistema Nacional de Certificação de Professores e Formação Continuada de Professores; Regulamentação dos Institutos Superiores de Educação; Plano Nacional de Educação, entre outros.

permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;

- estimular práticas de estudo independente, visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- encorajar o aproveitamento do conhecimento, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referirem à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
- fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária;
- incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

Estes princípios revelam uma determinada orientação curricular para todos os cursos de Graduação. Embora apresentem-se de forma genérica, importa destacar que com estas orientações gerais, inaugura-se no Brasil, uma nova tendência de flexibilização na organização curricular, cujos conteúdos, competências, habilidades, temporalidade, liberdade institucional passam a ser nucleares na formulação e reformulação dos currículos dos cursos, em contraposição à fixação detalhada de um currículo mínimo prescrito pelas legislações educacionais anteriores (LDB n.º 5692/71 e Lei n.º. 5540/68, que institui a Reforma Universitária).

Segundo Cury (2006, p. 278), “as diretrizes são nacionais e obrigatórias, mas são diretrizes. Não são camisas de força e nem um disfarce do currículo mínimo”. Ainda segundo o autor:

[...] A lei existe como um conjunto de normas que guia a própria ação. Ela conduz a impactos no cotidiano da convivência social, mesmo que nem sempre se esteja consciente de todas as suas implicações e conseqüências. Entretanto, o ordenamento jurídico, por si só, é incapaz de gerar mudanças significativas e duradouras. Ele não possui caráter miraculoso. O ordenamento jurídico interage com o desenvolvimento contextualizado da cidadania. O contorno legal indica os direitos, os deveres, as obrigações, as proibições, as possibilidades e os limites de atuação, tanto para que ele se efetive em políticas públicas por parte dos governos, quanto para que ele se torne real nas práticas dos profissionais. Daí a importância das múltiplas mediações que transitam do ordenamento jurídico para a ação. (CURY, 2006, p. 277-278)

Posteriormente à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/ CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de Licenciatura, de graduação plena, fundamentado no Parecer do CNE/ CP n.º. 9/2001 que define tais diretrizes.

Vale apontarmos alguns pontos centrais que estas Diretrizes anunciam em seus textos. São eles:

- o preparo para o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores com as escolas de formação garantindo, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios,

videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;

- o preparo para o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe;
- a aprendizagem orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas;
- a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento;
- a previsão de eixo articulador da formação comum com a formação específica e das dimensões teóricas e práticas;
- a previsão de um sistema de oferta de formulação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às exigências formadoras;
- o incentivo a flexibilidade almejando que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados;
- o estágio curricular articulado com o restante do curso e a dimensão prática transcendendo o estágio e promovendo a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

A partir da instituição destas Diretrizes a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução CNE/CES nº. 18, de 13 de março de 2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras, fundamentado pelo Parecer CNE/CES nº. 492/ 2001 de 3 abril de 2001.

O documento apresenta um total de 04 artigos tão somente, cujo teor, dá orientação para a formulação do projeto pedagógico do Curso de Letras das instituições de Ensino Superior do Brasil. O artigo 2º da referida Diretriz estabelece que os Cursos de Letras, deverão contemplar os seguintes itens em seu projeto pedagógico:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação;
- c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas;
- d) a estruturação do curso;
- e) as formas de avaliação (MEC/ CNE/ CES, Resolução CNE/CES nº. 18/ 2002).

Como anunciado anteriormente, nossa análise documental será voltada para o Parecer CNE/ CES nº 492/2001<sup>39</sup>, documento ideológico, em virtude da Resolução CNE/ CES nº 18/2002 ser diminuta e não trazer dados suficientes para os objetivos que norteiam esta pesquisa.

---

<sup>39</sup> O Parecer, documento ideológico, é o Ato pelo qual o Conselho Pleno ou qualquer das Câmaras pronuncia-se sobre matéria de sua competência. Já a Resolução é o ato decorrente do parecer, destinado a estabelecer normas a serem observadas pelos sistemas de ensino sobre matéria de competência do Conselho Pleno ou das Câmaras do MEC. (MEC, 2005)

O Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, nº. 492/ 2001, de 03 de abril de 2001, publicado no Diário Oficial da União em 09 de julho de 2001, que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras, concebe a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade.

Por outro lado, o documento apregoa 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” (p. 29). E apresenta a Universidade como o *locus* preferencial da Formação de Professores.

O referido Parecer recomenda que os Cursos de Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimentos e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio. (Parecer CNE/CES nº 492/01, p. 29)

O documento citado defende a idéia de que é necessário ampliar o conceito de currículo, o qual passa a ser entendido como construção cultural que propicia a aquisição do saber de forma articulada. Assim define currículo como:

[...] todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso. Essa definição introduz o conceito de atividade acadêmica curricular – aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador, conceito que não exclui as disciplinas convencionais. (Parecer CNE/CES nº 492/2001, p. 29)

Destacamos agora, os itens Perfil do Aluno, Habilidades e Competências contidos no respectivo Parecer que são eixos de análise desta dissertação. Estes itens foram selecionados para este estudo em virtude de serem quesitos importantes em uma estrutura curricular, visto que perspectivam uma qualidade de formação de professores de Licenciatura em Letras desejada.

### **Perfil dos formandos**

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos orais e escritos, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter o domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e

de compreender sua formação profissional com processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve ainda, ter capacidade de reflexão sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários. (Parecer CNE/ CES nº. 492 /2001, p. 30)

## **Competências e Habilidades**

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela. Neste sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades. O curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas literárias que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.
- capacidade de resolver problemas
- comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as conseqüências de sua atuação no mundo todo trabalho e
- ampliar o senso crítico necessário; tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multiplicidade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras; para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional. (Parecer CNE/ CES nº 492/ 2001, p. 30)

A despeito das orientações curriculares das Diretrizes e de seu Parecer que a fundamenta, concordamos com Cury (2006) quando afirma que estas são tão somente “diretrizes”, isto é, elas não são uma camisa de força para engessar um currículo. As IES, portanto, prevalecendo-se de sua autonomia didático-científica devem proceder a uma revisão curricular orientada pelas prerrogativas das diretrizes de cada curso bem como do referencial teórico-metodológico da área de atuação em questão e do currículo, sob pena de tais Diretrizes deixarem de ser “orientações” para serem “determinações superiores”. Esta constatação exige uma breve discussão sobre currículo.

Entendemos que o currículo não pode ser compreendido como um conjunto imutável de regulamentações, de normas, de prescrições prontas e acabadas a respeito do que deve ser ensinado na academia, eternamente. Ou mesmo, como um modelo único e universal para todas as instituições de Ensino Superior, no caso. Sabemos que cada instituição tem um rosto, uma personalidade, identidade e cultura próprias, seus heróis e bandidos que dão um determinado formato ao currículo em vigor. Ele é um processo cultural de significação, definido por relações de poder que atravessam a produção, organização, seleção e socialização de conhecimentos em diferentes instâncias sociais, escolares ou não.

Daí a necessidade de um olhar crítico às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Letras, pois as IES, na tentativa de incorporá-las e implementá-las em seus currículos, sem uma reflexão coletiva da história institucional, do contexto que a afeta, de suas finalidades, da qualidade de seu corpo docente, das condições de infra-estrutura, da cultura local e do conteúdo curricular posto como hegemônico, pode produzir sérias conseqüências para a configuração curricular das mesmas.

Vale destacarmos que toda vez que se fala em mudanças educacionais, em crise na educação, em alternativas pedagógicas, a primeira ação a ser proposta é a modificação, reelaboração, reestruturação do currículo para tentar minimizar as “mazelas” educacionais.

Por meio do currículo todas as pessoas têm acesso a determinados conhecimentos preestabelecidos por um grupo de poder e que são, portanto, ensinados dentro de uma estrutura organizacional homogênea. O currículo é então uma estrutura de formação e, como tal, reproduz e produz concepções de mundo de uma dada sociedade, daí seu caráter político.

Consideramos o saudoso Freire um dos autores brasileiros que mais contribuiu para a análise da dimensão política da educação e, por conseguinte, do currículo. Nos idos da década de 90, Freire (1991, p. 44-45), então Secretário Municipal de Educação do Estado de São Paulo, no Governo de Luíza Erundina, fazia a seguinte assertiva acerca da identidade política de um currículo, muito pertinente na atualidade:

[...] Não é privilégio do nosso projeto pedagógico em marcha possuir caráter político ideológico e político explícito. Todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão a saber é a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde. [...] A questão fundamental é política. Tem que ver com que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar, que participação têm os pais, os professores, os movimentos populares na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos.

A bem da verdade estes são questionamentos que Freire nos fazia, aos quais entendemos que se situam para além de uma dimensão filosófica. Eles exigem respostas inteligentes, formuladas no coletivo institucional a partir das determinações concretas de cada IES, a despeito de se tornarem (as possíveis respostas) “letras mortas” no momento da orientação, formulação, reformulação curricular.

A despeito do grupo de elaboradores de um currículo visando à inovação curricular emancipatória, Sordi (2005, p. 137), sublinha que:

[...] Quando a inovação curricular ocorre para fazer acontecer um projeto educacional politicamente interessado em formar para a emancipação, para a criticidade, isso requer do grupo de elaboradores uma ação planejada objetivando o processo de mudança, visando dar apoio à transformação ambicionada pelo grupo, para cuidar do projeto que foi gestado e artesanalmente construí-lo na incerteza e nas contradições historicamente dadas.

Desse modo, compreendemos que o currículo se constrói no cotidiano das contradições das práticas educativas, a partir de suas histórias e de seus parceiros, tendo como referência o conjunto de suas possibilidades, de seus limites e das escolhas políticas que cada IES faz. Daí a importância de ser construído numa perspectiva de ligação com o real e com as condições objetivas, materiais e humanas que temos, em compasso com um projeto histórico mais amplo de sociedade interessado nas transformações sociais.

No estudo do currículo, a teoria crítica tem dado ênfase na discussão sobre a política cultural, ao focalizar as relações de poder que se produzem no interior dos processos organizativos, ou seja, o currículo pode ser considerado como espaço propício aos embates de diferentes cosmovisões, assim como de luta pela superação/ manutenção das desigualdades sociais.

As decisões que são tomadas por certos grupos hegemônicos no campo curricular podem agravar ainda mais a exclusão da minoria no debate acadêmico, como reflete Berticelli (1999, p. 166):

[...] Em tais decisões é que se faz sentir o poder político, econômico, cultural e religioso. Esse é o momento em que se incluem ou excluem etnias, grupos sociais desfavorecidos e marginalizados de mulheres, trabalhadores, pessoas da terceira idade, os pobres, os mais desvalidos, os homossexuais e lésbicas, o mundo rural, meninos e meninas, adolescentes e aqueles que caracterizam o assim denominado Terceiro Mundo.

Importa-nos destacar que as inovações curriculares propostas no momento de sua elaboração, quase sempre são perdidas quando se as implementam, pois via-de-regra, as diferenças políticas, ideológicas e conceituais entre os grupos de disputa, quando lá são tangenciados, reaparecem de forma mais contundente no momento da execução, perdendo-se os possíveis avanços presentes na proposta curricular. Na prática, o currículo que deveria se integrado<sup>40</sup> revela sua fragmentação. Cada professor planeja o seu ensino sozinho, à luz de seu entendimento particular do que seja o profissional que se quer formar.

---

<sup>40</sup> Santomé (1998) explica que a denominação de currículo integrado tem sido utilizada como tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção. Segundo o autor, o termo interdisciplinaridade surge ligado à necessidade de superação da esterilidade acarretada pela ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação entre os diversos campos. O termo poderia ser reservado à inter-relação de diferentes campos de conhecimento com finalidade de pesquisas ou solução de problemas, sem que as estruturas de cada área do conhecimento sejam necessariamente afetadas em consequência dessa elaboração. A integração, por sua vez, ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas, reformas do conhecimento nas instituições escolares.



Desta forma, o trabalho coletivo, entendido como aquele realizado pela comunidade tendo em vista os objetivos assumidos democraticamente, constitui-se numa condição *sine qua non* para a (re) construção dos currículos. Todavia, é preciso deixar claro que a força do trabalho coletivo para a construção do currículo se debate com os entraves institucionais e históricos das instituições. Entendê-los e superá-los é um desafio que exige parceria, “empenho, persistência, paciência, disponibilidade e crença naquilo que se quer [...] Exige mais: querer crescer, mudar, transformar; querer participar do processo de criação de uma nova escola, de uma nova sociedade.” (FUSARI, 1993, p. 70-71)

Moreira e Silva (1994, p. 26) falam na relação entre currículo e educação como campos de produção ativa e campos contestados, dando relevo à perspectiva crítica que “vê o currículo como terreno de produção e criação simbólica cultural”. Neste sentido, não estão concebendo o espaço escolar apenas como ambiente de transmissão cultural, mas como *lócus* de cultura em seu sentido mais amplo. Para os autores (op. cit.) o currículo é, antes, “um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação, e, sobretudo, de contestação e transgressão.” (idem, p. 28)

Creemos que estas reflexões iniciais sobre o currículo merecem ser debatidas no âmbito das IES, tendo em vista as repercussões que as DCN de Graduação, de Formação de Professores e do Curso de Letras trouxeram para o campo do currículo. Neste sentido, as respectivas DCN sinalizam orientações, cuja essência embute um sentido de intencionalidade, ou seja, uma posição ideológica a ser assumida pelas agências formadoras de recursos humanos para os quais ela é dirigida.

Uma das metas das DCN é conferir maior autonomia às IES na definição dos currículos de seus cursos. Para isso, explicitam as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas por meio de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas sociais, no qual a graduação constitui etapa inicial de formação no processo de educação permanente.

## 2.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Segundo Moreira (2005), no Brasil – ao contrário dos demais níveis de ensino em que há grandes preocupações por parte dos pesquisadores e gestores, especialmente da área de currículo – ainda há poucos estudos e pesquisas sobre os currículos dos cursos de formação inicial de professores. Para o autor, precisamos investigar mais e melhor os currículos do Ensino Superior na tentativa de compreendermos a especificidade e a complexidade que estão envolvidas no processo curricular das universidades.

Cunha (apud MOREIRA, 2005, p. 1) ressalta que “não é mais possível reformular currículos no Ensino Superior apenas retirando, diminuindo ou aumentando cargas horárias de disciplina”. Concordamos com a autora, pois esta é uma visão equivocada de revisão curricular já que pouco contribui para que o debate do conhecimento, ciência e profissão se instalem, tendo em vista a formação de um profissional competente técnico, humano e politicamente.

A autora insiste que os aspectos epistemológicos, pedagógicos, políticos e as relações de poder presentes nos cursos devem estar articulados no

momento de se definir o currículo e não somente a preocupação do conhecimento disciplinar, restrito a seara de cada professor.

Afirma ainda a referida autora que as medidas oficiais sobre os currículos dos cursos superiores, nos últimos governos (FHC e Lula), são formuladas tendo por base subordinar a universidade aos aspectos econômicos, o que a faz discordar da organização curricular implementada pelas universidades ao incorporar, em seus currículos, as novas exigências da ordem capitalista do mundo globalizado<sup>41</sup>, priorizando uma formação voltada tão somente para o trabalho produtivo.

Julgamos que se faz necessário aprofundar o debate na academia acerca da finalidade da educação superior tendo como eixos nucleares do currículo: o trabalho, a ciência, a cultura, evitando-se com isto a dicotomia entre formar para cidadania ou formar para o trabalho.

Sobre este dilema, Ramos (2005, p. 106) reflete que devemos superar o histórico conflito existente em torno do papel das IES, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo e assim, superar o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia.

O estudo do campo conceitual de currículo nos remete como decorrência a uma discussão sobre o Projeto Político Pedagógico, visto que o currículo poder ser compreendido como expressão deste Projeto. Mas o que entendemos por Projeto Político Pedagógico? Em seu sentido etimológico o termo projeto vem do latim *projectu* que significa lançar para adiante.

O Projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente, portanto, ao construirmos os projetos pedagógicos dos cursos superiores, planejamos o que temos a intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para adiante, com base no que temos, buscando o possível. É antever o futuro diferente do presente, como nos faz refletir Veiga (2004).

Concordamos com a referida autora vez que o projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova de cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é adjetivado como político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político de uma sociedade democrática e aos interesses coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade emancipatória. É pedagógico, pois nele reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da instituição, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. É também pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às instituições de ensino para cumprir seus propósitos e sua intencionalidade político e pedagógico tem, assim, uma significação indissociável. Neste sentido é que se deve considerar o projeto político pedagógico “como um processo permanente de reflexão e de discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade”. (VEIGA, 2004, p. 15)

Vale ressaltar que o projeto político pedagógico pode ser entendido como instrumento de inovação educacional de antecipação do futuro, ao estabelecer princípios, diretrizes e orientações para melhor organizar, sistematizar e significar as

---

<sup>41</sup> As conseqüências da globalização estão longe de serem benéficas. Como exemplo, o aumento da desigualdade no mundo, a exclusão social, o desemprego crescente, a violência urbana, os riscos ecológicos, entre outros.

atividades desenvolvidas pelos cursos e programas oferecidos pelas universidades como um todo. Por abarcar a dimensão, a construção e a reconstrução, o projeto político-pedagógico pressupõe uma participação coletiva que envolve os diferentes segmentos que movimentam a vida universitária.

Logo, o projeto pedagógico é *práxis*, isto é, ação humana transformadora, resultado de um processo de planejamento dialógico. Ele é momento de ação-reflexão-ação, cuja ênfase recai sobre o movimento permanente de re-significações sobre os rumos de um curso e, nesse processo, valoriza o trabalho coletivo, fortalecendo as decisões colegiadas. Um projeto político pedagógico não é, pois, o documento definitivo. Ele permanece inconcluso, sendo essa uma de suas mais importantes características.

Neste sentido, torna-se imprescindível, que qualquer instituição de ensino defina e sistematize, enquanto orientação para o trabalho pedagógico, seus princípios, objetivos, pressupostos filosóficos e metodológicos; sua concepção do processo ensino-aprendizagem e o tipo de homem/ profissional que se deseja formar, entre outros. Entretanto, é preciso mostrar o rosto deste projeto, pois a simples ausência dele traz sérias conseqüências para os desejos e intenções da academia. Como nos faz lembrar Sobrinho (1994, p. 102):

[...] Sem projetos, a instituição dissipa suas energias e perde a dimensão do conjunto e o sentido do futuro. Projeto, literalmente, é o lançado para adiante. Movimento. Ação organizada e prospectiva, que articula as práticas segundo princípios e esquemas estabelecidos, que arranja o presente e o liga à visão de futuro.

Desse modo, a opção pelo estudo do Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da Universidade Federal do Pará, do *Campus* Belém, como objeto de investigação, se deu em virtude de ser esta uma instituição universitária pública de pesquisa e ensino importante na região amazônica e, conseqüentemente, ser um centro reconhecido de produção e disseminação do conhecimento científico-tecnológico e cultural capaz de potencializar uma formação competente ao professor<sup>42</sup>.

A responsabilidade social dessa universidade pode ser revelada pelo compromisso de oferta de cursos de formação inicial de professores que façam a diferença na região, tendo em vista a mercantilização do Ensino Superior instalado no Estado do Pará em decorrência da expansão deste nível de ensino.

O documento orientador para o estabelecimento de Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação da UFPA no que diz respeito ao processo de elaboração e reelaboração curricular dos referidos cursos sublinha que:

[...] Os cursos oferecidos pela UFPA deverão organizar-se tendo como horizonte um processo formativo que contribua, também, na constituição de profissionais competentes política e socialmente, isto é, além do aspecto instrumental do fazer profissional, devemos, sobretudo, formar profissionais para assumirem-se como agentes sociais transformadores dos contextos local e global. Portanto, capazes de desenvolver e utilizar novas tecnologias sem prescindir das dimensões humana/ética/ambiental como elementos

---

<sup>42</sup> Para determinados autores, como AGUIAR (1997), BRZEZINSKI (1997), FREITAS (2002a), há grandes diferenças qualitativas em formar os professores em instituições universitárias e não universitárias.

orientadores da tomada de decisão sobre os usos ou não destas; competentes para lidar com a pluralidade contextual, conceitual, cultural, com o diferente, com o diverso. (UFPA/ PROEG, 2005, p. 18)

Estas prerrogativas dizem respeito tanto aos cursos de Graduação em formato de bacharelado quanto das licenciaturas, inovando quando afirma a indissociabilidade da dimensão técnica, humana, ética e ambiental para a formação de um profissional competente político e socialmente.

Torna-se importante destacarmos que o PPP do Curso de Letras da UFPA, na íntegra de seu texto, não faz referência ao documento da PROEG. Podemos inferir que isto pôde ter acontecido em virtude dos documentos (PPP, 2005 e PROEG, 2005) estarem tramitando concomitantemente nas instâncias superiores da UFPA, vez que ambos foram postos à comunidade acadêmica em 2005. Acreditamos talvez ser este o motivo dos elaboradores do PPP não terem recorrido ao documento orientador da PROEG.

Vejamos agora um pouco da história do Curso de Licenciatura em Letras da UFPA.

O Curso de Letras da Universidade Federal do Pará teve sua implantação no Estado do Pará em 1954, pelo Decreto Presidencial n.º 35.456/ 54, primeiramente funcionando como Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Pará. Com a criação da UFPA, em 1957, a então Faculdade de Filosofia foi incorporada a esta universidade, sendo este Curso remanejado entre os Centros de Estudos Básicos (Ciências Exatas e Naturais, Ciências Biológicas, Filosofia e Ciências Humanas e Letras e Artes) e Centro de Educação, como Centro de Formação Profissional.

É interessante destacar na trajetória curricular do Curso de Letras, que após 16 anos de engessamento curricular<sup>43</sup> o Curso passou por uma nova reformulação e foi então que em 2005 o Curso começou a implementar o novo projeto pedagógico para atender às novas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior<sup>44</sup>.

Entre a elaboração e finalização deste Projeto Político Pedagógico, que foi implementado na comunidade acadêmica do Curso de Letras em 2005, houve discussões; reformulações; reuniões setorizadas (Linguística, Língua Portuguesa e Literatura); reuniões de colegiado.

Este percurso até a finalização do documento teve a duração de aproximadamente seis meses, que julgamos ser um tempo considerado curto para elaboração de um projeto pedagógico em virtude das relações de poder, dos

---

<sup>43</sup> Antes de 2005 não havia um projeto pedagógico escrito em um documento oficial, sendo, portanto, este, o primeiro.

<sup>44</sup> **Parecer CNE/CP n.º 9/ 2001** – Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura plena.

**Resolução CNE/CP nº 1/2002** – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura plena.

conflitos e das contradições que eclodem no momento da elaboração do mesmo, as quais sempre retardam a conclusão do trabalho.

O referido documento<sup>45</sup> foi sistematizado pelos professores do Curso: José Carlos Chaves da Cunha (representante da Língua Francesa), Maria Eneida Pires Fernandes (representante da área da Lingüística e Língua Portuguesa), Maria Risoleta Silva Julião (representante da área da Lingüística e Língua Portuguesa), Sílvio Augusto de Oliveira Holanda (representante da área da Literatura) e Walkyria Magno e Silva (representante da Língua Inglesa). A representante da Língua Alemã não permaneceu até o final dos trabalhos de sistematização.

O referido documento foi discutido por professores e por representantes de alunos, por meio de encontros setorizados com cada habilitação<sup>46</sup>, o que julgamos que este procedimento pode enfraquecer o debate coletivo acerca das proposições curriculares. Afirma o documento que a intenção do grupo de elaboradores era de que o espírito do projeto não fosse maculado, visto que eles propunham fundamentalmente instituir uma nova noção de disciplina ao trabalhar com oficinas mais práticas; formar o professor a partir do 1º semestre, e não como era feito anteriormente, em que se formava primeiro o bacharel, para depois formar o professor, pois só no último ano os alunos faziam disciplinas pedagógicas, configurando-se no famoso esquema 3+1, tão danoso à formação de professores por dicotomizar conteúdos, saberes e práticas.

A referida proposta então, como inovação pretende, além do acréscimo de quatro habilitações (Português, Inglês, Francês e Alemão), articular as atividades de caráter teórico com as de caráter prático, desde a entrada do aluno no curso, visando proporcionar ao futuro professor oportunidades para a aquisição de habilidades e competências para atuar na Educação Básica.

Neste sentido, o Projeto Pedagógico do Curso de Letras tem como objetivo:

- apresentar um modelo de estruturação do Curso de Letras que, com base na legislação vigente, traga ao graduando uma formação articulada que integre diferentes competências. Assim, procura-se sepultar definitivamente a separação entre conteúdo e preparação para a prática profissional. Leva-se em conta ainda, nesta proposta, a diversidade de formação do público alvo. Utiliza-se o conceito “aprendente utilizador” como aquele que se responsabiliza pelo seu processo de aprendizagem enquanto sujeito ativo e participante. (PPP, 2005, p.3-4)

#### **Quanto ao item Perfil do aluno:**

- o objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica,

---

<sup>45</sup> O Projeto Pedagógico do Curso de Letras ainda encontra-se nas instâncias superiores da UFPA para efeito de homologação. Portanto o mesmo ainda não se tornou força de Lei.

<sup>46</sup> Habilitação em Língua Alemã, Língua Francesa, Língua Inglesa e Língua Portuguesa.

com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito. Independentemente da habilitação escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas, objetos de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variações lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de recursos tecnológicos e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente, em que se articulam ensino, pesquisa e extensão. O graduando deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas à sua área. Os alunos serão motivados a incorporar-se aos projetos de pesquisa ou extensão desde o início do curso como estagiários, bolsistas ou colaboradores. (PPP, 2005, p. 4)

### **No que diz respeito ao item Competências e Habilidades:**

O PPP do Curso de Letras procura integrar diferentes tipos de competências que se interseccionam para a formação de um profissional apto a exercer sua cidadania. Nele articulam-se competências referentes:

- ao uso da língua-linguagem (eixo do uso);
- ao domínio dos conteúdos e ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional futuro (eixo da reflexão);
- aos saberes procedimentais (eixos do uso e da reflexão);
- ao domínio da prática e do conhecimento pedagógico (eixo da prática). (PPP, 2005, p. 4)

De acordo com o documento,

os eixos do uso e da reflexão tem em vista a formação do aluno como usuário proficiente da língua portuguesa ou estrangeira em diferentes situações de interação, bem como o desenvolvimento de uma prática reflexiva capaz de articular os conhecimentos lingüísticos, pragmáticos-textuais e referenciais. Espera-se dessa forma fornecer oportunidades para que o aluno não apenas se aproprie de conhecimentos significativos para a sua atuação profissional como também reflita sobre a relevância e a pertinência desses conhecimentos para a compreensão, o planejamento, a execução e a avaliação de situações de ensino/aprendizagem. No eixo da prática, pretende-se que os futuros professores desenvolvam competências e habilidades que lhes permitam construir, nas interações em sala de aula, uma prática reflexiva de ensino-aprendizagem, com ênfase nos procedimentos de observação para compreender e atuar em situações contextualizadas do cotidiano profissional. (PPP, 2005, p. 8-9)

#### **1 Eixo da Reflexão**

- conhecer diversos modelos de compreensão/produção oral e escrita;
- identificar, analisar e explicar os processos constitutivos do texto no uso real da língua, nos diferentes gêneros nas modalidades oral e escrita;
- adquirir posição investigativa sobre os fatos lingüísticos nos diferentes níveis (fonético, fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e discursivo);
- ensinar a produzir textos em diferentes gêneros textuais;

- distinguir elementos constitutivos das culturas as quais a língua estudada está vinculada;
- conhecer as fases do desenvolvimento cognitivo do ser humano;
- distinguir estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas.
- conhecer os conceitos de motivação e suas implicações no aprendizado;
- comparar o aprendizado de língua materna com o de língua estrangeira;
- conhecer os diversos fatores que influenciam no aprendizado de línguas;
- conhecer as estratégias de aprendizado de línguas e seus diferentes níveis de exigência cognitiva.

## 2 Eixo do uso

- utilizar conhecimentos prévios para elaborar hipóteses sobre a estrutura do texto;
- inferir possíveis intenções do autor a partir das marcas textuais;
- identificar referências intertextuais;
- compreender e produzir textos orais e escritos em diferentes situações interativas conforme as condições de compreensão e produção típicas de cada modalidade;
- elaborar e apresentar textos acadêmicos, tais como comunicações, artigos, projetos, relatórios de pesquisa;
- identificar e resolver problemas de textualização;
- identificar diferentes conceitos e práticas de leitura.

## 3 Eixo da prática profissional

- elaborar plano de curso, de unidade didática e de aula.
- selecionar, elaborar e adaptar materiais didáticos.
- formular e executar propostas de intervenção pedagógica ajustadas ao nível e possibilidades dos alunos, aos objetivos e às características dos conteúdos próprios às etapas pertinentes.
- planejar e gerenciar situações didáticas ajustadas ao nível e possibilidades dos alunos que lhes permitam aprender a língua estudada a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.
- gerenciar situações-problema.
- elaborar progressões de ensino de Língua Portuguesa ou de Língua Estrangeira.
- estimular o interesse do aluno pela aprendizagem.
- elaborar sistemas de avaliação condizentes com diferentes situações de aprendizagem.
- conhecer o funcionamento de biblioteca, secretaria, reuniões de pais e mestres, conselho de classe, conselho escolar etc. no Ensino Fundamental e Médio. (PPP, 2005 p. 11-13)

A seguir faremos uma análise recorrendo a Bakhtin dos itens perfil do aluno e competências e habilidades contidas no Parecer CNE/CES nº 492/2001 e no PPP do Curso de Licenciatura em Letras, tentando identificar o letramento nas vozes institucionais dos referidos documentos.

### 2.3 O QUE DIZEM AS VOZES INSTITUCIONAIS SOBRE LETRAMENTO NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE LETRAS O NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS DA UFPA, *CAMPUS BELÉM*

A Resolução CNE/ CES nº. 18 de 13 de março de 2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras, pode ser considerada um documento diminuto, visto que apresenta somente quatro artigos. Portanto, nossa análise foi feita em cima do Parecer CNE/ CES nº. 492, de 03 de abril de 2001, visto que a Resolução<sup>47</sup> sempre expressa um caráter normativo ao passo que o Parecer, que a fundamenta, expressa o caráter ideológico em que tal Resolução se ampara.

Neste sentido, objetivamos analisar, por meio das vozes institucionais do Parecer e do Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras se a temática letramento encontra-se inserida em tais documentos. Destacamos os itens perfil do aluno, competências e habilidades como eixos de análise.

O Parecer nos coloca inicialmente que os currículos dos Cursos de Letras devem ser “avaliados interna e externamente como processo contínuo e transformador” (Parecer CNE/CES nº 492/ 2001, p. 29). Até a presente data, o documento, por ter sido implementado em 2005 na comunidade acadêmica, ainda não recebeu nenhum tipo de avaliação da comunidade acadêmica interna. Uma coisa é certa, os elaboradores expressaram suas vozes a partir de seus lugares sociais e hierarquicamente distintos, fazendo de seus discursos um espaço polifônico, dialógico e dialético quando representaram outras vozes da comunidade acadêmica como gestores, professores, funcionários, alunos.

Neste sentido, essas múltiplas vozes vêm à tona no momento da elaboração do PPP imbricada no mecanismo de compreensão responsiva, ou seja, na atitude de concordância-discordância, complemento-adaptação, pergunta-reposta, aquiescência-repúdio dos participantes nas discussões para a elaboração do documento. A partir de então, o grupo de elaboradores responsáveis pela formulação do referido PPP pode tanto ser receptivos aos discursos dos colegas, protegendo e mantendo a integridade e autenticidade de seus discursos quanto pode reagir aversivamente ao discurso dos mesmos, por meio de réplicas, comentários, refutação, enfim...

Para Bakhtin (1992), o movimento semântico na história da língua é reportado ao horizonte valorativo apreciativo legitimado ideologicamente pelo grupo social hegemônico. É neste sentido que o PPP não é uma voz individual, mas enquanto instância significativa é o entrelaçamento de discursos que, veiculados socialmente, realizaram-se nas e pelas interações entre os sujeitos que o elaboraram. Assim, o discurso do PPP do curso de Letras pode ser considerado o ponto de intersecção de muitos diálogos, isto é, do cruzamento de muitas vozes sociais que falam e polemizam no texto e nele reproduzem o diálogo com outros textos.

---

<sup>47</sup> Resolução pode ser considerada ato ou efeito de resolver; decisão; deliberação; intento; propósito; transformação; conversão; mudança. Já o parecer é uma opinião fundamentada sobre determinado assunto, emitida por um especialista.



O que não sabemos, no entanto, é se no período da elaboração do PPP se alguns diálogos foram mascarados, ou seja, se prevaleceu o discurso autoritário de alguns professores e se instaurou o discurso de uma única verdade. Inferimos que talvez a temática letramento tenha sido posta em evidência, mas que, provavelmente foi subsumida em detrimento do discurso autoritário e/ ou hegemônico de alguns elaboradores, visto que a “língua não é neutra, mas sim complexa, já que tem o poder de instalar uma dialética interna, em que se atraem e, ao mesmo tempo se rejeitam elementos julgados conciliáveis.” (BARROS, 1994, p. 8)

No teor prescritivo dos referidos documentos (Parecer e PPP), percebemos uma forte preocupação em formar o professor como usuário competente da língua e ao mesmo tempo refletir sobre esta língua em diferentes situações de interação, assim como, utilizar a mesma como prática pedagógica, permitindo construir, nas interações em sala de aula, uma prática reflexiva de ensino-aprendizagem.

Entretanto, para atingir tal nível, o aluno de Letras deve ter o domínio de conhecimentos específicos sobre as dimensões sociais, históricas e psicológicas envolvidas nos usos da linguagem, daí ser importante estudar sobre o letramento que muito contribuiria para o domínio de tais conhecimentos por parte deste aluno, para enfrentar não só o cotidiano de sua profissão, mas para a sua vida cotidiana. Assim sendo, concordamos com Goulart (2006, p. 457) quando afirma que “para avançar no estudo sobre letramento, precisamos pensar de modo mais radical na constituição do sujeito, com base nas suas experiências em diferentes práticas e eventos sociais em que é inscrito e que se inscreve”.

Outra questão a destacar é que a concepção de linguagem deveria estar intimamente vinculada à compreensão do letramento e das relações entre práticas orais e escritas de produção de texto nos referidos documentos, destaque que não encontramos. Linguagem esta também, relacionada à inserção do formando no universo da escrita letrada que visa à transformação desse sujeito em alguém que não sabe apenas falar sobre a língua(gem), enquanto objeto de estudo, mas também, alguém que faz uso consciente e proficiente da linguagem, nos diversos contextos de interação em que o futuro professor vier a atuar.

Ao fazermos uma “varredura” nos documentos, procurando identificar o termo letramento, percebemos que tal termo não aparece explicitamente no conteúdo dos mesmos. A esse respeito levantamos dois questionamentos:

Primeiro, em relação ao Parecer, podemos inferir que, ou o legislador intencionalmente não considera tal temática importante para a formação dos professores de Letras, daí não ser necessário vir expressa em um documento oficial (Parecer/ Resolução), ou, por ser uma diretriz (e não uma camisa de força), as IES poderão incorporar em seus currículos conteúdos e conhecimentos que julgarem importantes para a formação de professores, entre eles, o letramento.

Segundo, em relação ao PPP do Curso de Letras podemos indagar: será que os elaboradores do PPP do Curso de Letras não quiseram incorporar neste projeto estudos do letramento de forma mais aprofundada em virtude dos mesmos não serem contemplados ou discutidos no Parecer supracitado? Ou porque desconhecem o termo e, por conseguinte a sua importância para a formação do futuro professor de Letras? Sobre a trivialidade do termo letramento no PPP do Curso de Letras nos apropriamos de Bakhtin (1988, p. 132) que acentua:

[...] Não são as palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou

desagradáveis. [...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivência.

Entretanto, esta trivialidade não se faz presente em algumas IES, por contemplarem em seus PPP os estudos do letramento como conteúdo importante para ser trabalhado no currículo de seus cursos. Como exemplo, podemos citar a UNICAMP<sup>48</sup>. O seu Curso de Graduação de Letras possui algumas disciplinas que trabalham especificamente com os estudos letramento. São elas:

- Estudos do Letramento: trabalha a introdução aos estudos do letramento como processo histórico-ideológico de aculturação; sensibilização para os mitos e os preconceitos daí advindos e que sustentam enfoques contemporâneos que orientam a escolarização; estudo das práticas letradas não escolares e de seus respectivos modos de circulação.
- Práticas de letramento: trata dos estudos das práticas letradas não escolares e de seus respectivos modos de circulação.
- Letramento digital: reflete sobre o impacto das novas tecnologias na natureza da linguagem e das práticas de produção e recepção de textos; sensibilização para as mudanças que o computador traz para as práticas comunicativas e para os modos de socialização dentro de um contexto histórico de globalização cultural.
- Tópicos em Estudos do Letramento: aprofunda as reflexões sobre letramento discutidas na disciplina Estudos do Letramento e as características que tipificam o texto e a comunicação mediada por computador.

Este exemplo se dá no âmbito da graduação, mas existem também IES que trabalham com estudos do letramento na Pós-Graduação, como a própria UNICAMP, a Universidade de Brasília – UNB<sup>49</sup> e a UEPA<sup>50</sup>, por exemplo. Isto

---

<sup>48</sup> Cf. [HTTP://www.unicamp.br/iel/graduacao/sem12003/LA101-A.htm](http://www.unicamp.br/iel/graduacao/sem12003/LA101-A.htm)

<sup>49</sup> Cf. <http://www.unicamp.br/iel/pos/sem22002/LP114.htm>  
[http://www.unb.br/il/liv/pos/pos\\_disciplinas\\_letramento.htm](http://www.unb.br/il/liv/pos/pos_disciplinas_letramento.htm)

<sup>50</sup> Em abril de 2007, a Universidade do Estado do Pará, recebeu a primeira turma de um Curso de Especialização denominado “Letramento e Formação de Professores”, curso este vinculado a linha de pesquisa Formação de Professores do Mestrado em Educação da UEPA.

demonstra o quanto o Curso de Letras da UFPA está distante do debate acerca do letramento em relação a algumas IES, mesmo com o esforço solitário de alguns professores e pesquisadores, vozes que querem trazer à tona, no âmbito da Graduação e no da Pós-Graduação, o debate sobre letramento e que de certa forma aceitaram este desafio. Nesta seara, recorreremos novamente a Bakhtin (1988) que afirma que a linguagem funciona diferentemente para diferentes grupos, na medida em que diferentes materiais ideológicos, configurados discursivamente, participam do julgamento de uma dada situação.

É importante destacar que outras instituições formadoras de nosso Estado têm se preocupado em promover debates, cursos de aperfeiçoamento, sobre a temática letramento, como evidenciam os eventos promovidos por estas. Não queremos dizer com isto que a UFPA não promove esses eventos. O que ressaltamos é que o Curso de Letras da UFPA, como o mais antigo, mais renomado e mais prestigiado no cenário educativo paraense deveria ser o precursor do debate acerca dos estudos do letramento, visto que é um Curso vinculado a uma Universidade<sup>51</sup> considerada o principal centro de formação científica, de pesquisa e de tecnologia do Estado que forma inúmeros professores de Língua Portuguesa que precisariam, no mínimo, conhecer o que se estuda sobre letramento na atualidade.

Acrescentamos que no PPP do Curso de Letras encontramos um único conteúdo de uma unidade de ensino da disciplina Compreensão e Produção Escrita em Português chamado de “Oralidade e letramento”, o que consideramos muito pouco para um universo de 42 disciplinas que compõem o desenho curricular do Curso de Licenciatura em Letras.

Com isso podemos deduzir que seus elaboradores secundarizaram o letramento em detrimento de outros conteúdos considerados mais prioritários. Não podemos esquecer que as escolhas para a entrada de determinados conteúdos em um currículo é arbitrária, visto que, enquanto alguns conteúdos são escolhidos como os mais importantes, outros são silenciados ou mesmo negados.

Não encontramos explicitamente, mas podemos inferir na intencionalidade do PPP que o letramento poderá ser discutido, ensinado ou debatido por meio de oficinas ofertadas pelo curso, assim como eventos de extensão. Isto mostra o valor secundário que o letramento tem no Curso.

No que diz respeito ao item Perfil do aluno,<sup>52</sup> presentes nos dois documentos, é possível dizermos que tanto o Parecer quanto o PPP não apresentam explicitamente em seus discursos a temática letramento. Ao fazermos um entrecruzamento de seus discursos, na tentativa de verificarmos a intertextualidade contida nos mesmos em relação ao referido item, julgamos pertinente destacarmos os seguintes aspectos:

O PPP faz uma transcrição quase que literal do Parecer CNE/CES nº 492/ 2001. Tal constatação deixa claro que os elaboradores do PPP seguiram fielmente o discurso do Parecer na sua íntegra.

Assim, salvo uma ou outra palavra, o PPP, quase que na íntegra neste item, pode ser considerado uma cópia do Parecer, como podemos exemplificar no

---

<sup>51</sup> Em julho deste ano a Universidade Federal do Pará completará 50 anos como a maior universidade pública federal do país em número de alunos de graduação e mais interiorizada.

<sup>52</sup> Deduzimos que a partir dos objetivos do curso pode-se arrolar o perfil do professor de Letras que se deseja formar.

seguinte trecho tirado dos dois textos: “O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito” (Parecer, 2001, p. 30 e PPP, 2005, p. 4). Neste sentido, evidenciamos que a redação do PPP torna-se repetitiva, simplista e reducionista, pois avança e inova pouco em relação ao Parecer. Como se trata de um item importante para a formação do professor de Letras, o PPP poderia acrescentar no mesmo a importância de se formar um profissional que saiba não só lidar de forma crítica com a linguagem, mas que saiba fundamentalmente compreendê-la em seus aspectos sociais.

A intertextualidade é o processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo. Assim, o PPP não transforma seu texto visto que neste exemplo confirma o sentido do discurso do Parecer. Esta questão nos remete a Bakhtin (1988) que entende o enunciado/ texto como sendo dialógico e dialético, ou seja, é um todo que se constitui de outros enunciados com os quais dialoga e que implica sempre uma resposta.

Assim, o PPP do Curso de Letras não refuta e nem acrescenta algo novo ao seu texto, salvo as duas últimas linhas do eixo perfil do aluno quando diz: “os alunos serão motivados a incorporar-se aos projetos de pesquisa ou extensão desde o início do curso como estagiários, bolsistas ou colaboradores.” (PPP, 2005, p. 4)

Constatamos que ambos os textos, não se reportam à palavra letramento explicitamente. Entretanto, quando falam em formar profissionais capazes de lidar com as mais variadas linguagens (e refletir sobre as mesmas) e também ter o domínio de sua língua em relação às manifestações culturais, por exemplo (além de sua estrutura e funcionamento), podemos inferir que estejam se referindo, mesmo que implicitamente, às práticas sociais de leitura e escrita. Assim, mesmo com a “boa intenção” dos elaboradores dos documentos em garantir diversos conteúdos lingüísticos para serem trabalhados no Curso de Licenciatura em Letras, nos parece que existe, ainda, uma lacuna em relação à entrada dos estudos do letramento de forma clara e explícita, dando a este novamente, um destaque secundário.

Julgamos que estes estudos não podem vir secundarizados no Curso de Licenciatura em Letras. Sua importância e relevância já analisadas no início deste trabalho justificam a necessidade de colocá-los no mesmo patamar do que os demais estudos priorizados explicitamente no Parecer e no PPP no Curso de Letras. O silêncio ou sombreamento de um determinado conteúdo no currículo escolar revela a hierarquia de um conhecimento sobre o outro: aqueles que não são considerados importantes aparecem no “final da fila” das prioridades formativas, ou mesmo, nem aparecem, são excluídos por não se reconhecer tal importância para o processo formativo do professor e do aluno.

No item competências e habilidades, em ambos os documentos, o termo letramento também não se faz anunciar explicitamente. Com base na descrição das competências e habilidades é possível afirmarmos que o PPP de Letras segue o modelo do Parecer e discrimina, especificamente por meio de tópicos, os eixos uso, reflexão e prática que permeiam o item competências e habilidades.

Destacamos para análise o eixo da prática profissional, visto ser esta de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, futuros professores de língua portuguesa que, configura-se um quadro propositivo do que se espera de um professor.

[...] pretende-se que os futuros professores desenvolvam competências e habilidades que lhes permitam construir, nas interações em sala de aula, uma prática reflexiva de ensino-aprendizagem, com ênfase nos procedimentos de observação para compreender e atuar em situações contextualizadas do cotidiano profissional. (PPP, 2005, p. 8-9)

Pelo o que podemos perceber empiricamente, a partir de nosso exercício profissional, esta intencionalidade pouco tem gerado práticas de sucesso escolar nos usuários da língua, no caso, os alunos da Educação Básica, como demonstram os últimos resultados avaliativos oficiais da educação brasileira.

Os últimos resultados do SAEB<sup>53</sup>, por exemplo, mostram a fragilidade dos estudantes paraenses em relação às habilidades de leitura e de escrita. Os resultados do ENEM, de 2005, também mostraram que nossos alunos encontram-se abaixo da média nacional, ficando em 16º lugar entre os estados da Federação, atrás de estados considerados mais pobres como a Paraíba e o Rio Grande do Norte. Os dados mostraram que a maioria dos Estados teve aumento na média deste quesito, entre os anos de 2001 e 2003, mas o Pará foi uma das exceções.

O Curso de Licenciatura em Letras da UFPA deveria trabalhar a formação dos professores no sentido de instrumentalizá-los técnica e politicamente acerca das diversas linguagens, tendo em vista contribuir para a autonomia dos estudantes da educação básica como falante-ouvinte, leitor e produtor de textos proficiente.

Assim, este futuro professor de Língua Portuguesa que é formado pela UFPA é um profissional que reflete o processo de ensino-aprendizagem no sentido de compreender e analisar o contexto escolar? Não queremos dizer como resposta a este questionamento, que o professor é culpado pelas mazelas que ocorrem no contexto escolar brasileiro<sup>54</sup>, mas entendemos que o mundo global não comporta mais professores limitados apenas aos aspectos técnicos inerentes à profissão. É preciso que estes estejam preparados para a vida e sejam capazes de mobilizar e articular conhecimentos, saberes, informações e demonstrar em suas mais diferentes dimensões (pessoal, cultural, social, profissional e política), habilidades na tomada de decisões diante dos problemas, além de estar “compromissado com a

---

<sup>53</sup>Os dados do SAEB podem ser consultados em:

<http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf>

<sup>54</sup> As pesquisas que tratam da formação profissional revelam uma “ferida aberta” que é o descompasso entre a definição de dispositivos legais e a realidade cotidiana das escolas. Todos sabem que a escola no Brasil padece de muitas carências e de muitos problemas crônicos que contribuem para o rebaixamento da qualidade do ensino – pobreza das famílias, baixo salário dos professores, desvalorização social da profissão de professor, precárias condições físicas e materiais das escolas, repetência, defasagem idade-série escolar, dificuldades de aprendizagem dos alunos. Constata-se que boa parte do professorado não tem domínio de conteúdos e de metodologias, falta-lhes cultura geral de base, têm notórias dificuldades de leitura e produção de textos, estão despreparados para lidar com a diversidade social e cultural e com problemas típicos da realidade social de hoje como a violência, a influência das mídias, a indisciplina. São conhecidos também outros fatores que intervêm negativamente no trabalho da sala de aula como a desmotivação, a rotatividade, o absenteísmo e o estresse de professores. Junto com isso tudo, é notória a fragilidade das formas de organização e gestão da escola, que tornam ainda mais difíceis as ações efetivas em vista de uma escola e de um ensino de qualidade. (LIBÂNEO, 2006, p. 863-864).

ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as conseqüências de sua atuação no mundo do trabalho”. (Parecer CNE/CES nº 492/ 2001, p. 31)

Ainda em relação ao eixo da prática profissional exigida ao futuro professor de Licenciatura em Letras, anunciadas pelo PPP cabem outras reflexões a partir do exposto:

- formular e executar propostas de intervenção pedagógica ajustadas ao nível e possibilidades dos alunos, aos objetivos e às características dos conteúdos próprios às etapas pertinentes. (PPP, p. 13)
- planejar e gerenciar situações didáticas ajustadas ao nível e possibilidades dos alunos que lhes permitam aprender a língua estudada a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. (PPP, p. 13)

A realidade educativa e as obras estudadas para esta pesquisa, nos mostram que os alunos da Educação Básica, que provém das classes populares, geralmente, têm uma trajetória de letramento um tanto limitada. Na maioria das vezes, pouco interagem com as práticas sociais de leitura e escrita de que tanto precisam para serem considerados letrados<sup>55</sup>.

Cabe-nos, então, uma outra pergunta: o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da UFPA consegue visualizar que o seu aluno, futuro professor, ao ingressar no mundo do trabalho, pode encontrar uma clientela que, provavelmente, situa-se no contexto destacado? Melhor dizendo, o curso formará um professor que respeite realmente as diferenças, tanto lingüísticas quanto culturais dos alunos oriundos das classes populares e que valorize as experiências, histórias de vida e práticas sociais de seus alunos?

Sabemos que o letramento não é resultante apenas de mudanças cognitivas que a escrita pode provocar nas representações dos estudantes, mas também das mudanças que as pessoas são capazes de fazer e que de fato fazem com a escrita quando a usam em práticas específicas<sup>56</sup>. O PPP nos diz que o professor deve ter competência para “formular e executar propostas de intervenção pedagógica ajustadas ao nível e possibilidades dos alunos, aos objetivos e às características dos conteúdos próprios às etapas pertinentes” (PPP, p. 13). E um importante recurso para construir relações entre práticas sociais de leitura e escrita, entre os alunos da educação básica, é a elaboração de projetos de letramento.

Mas para isto, o professor precisa compreender o conceito e as práticas de letramento, conteúdos que na nossa compreensão, poucos alunos, futuros professores, sabem devido não serem priorizados com destaque no currículo do Curso de Letras, como demonstram os documentos analisados nesta pesquisa.

Neste sentido, durante a trajetória curricular, o aluno do Curso de Letras da UFPA, deve, também, construir competência para elaborar projetos interventivos de letramento para que futuramente possa implementá-los em sua escola de atuação, como instrumento de inclusão social levando em conta as experiências, história de vida e práticas sociais dos alunos da educação básica.

---

<sup>55</sup> Não podemos esquecer que estamos falando de letrado no campo semântico de letramento, uma vez que uma pessoa pode ser considerada letrada mesmo que não se aproprie da modalidade escrita da língua.

<sup>56</sup> Cf. Ribeiro, 2003.

Assim, as práticas de letramento podem ser um caminho para que comunidades socialmente marginalizadas, por sua linguagem, etnia, classe social ou por questão de gênero, possam se viabilizar como atores capazes de construir suas próprias vozes e posições no quadro político de sua comunidade e de seu país, daí a necessidade deste estudo precisar ganhar destaque na academia.

Em virtude da recente implementação do novo desenho curricular do referido Curso, no que diz respeito às competências que se referem ao uso, à reflexão e à prática profissional, levantamos como hipótese que o novo PPP do curso de Letras pode contribuir para que o futuro professor saia da Universidade como um usuário proficiente da língua(gem), além de saber articular os conhecimentos lingüísticos pragmáticos-textuais e referenciais na sua prática pedagógica, no mínimo.

Podemos concluir que o termo letramento não é anunciado explicitamente nos itens perfil do aluno e competências e habilidades nos dois documentos, objetos de análise deste capítulo. Algumas vezes ele aparece de forma tangencial em tais documentos. Entretanto, acreditamos que mesmo sem citar o termo letramento, o PPP já nos induz a encontrar, mesmo de forma implícita<sup>57</sup>, o letramento quando diz que o professor deve ter competência para planejar e gerenciar situações didáticas ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos que lhes permitam aprender a língua estudada a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. Se compreendermos letramento, também como estado ou condição de quem se insere nas mais variadas práticas sociais de leitura e escrita, então o Curso de Letras já aborda a temática letramento, mesmo que silenciando o termo.

Como toda elaboração de um currículo implica relações de poder, visões particulares e interessadas, produções de identidades individuais e sociais particulares, ele não é neutro e por não ser neutro percebemos a pouca importância dos elaboradores PPP em relação aos estudos do letramento, que ao nosso ver repercutirá na formação do professor, seja em relação ao seu próprio letramento, bem como para a sua vida profissional.

Portanto, constatamos que o novo PPP do Curso de Letras inova pouco em seu formato curricular no que diz respeito à inclusão dos estudos do letramento para a formação de professores que atenda às necessidades da escola de Educação Básica em formar um aluno que saiba utilizar as mais diversas e variadas práticas sociais de leitura e escrita. É preciso buscar a mudança na cultura da academia. Não haverá mudanças significativas enquanto o professor não compreender no que se constitui sua prática hoje; o que ela tem de limitação ou inadequação para novos tempos e reorientar seu olhar para um novo perfil de homem, de escola e de sociedade.

Ora, sabemos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras visam proporcionar às Instituições de Ensino Superior (IES) um direcionamento para a implantação e a implementação de seus projetos político pedagógicos. Não são formulações prontas e acabadas, já que o contexto sócio-político-cultural que envolve cada IES, fala mais alto e exige inovadoras formas de saber, fazer e ser.

---

<sup>57</sup> Segundo Alves (2004, p. 62), a intertextualidade ou dialogismo intertextual, remete-se tanto para a propriedade constitutiva de qualquer texto, como para o conjunto de relações explícitas ou implícitas que um texto estabelece com outros.

Acreditamos, portanto, mesmo que as IES elaborem seus projetos seguindo o discurso ideológico das Diretrizes, elas têm liberdade para acrescentarem, em seus currículos, temáticas relativas ao letramento. Sobre a realidade sócio-histórica de cada instituição ao elaborar o seu currículo, Sacristán (2000, p. 107) nos coloca que:

[...] O currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial [...] é difícil, se não impossível, discutir o currículo de forma relevante sem colocar suas características num contexto social, cultural e histórico.

Neste sentido, acreditamos que o Curso de Letras pode e deve trazer à tona uma discussão mais alicerçada sobre o debate acerca do letramento, no sentido estudá-lo, debatê-lo, discuti-lo com profundidade na academia para formar professores que realmente façam a diferença em sua profissão.

Não podemos ficar aquém dessas discussões para que não continuemos a reproduzir um perfil de aluno cujas competências e habilidades demonstram que não conseguem chegar ao final de sua trajetória escolar como ouvintes, falantes, leitores, escritores proficientes da língua ou com pelo menos um nível de letramento considerado adequado para poder sobreviver em um mundo cada vez mais exigente e competitivo.

Podemos dizer também que o PPP do Curso de Letras, no item competências e habilidades, segue em alguns aspectos o mesmo estilo contratual do Parecer. É um discurso que repete as idéias e os percursos temáticos de tal Parecer e por isso mantêm uma relação contratual, visto que pertencem à mesma formação discursiva.

Entretanto, por sabermos que o discurso não é único e muito menos irrepitível, pois um discurso discursa outros discursos, é que compreendemos que as vozes dos idealizadores do PPP do Curso de Letras elaboram um outro discurso<sup>58</sup>. E nessa medida o discurso é social e, por conseguinte, ideológico. Na verdade, se um discurso mantém relações com outro, ele não é concebido como um sistema fechado sobre si mesmo, “mas é visto como um lugar de trocas enunciativas, onde a história pode inscrever-se, pois ele se transforma, ao mesmo tempo, num espaço conflitual e heterogêneo e num espaço contratual” (MAINGUENEAU apud FIORIN, 1994, p. 35). Assim, um texto sempre remete a outros textos fora de seus limites, adquirindo sentidos quando posto em contato dialógico com outros textos.

Estes documentos, objetos de análise, se constituem, portanto, um conjunto de intencionalidades que devem servir de base para a materialização de

---

<sup>58</sup> Todo discurso se constrói pela relação com outros, que, dessa forma, se estabelecem como seu “exterior constitutivo”. Isso porque, surgindo num momento histórico e num meio social determinados, um enunciado não pode deixar de servir-se das idéias gerais, das apreciações e das definições já dadas a conhecer. E, ao penetrar nesse meio agitado por diálogos e palavras tensas, o discurso cruza-se com outros, separa-se de outros tantos e se funde com muitos outros.



um Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras que realmente forme um professor de língua portuguesa que não seja somente ele letrado, que saiba usar a língua(gem) nas suas mais variadas modalidades, mas que também e fundamentalmente, forme seus alunos para que sejam letrados tanto no âmbito individual quanto no social.

## **O LETRAMENTO NAS DISCIPLINAS DO CURSO DE LETRAS DA UFPA DO CAMPUS BELÉM: UMA TEMÁTICA AUSENTE**

Neste capítulo, analisamos os planos de curso de determinadas disciplinas do Curso de Licenciatura em Letras, Habilitação em Língua Portuguesa da UFPA, buscando constatar se nos mesmos encontramos conteúdos que abordam a temática letramento.

Não é intenção desta pesquisa promover uma análise minuciosa destes planos em termos de sua intencionalidade e materialidade, e sim, somente, priorizar os discursos em que são evidenciadas concepções e conteúdos de letramento, tendo em vista a formação do professor de Letras.

Como foi anunciado no item metodologia desta dissertação, a escolha das disciplinas para análise se deu pelo fato das mesmas terem uma aproximação, mesmo que mínima, com o campo semântico de letramento, não sendo, portanto uma escolha aleatória. Assim, após uma análise prévia das ementas do PPP selecionamos as seguintes disciplinas que pertencem à habilitação em Língua Portuguesa: Compreensão e Produção Escrita em Português (1º semestre); Oficina de Compreensão e Produção de Textos acadêmicos (1º semestre); Compreensão e Produção Oral em Português (3º semestre); Oficina de Didatização de Gêneros Textuais (5º semestre) e Recursos Tecnológicos no Ensino de Português (6º semestre).

### **Compreensão e Produção Escrita em Português (1º semestre)**

O plano de curso desta disciplina é composto pelos seguintes tópicos: ementa; programa, que é dividido em quatro unidades e bibliografia. Na ementa, desta disciplina, destacamos o tópico “As práticas sociais de linguagem” para análise. O tópico desta ementa é desenvolvido na Unidade II do plano, intitulado também de “As práticas sociais de linguagem”, dividido em dois conteúdos: o primeiro chamado “Oralidade” e o segundo “Letramento”.

Na bibliografia indicada, dos 34 livros para leitura, apenas 3 pertencem a autores que pesquisam com profundidade a temática letramento. São eles: Kleiman (1995, 1997), Signorini (2001) e Batista (2002). Vale ressaltar que as outras indicações podem apontar conceitos e práticas de letramento, mas o que nos interessa é saber por que uma disciplina considerada tão importante, visto que é

introdutória e ofertada logo no primeiro semestre do Curso, secundariza estudos de autores e/ ou pesquisadores que estudam e debatem acerca do letramento no Brasil e no exterior, uma vez que a leitura sobre letramento é imprescindível para o aluno, principalmente aqueles iniciando o Curso, visto ser necessário que construam uma concepção de letramento que servirá para estabelecer conexões e cotejamentos com os demais conteúdos formativos priorizados pelo currículo do Curso.

Mesmo com um número reduzido de obras sobre esta temática, as outras indicações bibliográficas são atuais e, de uma forma ou de outra, podem contribuir para a discussão sobre letramento se considerarmos a dimensão da interdisciplinaridade e da intertextualidade.

Podemos inferir que esta disciplina intenciona trabalhar concepções e práticas de letramento, visto que dedica a esta temática uma unidade de seu plano de curso, tirando-a de uma condição periférica em termos de prioridade de conhecimentos. Acreditamos que apesar do pouco destaque do termo letramento na íntegra do plano, consideramos que já seja um considerável avanço a discussão sobre tal termo nesta disciplina, uma vez que traz à tona as discussões sobre gênero discursivo, práticas de leitura e escrita, linguagem e ensino, interação de linguagem que sugerem noções sobre letramento.

### **Oficina de Compreensão e Produção de Textos acadêmicos (1º semestre)**

O plano de curso desta disciplina é composto pelos seguintes tópicos: ementa; programa, que é dividido em três unidades e bibliografia. Esta disciplina limita-se a preparar o aluno para que ele saiba desenvolver habilidades de textos acadêmicos escritos e orais, ou seja, é uma disciplina para instrumentalizar o aluno para a compreensão e produção de gêneros textuais, como por exemplo, fazer resumo, fichamento, resenha, relatório, pôster, seminário, mesa redonda, palestra, debate.

Quanto à bibliografia, verificamos que trata-se especificamente de livros voltados para Metodologia Científica, ABNT, Elaborações de produções científicas, Português instrumental. Portanto, não encontramos obras que pudessem nos reportar à temática letramento, ou seja, para o letramento do próprio aluno, como usuário da sua língua. Por outro lado, consideramos esta disciplina importante porque a mesma funciona como uma oficina de preparação do aluno para as habilidades de leitura, escrita e oralidade, indispensáveis para elevar o capital cultural destes.

Para Kleiman (2006b), a inserção do futuro professor nas práticas discursivas do domínio acadêmico-científico é crucial para a sua formação e atuação profissional, e também para o processo de construção de sua identidade acadêmico-profissional. Ressalta a autora que a produção de textos acadêmico-científicos (resumos, resenhas, artigos, relatórios, monografias etc.) – orientados por fundamentos que priorizem tais textos, nas práticas discursivas em que se constituem – é um expediente de relevância no processo de formação inicial do professor.

Por outro lado, a capacidade de escrita e leitura deste estudante relaciona-se com as formas de acesso que o mesmo teve à cultura hegemônica, visto que as dificuldades apresentadas pelo mesmo, no trato com o discurso acadêmico, não advêm da falta de uma capacidade genérica de redação ou mesmo de leitura, mas muitas vezes de como este estudante interagiu e conviveu com os objetos da cultura letrada, em particular com as formas de produção do conhecimento formal, antes de ingressar no Ensino Superior.

### **Compreensão e Produção Oral em Português (3º semestre)**

O plano de curso desta disciplina é composto pelos seguintes tópicos: ementa; programa, que é dividido em quatro unidades e bibliografia. Na ementa desta disciplina, a temática letramento não é anunciada explicitamente. Destacamos, entretanto, o item da I unidade chamado de “As semelhanças e as diferenças entre as modalidades oral e escrita” que em nossa compreensão é um item que sugere questões relativas ao letramento.

Na realidade esperávamos mais desta disciplina, assim como a disciplina Compreensão e Produção do Texto Escrito, no que diz respeito ao letramento, mas para a nossa surpresa não encontramos este estudo evidenciado de forma mais evidente. O que vimos novamente foi uma despreocupação da temática em detrimento de outros conteúdos considerados mais importantes para o elaborador do plano.

Na bibliografia, dos treze livros sugeridos, apenas três abordam assuntos referentes ao letramento, o que voltamos a dizer é muito pouco para uma disciplina que na nossa avaliação é fundamental para o aluno, já que a oralidade e a escrita não são mais consideradas atividades dicotômicas<sup>59</sup>.

Atualmente, predomina a posição de que podemos conceber oralidade e letramento como atividades sócio-interativas e complementares no contexto das práticas sociais. Assim, o letramento, como prática social formalmente ligada ao uso da escrita tornou-se indispensável para a sobrevivência do homem neste mundo moderno, o que levou à escrita a um *status* mais alto chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e o poder, em detrimento da linguagem oral.

Por outro lado, sabemos que a escrita não pode ser tida como uma nova representação da fala, porque não consegue reproduzir muitos fenômenos da oralidade. É preciso compreender, no entanto, é que tanto escrita quanto oralidade são práticas sociais que envolvem o uso da língua. Essas práticas determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e das práticas do letramento numa sociedade e justificam que a questão da relação entre ambos seja posta no eixo de um contínuo sócio-histórico dessas práticas.

---

<sup>59</sup> Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não dicotômicas. Pontua Marcuschi (2003) que escrita e oralidade é uma relação em que as diferenças existentes se dão dentro de um contínuo tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos. Por essa razão, essas duas modalidades da língua devem ser trabalhadas em sala de aula de maneira integrada.

Ressalta Street (1995), que devemos ter um cuidado diante da tendência à escolarização do letramento, pois, segundo o autor, é erro achar que só existe um letramento e que este letramento não é equivalente à aquisição da escrita. Já que “existem letramentos sociais” que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando por isso serem depreciados.

O que devemos nos dar conta é que sabemos ainda pouco sobre processos de letramento, ou seja, pouco sabemos sobre a influência e a penetração da escrita nas sociedades, visto que pessoas consideradas analfabetas ou iletradas, não deixam de usar ou ser influenciados por estratégias de escrita em seu desempenho lingüístico, daí a importância de se estudar com mais profundidade sobre tais processos.

Estudos investigam que a relação oral/ escrito aponta aspectos instigantes para refletirmos sobre o processo de letramento e a condição letrada. Assim, o letramento deve ser interpretado como algo mais geral do que a competência para a escrita, como nos adverte Goulart (2006, p. 451) quando afirma:

[...] Nesse sentido, ser letrado é ser competente para participar de uma determinada forma de discurso, sabendo-se ou não ler e escrever; e a escolarização parece fornecer competência para falar sobre o falar, sobre questões, sobre respostas, isto é, a competência de uma metalinguagem.

Podemos afirmar que tanto a oralidade quanto a escrita na sociedade atual são imprescindíveis. O que não devemos é confundir seus papéis e seus contextos de uso e de, fundamentalmente, não discriminar seus usuários (preconceito lingüístico). Cabe às instituições formadoras de professores de Letras levarem seus alunos a perceberem a riqueza que envolve o uso efetivo da língua, pois serão professores que devem formar, não alunos lingüistas ou gramáticos, mas sim alunos que saibam usar eficientemente a língua, visto que os mesmos irão lidar não só com textos escolares, mas fundamentalmente com os não-escolares<sup>60</sup>.

Podemos concluir que a temática letramento é tangenciada nesta disciplina, mas reconhecemos que a inclusão da mesma no Curso de Letras traz um avanço no que diz respeito à modalidade oral da língua, o que era, no currículo anterior, negado, ou mesmo trabalhado de forma assistemática. Desse modo, uma disciplina que trabalhe especificamente a modalidade oral do uso da língua é de suma importância para a formação do futuro professor de Letras, visto que os documentos oficiais<sup>61</sup> voltados para o ensino da língua portuguesa defendem a idéia

---

<sup>60</sup> Sabemos que muitas práticas de letramento (orais e escritas) se iniciam fora da escola desde muito cedo.

<sup>61</sup> Principalmente os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. O referido documento propõe que o ensino de língua portuguesa, hoje, desenvolva no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística e a sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizados nas inúmeras situações de uso da língua com o qual se depara na família, entre amigos, na escola e no mundo do trabalho. Portanto, os PCN apresentam o texto como unidade de análise e o gênero discursivo como objeto de ensino, na tentativa de aproximar as atividades escolares das práticas efetivas de uso da tecnologia da escrita, no cotidiano. (PCN do Ensino Médio, 2002, p. 55)

de que a preocupação com a oralidade deve ser partilhada por todos os responsáveis pelo ensino de língua.

### **Oficina de Didatização de Gêneros Textuais (5º semestre)**

O plano de curso desta disciplina é composto pelos seguintes tópicos: ementa; programa, que é dividido em cinco unidades e bibliografia. Na bibliografia, dos 15 livros indicados para leitura da disciplina, apenas 5 são autores brasileiros. Os outros são autores franceses. E dos brasileiros apenas 1 é pesquisador na área dos estudos do letramento.

Nos conteúdos anunciados pelo plano de curso não encontramos explicitamente a palavra letramento em nenhum deles. Mesmo não sendo anunciado, percebemos que o letramento se faz presente de uma forma implícita, visto que esta é uma disciplina que trabalha especificamente com gêneros textuais, sejam eles orais e ou/ escritos. Tal conteúdo nos remete às práticas de letramento.

É uma disciplina que julgamos inovadora no Curso e de suma importância para a formação do professor, já que ele precisa saber quais são as necessidades sociais que determinam o aprimoramento dos usos sociais da leitura e da escrita nos diferentes gêneros. Portanto, ter competência para usar a leitura e a escrita nas práticas sociais, implica falar diretamente dos gêneros discursivos, pois a prática social de uso da língua pressupõe o uso de um determinado gênero que são instrumentos facilitadores dos denominados processos mentais.

Em relação aos gêneros do discurso, Bakhtin, sublinha que os mesmos são tipos relativamente estáveis de enunciados constituídos historicamente e que mantêm uma relação direta com a dimensão social. Assim sendo, para ser possível falar em gênero do discurso, é preciso compreendermos a língua a partir de sua dialogicidade, da natureza sócio-histórica e ideológica, sendo que o centro organizador de toda expressão está situado no exterior, no meio social que envolve o indivíduo. Sublinha Bakhtin que o homem se constitui na e pela interação, sempre em meio a uma complexa rede de relações sociais, das quais participa permanentemente (FARACO, 1999). Assim, o autor estabelece que a realidade fundamental da língua é a interação verbal. O produto da interação entre dois ou mais indivíduos organizados é o enunciado. Podemos concluir, então que o uso da língua se faz por meio de enunciados.

O enunciado é socialmente orientado, segundo Bakhtin, e sempre estará organizado em função de um destinatário e, por isso, nunca será neutro. Ele é inevitavelmente carregado, atravessado por outros enunciados, fundamentado numa existência socialmente sustentada. Quanto aos gêneros:

[...] Trata-se de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem. [...] Assim, os gêneros enquanto formas historicamente cristalizadas nas práticas sociais, fazem a mediação entre a prática social ela própria e a atividade de linguagem dos indivíduos. (ROJO, 2002, p. 6)

Para Rojo (op. cit.), os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo, uma prática de linguagem, como instância de um gênero. Segundo a autora, este funciona como um modelo comum, como uma representação integrante que determina um horizonte de expectativas para os membros de uma comunidade

confrontados com as mesmas práticas de linguagem. E como tipos estáveis podem ser referências fundamentais para a construção das práticas de linguagem.

Bakhtin (1992) atribui relevância teórica à discussão dos tipos de gêneros primário e secundário. Os gêneros primários relacionam-se aos espaços mais próximos das pessoas, à família, a casa, à vida cotidiana e os gêneros secundários aparecem em circunstâncias mais complexas e relativamente mais evoluídas de comunicação cultural, principalmente associadas à escrita.

Podemos concluir que esta disciplina busca trabalhar práticas de letramento, mesmo sem anunciar o termo, uma vez que intenciona trabalhar com gêneros textuais discursivos em todas as unidade de ensino. Percebemos, portanto, que esta disciplina, inova e traz para o Curso de Letras novos conteúdos e metodologias inovadoras.

### **Recursos Tecnológicos no Ensino de Português (6º semestre)**

Mesmo sem ter acesso ao plano de Curso desta disciplina, em virtude de não ter sido elaborado e pelo fato da mesma ainda não ter sido ofertada no período do desenvolvimento desta dissertação, vale considerarmos alguns aspectos no que se refere à entrada desta no desenho curricular do Curso de Letras, desse modo, nossos olhos se voltam para a ementa da disciplina apresenta no PPP do Curso.

Vivemos, hoje, a introdução de novas práticas sociais de leitura/ escrita propiciadas pelo computador e internet. Este momento de introdução torna-se privilegiado, possibilitando identificar se o letramento nessas novas práticas conduz a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura/ escrita, existentes na cultura do papel.

A partir deste enfoque, Soares (2002, p. 156) propõe o uso do plural no termo letramento (letramentos) para enfatizar a idéia de que diferentes tecnologias da escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos.

Ramal (2002), por sua vez, sublinha que a realidade do emprego progressivo da tecnologia em sala de aula pode vir a determinar novas formas de aprender e provoca, necessariamente, um repensar no papel do professor nesse contexto, e, conseqüentemente, das exigências relativas à sua formação e qualificação.

Neste sentido, a disciplina Recursos Tecnológicos do Ensino de Português, é de suma importância para a formação do professor visto que o mesmo vai lidar com as novas formas de leitura e escrita que se distanciam daquelas trabalhadas na escola, ou seja, o letramento escolar.

Consideramos que na formação dos professores poucas e incipientes têm sido as iniciativas capazes de apontarem saídas reais ou de contribuírem de forma eficiente com um trabalho que integra a questão da aprendizagem com o computador e a Internet, presentes na contemporaneidade. Neste sentido, acreditamos que esta disciplina pode e deve contribuir para trazer um avanço a estas questões.

Como já citado, as disciplinas, objetos de análise deste capítulo, foram escolhidas, em decorrência de expressarem, mesmo que implicitamente aspectos relacionados aos estudos do letramento. Com isto, não queremos dizer que nas outras o letramento não seja priorizado. Por ser tratar de um projeto PPP novo (2005), os professores que elaboraram tais planos precisariam estar mais familiarizados com conceitos e práticas de letramento no sentido de construir planos que vislumbrasse, mais sistematicamente, tais conceitos e práticas.

Seria interessante, entretanto, que o Curso de Letras propusesse disciplinas específicas sobre letramento com a intenção instaurar e/ou fomentar o debate sobre o mesmo, no Curso.

Sugerimos, portanto, que o Curso priorize em seu Projeto Político Pedagógico disciplinas que discutam questões que norteiam esta temática no cenário educacional brasileiro; possibilitem estudos e pesquisas no campo do letramento e formação de professores; instrumentalizem os alunos, futuro professores, para o exercício de práticas sociais de leitura, escrita e oralidade dentro da perspectiva do letramento, de maneira a contribuir para a formação de agentes de letramento no contexto escolar; incentivem a elaboração de projetos de intervenção escolar acerca do letramento e que debatam as políticas públicas de letramento. E que o letramento não seja somente discutido na Graduação, mas também na Pós-Graduação, com o intuito de contribuir para a criação de grupos de pesquisa no campo do letramento e o investimento na formação continuada de professores como já existe, por exemplo no Instituto de Ensino da Linguagem da UNICAMP e da UEPA, já citados neste trabalho.

Dessa forma, o Curso de Letras poderá se constituir como referência em estudos e pesquisas sobre letramento no Estado do Pará, atribuindo um valor científico e social a esta temática à medida que a retira de uma dimensão subalterna, secundária e periférica em termos curriculares, visto que uma das propostas do PPP é concorrer para a construção de um dos requisitos mais importantes para a atuação profissional do professor de hoje: a autonomia intelectual, vista como sujeito que aprende ensinando e que continua aprendendo ao longo da sua atividade profissional e isto nos remete ao letramento.

Para tanto, é preciso que o Curso de Letras dimensione o revelante papel que tem na constituição de sujeitos letrados. Dessa forma, torna-se relevante distinguir o acesso ao sistema de escrita e ao seu conhecimento, como tecnologia, (dimensão individual<sup>62</sup> - relaciona-se com as habilidades individuais, presentes na leitura e na escrita, envolvendo, desde o domínio do código até a construção do significado de um texto); do acesso ao mundo da escrita e dos conhecimentos aí implicados, isto é, à escrita como prática social (dimensão social), como um saber.

A partir do exposto neste capítulo, o tangenciamento, acerca dos estudos do letramento no PPP do Curso de Letras da UFPA, traz sérias conseqüências à formação do professor deste campo disciplinar, visto que diversos conteúdos a serem ensinados por estes aos seus alunos do Ensino Fundamental e Médio, como por exemplo, a produção de diversos gêneros textuais, leitura e

---

<sup>62</sup> Na dimensão individual desconsidera-se que o conhecimento é um produto social e que aquilo que uma pessoa sabe e efetivamente faz se circunscreve nas condições históricas objetivas em que ela se encontra. Pode-se dizer que o que uma pessoa sabe e faz isoladamente é diferente do que ela sabe e faz em grupo ou em tarefas contextualizadas no entorno social. (BRITTO, 2004, p. 53)

interpretação de textos, entre outros, necessitam de um quadro teórico em que se discuta com mais profundidade a importância, a finalidade, os modelos, os mitos, os conceitos, as práticas, os dilemas e como trabalhar com estes conteúdos, que são fundamentais para a prática pedagógica deste professor.

Dos textos analisados, portanto, podemos perceber que seus formuladores se preocuparam em elaborar seus planos de curso a partir das ementas sugeridas pelo PPP. Não podemos afirmar, entretanto, visto que se trata de análise de documentos e estes, são sempre uma intenção, se ouve ou não discussão, consenso ou dissenso entre os professores que ministram as mesmas disciplinas na escolha dos conteúdos, ou mesmo se foi a escolha de um único professor<sup>63</sup> e outros seguem o mesmo plano de curso. Sabemos que não há uma realidade intrinsecamente verdadeira, pois os enunciados tomados como verdades são construídos discursivamente segundo um regime ditado por relações de poder.

Cabe também uma outra consideração a respeito destes planos de curso. Uma “coisa” é o que está posto, ou seja, está claro, está explícita no texto com uma determinada intenção, outra é se realmente os professores colocarão em prática as propostas de ensino sugeridas. Em termos mais específicos, acerca da constituição textual, Bakhtin (1988) afirma que o texto é determinado por dois elementos básicos: o projeto – por meio do qual o autor determina a intenção; e a execução – que consiste na elaboração desse projeto. Entretanto, esses elementos nem sempre se refletem reciprocamente, pois o autor vale-se do excedente de liberdade para introduzir modificações no que fora por ele projetado.

Por outro lado, estes professores quando elaboram seus planos, não o fazem sozinhos visto que neles povoam outras vozes que se expressam de lugares sociais, que não povoam apenas o discurso e nele interagem discursivamente, colocando em evidência o dialogismo concreto entre o “eu e o outro”, fazendo desse discurso um espaço polifônico, dialógico por excelência como afirma Fiorin (1994). Assim, dialogismo e polifonia, são lugares de conflito e tensão, e os lugares sociais de onde se produzem discursos e sentidos não são necessariamente simétricos.

Importa destacarmos que as disciplinas de um currículo são produtivas na medida em que nomeiam, classificam, posicionam, hierarquizam. Mas seus resultados no que se refere às identidades produzidas é que são diferentes. Neste sentido, o que os elaboradores destes planos querem priorizar em seus conteúdos realmente? Ou melhor, que aluno querem formar? E fundamentalmente, o que os conteúdos anunciados nestas disciplinas estão fazendo com os estudantes de Letras?

Sabemos que tempo e espaço diferentes produzem discursos diferentes e, com diversas intencionalidades, de várias representações, que nem sempre estão à mostra, na superfície do texto, quem nem sempre é a expressão da vontade de um sujeito, mas a imposição do próprio ato discursivo (outras vozes). Portanto, quais as verdadeiras intenções que estão por “trás” dos conteúdos selecionados como prioritários, vez que, na escolha de determinados conteúdos não há neutralidade nessas opções. Portanto, inclusões e exclusões estão sempre presentes na elaboração de um plano de curso, nisto se efetiva a intenção, a ideologia, a filosofia do professor elaborador.

---

<sup>63</sup> O currículo sempre está comprometido com algum tipo de poder. Não há neutralidade nas opções a tomar. Inclusões e exclusões estão sempre presentes no currículo.



Este professor, portanto, elabora seu conteúdo, mediante seus valores e entendimentos. Subjacente a esta ótica está a idéia de que o coletivo não reúne condições necessárias para identificar seus problemas básicos (que vivenciam) e, conseqüentemente, propor alternativas de mudanças. Ao limitar esta tomada de decisão a um grupo seleto de pessoas, restringe-se a participação da comunidade em pensar e decidir sobre os rumos de seu próprio trabalho. Por esta ótica, alguns pensam e outros executam.

Não podemos esquecer que o plano de curso é sempre para alguém, construído a partir de alguém. Assim, caberia que autor (professor) e destinatário (aluno) coincidam a escolher o que realmente seja importante para ser ensinado.

Assim, acreditamos que as vozes dos alunos também sejam ouvidas para que a partir da interação entre professor e aluno possam ser elaborados planos que realmente sejam comprometidos com os interesses também do aluno e não somente do professor.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Optamos por iniciar as considerações finais, fazendo uma pequena retrospectiva da nossa trajetória como professora letradora. Como professora graduada em Letras e exercendo o magistério há 23 anos, motivei-me a investigar o letramento no Curso de Licenciatura em Letras da UFPA, por dois motivos fundamentais.

Primeiro, porque o curso de Graduação em Letras, da época em que cursamos, na nossa avaliação, não discutia de forma competente questões teórico-

metodológicas para se trabalhar o ensino de língua portuguesa e por isso sentíamos grandes dificuldades ao trabalhar com a disciplina quando começamos a exercer a profissão.

Tivemos então que aprender com a própria prática, por meio de estudos, pesquisas e encontros que discutiam o assunto, entre outros. Ao mesmo tempo perguntava-nos: por que o curso que estudamos não trabalhava com disciplinas que realmente instrumentalizassem o futuro professor para desenvolver, práticas de oralidade, leitura, escrita e não somente as teorias e as regras gramaticais, como, na maioria das vezes, eram priorizadas. Não que tais teorias e regras não sejam importantes, claro que são, mas o dilema que havia era justamente o da negação de determinados conteúdos formativos, tão importantes para a prática pedagógica do professor de Letras, quanto àqueles que eram enaltecidos pela academia.

Foi então que em consequência desta formação, muitas vezes, no nosso percurso profissional, deparava-nos ensinando para os alunos conjugação verbal, análise sintática, regras ortográficas, pensando estar formando um aluno que se apropriasse dessas descrições lingüísticas para ser um usuário competente da língua. Mero engano! Cada vez mais nossos alunos estudavam para fazer a prova e decoravam as regras somente porque seria cobrado na avaliação determinado conteúdo. E ensinávamos achando que estávamos fazendo o certo. Até que no transcurso da trajetória profissional, percebemos que alguma coisa estava errada. Detectávamos que nossos alunos não sabiam ouvir, ler, interpretar e escrever proficientemente. Não conseguiam, sequer, produzir um pequeno texto com um nível de coerência e coesão adequadas; não conseguiam sequer “enxergar” o que estava explícito no texto e muito menos implícito; muitas vezes, não conseguiam nem mesmo oralizar seus discursos adequadamente, mesmo num momento mais informal, enfim...

Nesse contexto, muitas foram as angústias, dúvidas, contradições da nossa carreira na qual tínhamos abraçado e queríamos segui-la.

Nessa crescente experiência profissional perguntávamos: de que forma poderia alfabetizar nossos alunos (eles dominavam a tecnologia da escrita, eram alfabetizados mas não sabiam ser usuários proficientes da sua própria língua)? De que forma poderia fazer com que eles falassem, lessem e escrevessem proficientemente e, fundamentalmente de que forma poderíamos ensinar nossos alunos a ensinarem seus futuros alunos a serem falantes, leitores e produtores de textos proficientes? Na verdade, a expressão seria: de que forma podemos letrar nossos alunos das licenciaturas para que sejam professores letrados e possam, também, contribuir para letrar seus futuros alunos?

Foram muitos os questionamentos e muitas as dúvidas que foram sanadas e outras ainda estão por vir. Ao fazermos, portanto, uma avaliação do nosso curso formador, percebemos o quanto a nossa trajetória acadêmica deixou a desejar sobre as questões já citadas e o quanto essa lacuna repercutiu na nossa trajetória profissional. Só o tempo, muito estudo e a atitude de querer mudar nossa prática é que fazem realmente com que esta lacuna seja colmatada.

Em consequência deste pequeno testemunho e por não querer que os futuros professores de língua portuguesa, nossos futuros colegas de trabalho, não vivenciem o que vivenciamos na nossa formação inicial, é que se configura o segundo motivo de termos realizado esta pesquisa, com a intenção de ser uma voz que não é somente minha, pois como nos diz Bakhtin (1988), tudo o que é dito não pertence a esfera individual, pois a palavra é sempre socialmente constituída e, por

isso é precha de muitas vozes – algumas muito distantes, anônimas, quase imperceptíveis e outras mais próximas que ecoam conjuntamente no momento do dizer. Voz esta que intenciona ser ouvida pelos elaboradores ou reelaboradores de currículos dos Cursos de Letras, digo Cursos, no plural, porque todos têm a responsabilidade de formar profissionais que irão atuar como professor de Língua Portuguesa e que, portanto, devem instrumentalizá-los com competência para tal.

Esta foi a gênese desta pesquisa. Ou seja, o Curso de Letras da UFPA, *Campus* Belém, está formando professores fundamentados, também, em uma discussão teórico-prática acerca do letramento com o objetivo de formar alunos letrados?

Assim, ao longo deste trabalho, tivemos a intenção de responder a duas questões que nortearam esta pesquisa. No que se refere à primeira questão “Qual a importância dos estudos do letramento para a formação dos professores de Licenciatura em Letras?”, destacamos as seguintes considerações.

Já existe no Brasil um referencial teórico de autores, pesquisadores, professores que pesquisam o letramento como objeto de investigação na área da educação, problematizando seu conceito, mitos, práticas, modelos, pesquisas, sentido político, entre outros. Cabe as IES e aos professores da Educação Básica estudá-lo e conhecê-lo para incorporá-lo em suas atividades curriculares.

Percebemos também, que o letramento já se compõe como política pública educacional, o que poderá ser implementado nas escolas públicas e, para tal, o professor precisa conhecer estas políticas seja para implementá-las ou criticá-las.

Verificamos também que para o professor ser letrador, ele precisa primeiramente ser letrado na sua área de conhecimento, visto que todos os professores podem letrar seus alunos, independente de sua formação inicial. Só assim ele poderá ser um agente de letramento, o que certamente, gerará novos conhecimentos para a sua prática. Para o professor se tornar um “professor-letrador” é necessário, primeiramente, que o mesmo construa conhecimentos sobre o tema, identifique as suas dimensões e, sobretudo, a sua aplicação. Esta é desenvolvida por meio de pesquisas e investigação, que podem gerar projetos de intervenção acerca do letramento no contexto escolar.

Vimos também que se os professores não compreenderem os mitos de letramento, isto pode trazer grandes repercussões para o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

A questão dos estudos acerca do letramento no âmbito dos cursos de formação de professores pode permitir ao sistema educacional brasileiro solidificar a reflexão do aprender e do ensinar a partir da valorização do conhecimento que o educando já possui e, em especial, a compreensão e vivência deste sobre as práticas sociais de leitura e escrita. Esse olhar progressivo que vem se formando, no contexto educacional brasileiro, mostra o avanço de uma educação direcionada a um ensino que possa garantir ao aluno um aprendizado que contribua para a construção da própria vida em comunidade, agindo coerentemente nos momentos que exigirem deste não só ser escolarizado, mas que este consiga desenvolver seu conhecimento de mundo e habilidades de modo a responder às suas necessidades e as perspectivas sociais.

Interesses também expressos nos princípios e finalidades da atual LDB que alicerça a educação brasileira nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e que tem por finalidade preparar o educando para o pleno exercício da cidadania e qualificação para o mundo do trabalho.

Um dos grandes desafios do professor hoje está em resgatar o valor social da educação, articulando-se coletivamente para criar melhores condições de trabalho, buscando criar novas frentes de intervenção, pois os espaços educativos não se resumem à escola. Há também um grande desafio histórico do professor na área de Letras: contribuir para que a população brasileira amplie suas capacidades discursivas, principalmente amplie seu letramento.

Não há inclusão social sem letramento e, nesse sentido, o papel do professor de línguas é fundamental. Portanto, o professor na área de Letras deve ser, antes de tudo, um agente social preocupado com a ampliação das perspectivas culturais e históricas de seu aluno e com o desenvolvimento de competências de uso da linguagem de seus alunos.

As insuficiências do sistema escolar na formação de indivíduos letrados não sucedem somente pelo fato de o professor não ser um representante pleno da cultura letrada. Destacamos que, semanticamente, o termo “letrado” não tem um único sentido, pois como causa e consequência de transformações sociais, culturais e psicológicas, o letramento não se restringe somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita. Por outro lado, “sabemos das falhas num currículo que não instrumentaliza o professor para o ensino” (KLEIMAN, 1995), pois essas falhas são mais enraizadas, porque são produtos do modelo imposto pelo sistema padrão de ensino, daí a importância de se estudar e debater acerca do letramento nos cursos de formação de professores em geral e especificamente, no Curso de Licenciatura em Letras da UFPA, tendo em vista sua atuação profissional (agente de letramento) e a formação de seus alunos letrados.

No que se refere à segunda questão: “De que forma as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da UFPA e os planos de curso das disciplinas do Curso de Letras da UFPA do *Campus* Belém abordam a temática letramento” podemos fazer as seguintes considerações.

Ao analisarmos as vozes institucionais materializadas no Parecer CNE/ CES n.º 492/ 2001 e no Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UFPA percebemos que em tais documentos o termo letramento só é anunciado uma única vez explicitamente em um conteúdo de uma disciplina, o que para nós é ínfimo num universo de quarenta e duas do Curso de Letras, habilitação em Língua Portuguesa.

Ao fazermos um entrecruzamento dos itens perfil do aluno, competências e habilidades analisados no Parecer e no PPP do Curso de Letras percebemos que se intenciona, implicitamente, exigir do aluno um sujeito tanto letrado no que diz respeito ao uso de sua linguagem quanto saber letrar seu aluno no momento de sua prática profissional.

Nos planos de curso das disciplinas analisadas o letramento só foi focado uma vez. Assim, das cinco disciplinas, apenas uma anunciou a palavra letramento como um conteúdo de uma unidade de ensino, o que pode ser considerado muito pouco em decorrência do quadro das discussões acadêmicas sobre letramento em nível nacional e internacional. Por outro lado, encontramos conteúdos que têm relação implícita com a temática letramento o que é considerado um avanço para o currículo do curso.

Nesta perspectiva, gostaríamos de argumentar que, à luz deste cenário, que cria condições para que as instituições formadoras repensem os projetos pedagógicos de seus cursos de Licenciatura, este texto pretendeu refletir acerca da importância de se incluir o campo conceitual de letramento nos cursos de formação de professores de Letras.

Assim, esta iniciativa constitui-se como viável para que os formuladores ou reformuladores pensem uma possível alteração do currículo dos Cursos de Licenciatura em Letras, habilitação em Língua Portuguesa, em relação a dar maior destaque e visibilidade aos estudos do letramento no Curso. Apesar da estrutura curricular de alguns cursos de Graduação da UFPA, o Reitor, Prof. Dr. Alex Fiúza de Mello, em entrevista ao jornal Diário do Pará afirma que:

[...] A dinâmica hodierna do mercado de trabalho, com suas mudanças ininterruptas e alta competitividade, exige habilidades básicas que passam, primordialmente, pela capacidade de expressão, de leitura, de interpretação, raciocínio lógico, domínio das técnicas da informática, língua estrangeira, espírito empreendedor, criatividade e flexibilidade de iniciativa, todas elas competências que não estão consagradas nem suficientemente focadas na maioria dos projetos pedagógicos de nossos cursos tradicionais, de recorte prioritariamente disciplinar e de finalidade unicamente instrumental. Mantém-se a ilusão de que o estudante deve ser “formado” no curso clássico de graduação, quando, hoje, a educação deve ser continuada, infinda, devendo-se reservar a especialização para os últimos níveis do processo formativo, como a pós-graduação. (ANDRADE, Diário do Pará, 2007).

Comenta ainda o Reitor (op. cit.) que “não haverá reforma real da educação superior nem futuro à universidade brasileira sem mudança no atual desenho da graduação”. Essa reforma deve passar pela quebra efetiva do engessamento do modelo tradicional e anacrônico de currículo, que, segundo o Reitor, “infelizmente, ainda é amarrado à sua única e superada matriz corporativo-profissionalizante”.

Podemos dizer que o novo PPP do Curso de Letras não se enquadra neste viés citado pelo Magnífico Reitor já que trouxe para a comunidade acadêmica conteúdos, metodologias, práticas inovadoras, o que na nossa compreensão foi um avanço considerável em relação ao modelo curricular antigo que era caracterizado pelo engessamento de tempos e espaços formativos, como, por exemplo, da compartimentalização de saberes, não-articulação entre a teoria e a prática, do que decorre a não-interlocução entre objeto de estudo e objeto de ensino, entre outros.

Entretanto, em relação aos estudos do letramento na totalidade do PPP verificamos que foram pouco priorizados. Mas, contraditoriamente, este tangenciamento pode ser considerado um germe de inovação curricular quando algumas disciplinas priorizam o letramento como campo de estudos e reflexões, fato não contemplado no currículo antigo.

A compreensão das possíveis análises obtidas com essa pesquisa pressupõe o conhecimento da dinâmica de uma instituição universitária, cuja natureza, como é sabido, impõe determinadas restrições no que toca à organização e ao funcionamento da estrutura curricular dos cursos de formação inicial de professores.

O debate sobre os estudos do letramento, não se esgota nesta interlocução. É necessário analisar o papel da escola, seu corpo docente, na promoção do letramento dos indivíduos inseridos numa sociedade globalizada que, cada vez mais, exige variadas formas de letramento.

Os objetivos orientadores e as considerações finais desta pesquisa, por sua vez, podem nos levar a novas investigações. Julgamos importante que o Curso de Letras invista em pesquisas acerca da materialidade dos estudos do letramento em seu projeto pedagógico, buscando perceber: que saberes são operados acerca

do letramento; de que forma são trabalhados e que sentidos são atribuídos a eles por seus professores e alunos. Questões que nos motivam a prosseguir na investigação desta temática relevante, tanto científica quanto social para os pesquisadores, professores e alunos da Educação Básica e das Instituições de Ensino Superior brasileiras.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela. Institutos Superiores de Educação na nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (orgs). **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte, 2004.

ALVES, Laura Maria Silva Araújo. **A construção do discurso narrativo polifônico da criança em Bakhtin: um estudo dos contos de fada e das lendas da Amazônia**. São Paulo: PUC, 2004. (Tese)

ANDRADE, Marcela. **Meio século a serviço da Amazônia**. Diário do Pará, Belém-PA, 18 de março de 2007. Caderno Cidades, p. 9.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. O uso da técnica de análise documental na pesquisa e na avaliação educacional. In: **Tecnologia educacional**. nº. 46. Rio de Janeiro: ABNT, maio/junho/ 2002, p. 40-45.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michel; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna**: letramento, variação & ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARROS, Diana Luz Pessoa. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa; FIORIN, José Luiz (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 1994.

BARTON, David. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackwell, 1994.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. **A formação do educador vista a partir do curso de Pedagogia**: um estudo de caso. Piracicaba (SP): Universidade Metodista de Piracicaba, 1996. (Dissertação)

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAIT, Beth. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, Diana Luz Pessoa; FIORIN, José Luiz (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 1994.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CES nº 776, de 03 de dezembro de 1997. Orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/cne](http://www.portal.mec.gov.br/cne) . Acesso em outubro de 2006.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/ CP nº 09 de 8 de maio de 2001. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 18 de janeiro de 2002, Seção I, p. 31.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP n. 01 de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Licenciatura, de graduação Plena. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 4 de março de 2002, Seção I, p. 09.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/ CES nº 492 /2001 de 03 de abril de 2001 que fundamenta as DCN para o Curso de Letras.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/ CES nº 18 de 13 de março de 2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1997,1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de Médio de Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa “Toda Criança Aprendendo”**. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa de ampliação do ensino fundamental para nove anos**. MEC, Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. INEP. Pisa/ 2000. Relatório Nacional/ Internacional/ PISA. Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. INEP. Relatório SAEB/ 2001. Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. INEP. Relatório SAEB/ 2005. Média de desempenho do SAEB/ 2005 em perspectiva comparada. Brasília, 2007.



\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa nacional de amostra e domicílios, 2005.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Mazagão. (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

BRZEZINSKI, Iria. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/86: possibilidades e perplexibilidades. BRZEZINSKI, Iria (org.) **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

CAMPOS, Samuel Pereira. **Práticas de letramento no meio rural brasileiro: a influência do movimento sem terra em escola pública de assentamento de reforma agrária**. São Paulo: Unicamp, 2003. (Tese)

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1991.

COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos investigativos II**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Sérgio Roberto. **Interação e letramento escolar: uma (re)leitura à luz vygotskiana e bakhtiniana**. São Paulo: Musa Editora, 2000.

CUNHA, Dóris de Arruda C. da. Bakhtin e a lingüística atual: interlocuções. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas de educação superior e a prática pedagógica: um quadro do ordenamento jurídico e suas repercussões. In: Silva, Aida Maria Monteiro et al (orgs.). **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino**. Recife: ENDIPE, 2006.

DESCADERCI, M.A.A.S. **O concurso público: um evento de letramento em exame**. São Paulo: UNICAMP, 1992. (Dissertação)

DI NUCCI, Eliane P. Alfabetizar letrando: um desafio para o professor. In: LEITE, S.A. (org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi Artes Escritas, 2001.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 85, v. 24, 2003.

FARACO, Carlos A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C.A; TEZZA, C.; CASTRO, G. (orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 1999.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRA, Ioneli Bessa. **Saberes e Práticas de Letramento dos Professores do EJA**. Belém-Pa: Universidade do Estado do Pará, 2007. (Dissertação em andamento).

FERREIRO, E. **Cultura e educação**. Porto Alegre: Arte Médicas, 2001.

FILHO, José Ábila et al. **Moderno dicionário enciclopédico brasileiro**. Curitiba: Editora Educacional Brasileira, 1991.

FIORIN, José Luiz. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, Diana Luz Pessoa; FIORIN, José Luiz (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 1994.

FLICK, Owe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_; DONALDO, Macedo. **Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: dez anos de embate entre projetos de formação. In: Educação e sociedade. **Ciência da Educação**. Campinas, v. 23, n. 80, 2002a.

\_\_\_\_\_. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 85, 2003.

FREITAS, Maria Teresa. A **abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa., n. 116, p.20-39, 2002b.

\_\_\_\_\_. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M.T.; SOUZA, S.J.; KRAMER, Sonia (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003c.

FUSARI, José Cerchi. A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escola. In: BORGES, Abel. S. et al (orgs.). **A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública**. São Paulo: FDE, 1993.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

GIROUX, H. **A Escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez, 1992.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, n. 33, v. 11, 2006.

GRAFF, Harvey J. **O mito do alfabetismo**. In: A nova direita e a educação. O mito da alfabetização, os saberes escolares. Teoria e Educação, n. 2, 1990

HEATH, Shirley B. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TAN NEN, D. **Spoken and written language: exploring orality and literacy**. Norwood, N.J.: Ablex, 1982.

\_\_\_\_\_. **Ways with words: language, life and work in communities and class-rooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

IANNI, Otávio. **A Era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

\_\_\_\_\_. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

\_\_\_\_\_. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1999.

KLEIMAN, Ângela (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. (org.). **A formação do professor**: perspectivas da lingüística aplicada. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. (org.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a.

\_\_\_\_\_; SIGNORINI, Inês et al. **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. Lingüística aplicada e formação de professores. Disponível no Portal Ceale em <http://www.fae.ufmg.br:8081/CEALE/notícias/continuaangela>. Acesso em 13 de abril de 2006b.

KRAMER, Sonia. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Tereza et al (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

LEITE, S. A. **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi Artes Escritas, 2001.

LIBÂNEO, J.C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 96, v. 27, p. 863-864, 2006.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Bete. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. In: BUNZEN, Clécio e MENDONÇA, Márcia (orgs). **Português no ensino médio e formação de professores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARQUES, José Luiz. Da Lei 5540/68 a reforma universitária dos anos 90 e de seus impactos na formação do professor. <http://www.unopec.com.br/revistaintellectus> . Consultado em março de 2007.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MELO, Maria Cristina de; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (orgs.). **Letramento**: significados e tendências. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2004.

MEY, Jacob L. **As Vozes da sociedade**: seminários de pragmática. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio. A crise da teoria curricular. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O Currículo nos limiares do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

\_\_\_\_\_. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: VEIGA, Ilma Passos A. e NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2005.

\_\_\_\_\_; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NETO, O.C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M.C.S (org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

NÓVOA, A (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

\_\_\_\_\_. **Vida de professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, Cely da Costa. **ISEP**: intenções, realidades, possibilidades para a formação do professor para a escola básica. São Paulo: Unicamp, 1995. (Dissertação)

\_\_\_\_\_. **Os sentidos da formação contínua de professores**: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. Campinas: Unicamp, 2002. (Tese)

\_\_\_\_\_; FERREIRA, Ioneli; NUNES, Herika. Letramento e formação de professores numa perspectiva lingüística. In: SILVA, Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da (org.). **As interfaces dos estudos lingüísticos**. Belém: UNAMA, vol. 4, 2006.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. **Discutindo a formação inicial de professores de língua materna**: o processo de disciplinarização dos saberes de referência. (Texto apresentado no VI Congresso Nacional de Lingüística Aplicada – CBLA, PUC/ SP, 2004).

\_\_\_\_\_. **Sala de aula de língua e práticas cidadãs**. Trabalhos de lingüística aplicada. Campinas (41), p. 65-74, jan./jun. 2003.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2000.

PENA, Selma Costa et al. **Letramento na escola e seus itinerários de formação**. Belém: Alves Editora, 2005.

PEREIRA, Marina Lúcia. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

**PERINI, A.M.** *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1995.

**PERRENOUD, Philippe et al (orgs.)**. *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

**RAMAL, A.C.** *Ação na cibercultura: hipertexto, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTO, Galdêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise (orgs). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, Vera Mazagão (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

RICARDO, Stella Maris Bortoni. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas lingüísticas. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. Concepção de leitor e produtor de textos nos PCN: ler é melhor do que estudar. In: \_\_\_\_\_. **Leitura e escrita na formação de professores**. São Paulo: Editora Musa, 2002.

\_\_\_\_\_; BATISTA, A. A. G. Cultura da escrita e o livro escolar: proposta para o letramento das camadas populares no Brasil. In: ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. (orgs.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

\_\_\_\_\_; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo. **A globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SERRA, Elizabeth D'Angelo. Políticas de promoção da leitura. In: RIBEIRO, Vera Mazagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

SIGNORINI, Inês (org.) **Investigando a relação oral/ escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SCRINBER, Sylvia and COLE, Michael. **The psychology of literacy**. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. **Letrar é mais que alfabetizar**. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro. Entrevista em 26-11-2000.

\_\_\_\_\_. Língua escrita, sociedade e cultura. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte, set/ dez, p. 5-16, 1995.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pedagógica Pátio**, n.º. 29 fev./abril. Porto Alegre: Artmed Editora S.S., 2004b.

\_\_\_\_\_. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, n. 81, p. 143-160, 2002.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Mazagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

SOBRINHO, José Dias. Universidade: projeto, qualidade, avaliação e autonomia. In: \_\_\_\_\_. (org). **Avaliação institucional da UNICAMP**: processo, discussão e resultados. Campinas: UNICAMP, 1994.

SORDI, Maria Regina Lemes de. Avaliação universitária: mecanismos de controle, de competição e exclusão ou caminho para a construção da autonomia, da cooperação e da inclusão?. In: VEIGA, Ilma Passos; NAVES, Marisa Lomônoco de Paula (orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2005.

STREET, Brian V. Introduction. In: STREET, Brian V. **Literacy and development: ethnographic perspectives**. London: Routledge, 2001.

\_\_\_\_\_. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.



TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Documento orientador para estabelecimento de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação da Universidade Federal do Pará, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Centro de Letras e Artes. Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula. **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação básica e educação superior: projeto político pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2004.

# **ANEXOS**