

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti¹

RESUMO

Diferentemente dos cursos de Letras, em cujos currículos a língua é o objeto fundamental de ensino, nos cursos de Pedagogia, deparamo-nos com alunos, já em momentos de atividades de estágio supervisionado, despreparados, os quais pouco conhecem sobre os princípios teóricos que abordam as principais questões linguísticas. Como, assim, orientá-los para um efetivo exercício de profissão que visa a formar pessoas proficientes nas competências e habilidades também na área de linguagens? Dessa forma, o objetivo deste trabalho é, pois, refletir sobre como os currículos dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba tratam a questão do ensino da língua, identificar lacunas e propor algumas possíveis soluções, à luz dos pressupostos teóricos sociointeracionistas.

Palavras-chave: Formação de professores. Currículo. Ensino. Língua Portuguesa.

REFLECTIONS ON TEACHING OF PORTUGUESE LANGUAGE IN THE CURRICULUM OF PEDAGOGY COURSES

ABSTRACT

Unlike the Letters courses, whose curricula the language is the fundamental object of teaching, in the Pedagogy courses, we find unprepared students, already in moments of supervised internship activities, who know little about the theoretical principles addressing main linguistic issues. How, in such situation, to guide them towards an effective professional exercise which aims to form proficient people in the competences and abilities also in the area of languages? Thus, the objective of this work is therefore to reflect on how the curricula of the Pedagogy courses from Federal University of Paraíba address the issue of language teaching, to identify gaps and to propose some possible solutions in the light of the sociointeractionists theoretical assumptions.

Keywords: Teacher training. Curriculum. Teaching. Portuguese language.

INTRODUÇÃO

O debate sobre a formação de professores no Brasil tem mobilizado setores educacionais e profissionais envolvidos. A preocupação com essa questão se dá, em princípio, porque os resultados alcançados por nossos alunos, quando participam de avaliações sobre o seu nível de conhecimento, a qualidade das escolas e do ensino por elas oferecido, como o

¹ Professora dos Programas de Pós-Graduação nas áreas de Língua Portuguesa (PROFLETRAS) e Linguística e Ensino (MPLE) e integrante do Grupo de Estudo sobre Hipertexto, Arquivos Eletrônicos e Tecnologia Educacional – GEHAETE. UFPB, João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: marineumaoliveira@gmail.com.

PISA², o ENEM³, o ENADE⁴ e a PROVA BRASIL⁵, entre outros, apresentam números preocupantes e apontam como uma das causas desse descompasso a maneira de como as instituições de ensino superior preparam os professores para a participação efetiva no mercado de trabalho.

Vale ressaltar que vivemos um momento de muitas exigências, em que as escolas, não mais defendidas como instituições, mas como organizações, têm inúmeras missões, são lugares plurais e de vários projetos. Do professor do novo tempo, cobra-se a responsabilidade individual de estar em constante estado de competência para poder ser inserido, profissionalmente, nos mais diversos campos de atuação profissional.

O efeito de uma má formação docente se reflete nas salas de aula da educação básica, porque, do ponto de vista do desempenho profissional, é na escola de ensino fundamental e médio que o professor irá, de fato, realizar a transposição didática do que aprendeu como objeto de ensino/estudo, já que, ao que parece, tal movimento de intervenção não tem sido privilegiado durante o curso de graduação, a não ser no final da formação, através do estágio supervisionado.

Nessa direção, o Ministério da Educação e Cultura publicou a Resolução nº 2, de julho de 2015⁶, do Conselho Nacional de Educação, que institui novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada no magistério da educação básica.

O documento versa sobre a urgência de se organizar a formação de professores, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, destacando, como um dos princípios a serem atendidos pelas instituições formadoras, que sejam capazes de orientar uma formação que não só discuta, mas que promova a articulação entre teoria e prática, no processo de ensino e de aprendizagem, pautando-se em conhecimentos científicos, pedagógicos e específicos, segundo a natureza da função para a qual estão formando.

Dentre os postulados apresentados, a Resolução em pauta destaca que o projeto pedagógico da formação dos profissionais da educação básica deve contemplar, entre outros objetivos, a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa, e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais desse processo.

² O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes é iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

³ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao final da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade.

⁴ O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, e as habilidades e competências em sua formação.

⁵ A Prova Brasil é uma avaliação, em larga escala, para diagnóstico, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

⁶ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21028&Itemid=866. Acesso em: 13 ago 2015.

Diferentemente dos cursos de Letras, em cujos currículos a língua é o objeto central de ensino, nos cursos de Pedagogia, deparamo-nos com alunos, já em momentos de atividades de estágio de docência, despreparados, que pouco conhecem dos pressupostos teóricos que abordam as principais questões linguísticas. Como, assim, orientá-los para um efetivo exercício da profissão que visa a formar pessoas proficientes nas competências e habilidades também na área de linguagens?

Nesse contexto, neste trabalho, vamos refletir sobre como os currículos dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba tratam o ensino da língua, identificar lacunas e propor algumas possíveis soluções, à luz dos pressupostos teóricos sociointeracionistas.

Breve panorama dos cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil

Só muito recentemente é que a formação docente para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental passou a ser em nível superior. Antes da Lei n. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, essa tarefa era promovida pelas Escolas Normais, em nível médio.

Assim, em 2002, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e, nos anos subsequentes, foram estabelecidas diretivas específicas para cada curso de licenciatura, inclusive para o de Pedagogia, cuja Resolução⁷ foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação apenas em 2006.

Entre a promulgação da LDB, em 1996, que instituiu, entre outras deliberações, a exigência de nível superior aos que fossem atuar no âmbito da docência no ensino básico, estipulando, inclusive, um prazo máximo de dez anos, e a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura em Pedagogia, a oferta de cursos destinados à formação inicial de professores praticamente dobrou, como também a procura por elas. No entanto, mais da metade deles foi, e ainda o é, oferecida pela rede privada de ensino, cujos interesses econômicos, enquanto corporações empresariais, focadas em valores ligados ao custo-benefício das ações educacionais, contribuíram, e contribuem, para um processo de mercantilização do ensino, com ênfase na quantidade, em detrimento da qualidade do produto final oferecido à sociedade.

Isso pode ser constatado, na região Nordeste, por exemplo, se levarmos em consideração que as melhores médias no ENADE⁸, versão 2011, última a ter resultados já publicados, são alcançadas pelos cursos das instituições públicas federais, mesmo não sendo estas as que detêm o maior número de alunos matriculados.

Só a título de informação, ainda segundo o ENADE, o que predomina nesses cursos, tanto na esfera pública, como na privada, quanto ao uso de instrumentos de avaliação, são, em sua maioria, atividades feitas em grupo ou em dupla. Podemos até arriscar a dizer que metade dos alunos dos cursos de Pedagogia não passa pela experiência de fazer avaliações individuais em seu curso. Inclusive, destacamos que o material de estudo e pesquisa mais usado nessas instituições de ensino são apostilas, resumos e cópias de trechos de livros, o que mostra que não há uma política de valorização da aquisição de livros e, em muitos casos, de respeito à autoria desses.

Diante do exposto, não há como não ponderar com inquietação sobre a oferta, a procura, os meios de acesso, a estrutura, a dinâmica curricular e as condições de produção das

⁷ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 13 ago 2015.

⁸ Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2011/2011_rel_pedagogia.pdf. Acesso em: 15 ago. 2015.

formações concebidas pelos cursos de Pedagogia, até porque é baixíssimo o número dos estudantes que consegue completar a graduação, se compararmos o número dos que concluem a licenciatura com o das matrículas oferecidas e devidamente efetuadas.

Dos alunos matriculados em cursos de Licenciatura em Pedagogia

De um modo geral, qual seria o perfil de quem procura cursar Pedagogia?

Conversando, informalmente, em sala de aula, no início de cada semestre, escutam os muitos que, na verdade, não querem ser professor e estão fazendo um curso de licenciatura apenas para ter um diploma em uma graduação, para a qual não tiveram tanta dificuldade em conseguir uma vaga. Para esses, a escolha da docência funciona como uma espécie de “seguro-desemprego”, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de colocação em outra atividade.

Merece destaque, também o nível de escolaridade dos pais desses alunos, o que pode ser tomado como um indicador importante de bagagem cultural que trazem, ao chegar à universidade. Em nosso país, a escolarização começou tardiamente e, hoje, praticamente a metade dos nossos alunos possuem pais analfabetos ou que frequentaram apenas até a 4ª série do ensino fundamental.

Tabela 6.5 - Distribuição do grau de escolaridade do pai, segundo sexo de estudantes Concluintes - ENADE/2011 – Pedagogia (Licenciatura)

| Grau de escolaridade do pai | Sexo do inscrito | | |
|---|------------------|-----------|----------|
| | Total | Masculino | Feminino |
| Nenhuma escolaridade | 14,7% | 1,2% | 13,5% |
| Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série) | 51,7% | 3,2% | 48,5% |
| Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série) | 11,8% | 0,8% | 11,0% |
| Ensino médio | 15,9% | 1,0% | 14,9% |
| Ensino superior | 4,9% | 0,4% | 4,5% |
| Pós-graduação | 1,0% | 0,1% | 0,9% |

Fonte: MEC/INEP/DAES - ENADE/2011

Tabela 6.6 - Distribuição do grau de escolaridade da mãe, segundo sexo de estudantes Concluintes - ENADE/2011 – Pedagogia (Licenciatura)

| Grau de escolaridade da mãe | Sexo do inscrito | | |
|---|------------------|-----------|----------|
| | Total | Masculino | Feminino |
| Nenhuma escolaridade | 12,4% | 1,0% | 11,4% |
| Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série) | 47,9% | 3,0% | 44,9% |
| Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série) | 13,1% | 0,9% | 12,2% |
| Ensino médio | 18,5% | 1,2% | 17,3% |
| Ensino superior | 5,6% | 0,4% | 5,2% |
| Pós-graduação | 2,5% | 0,2% | 2,3% |

Fonte: MEC/INEP/DAES - ENADE/2011

Esse resultado deve se refletir na receita desses alunos, já que quase 50% deles se situam numa faixa de renda familiar de até três salários mínimos. Isso se dá porque, não há como negar que, quanto maior o nível de escolarização das pessoas, maior a possibilidade de ter um emprego que lhe pague um salário melhor.

Tabela 6.3 - Distribuição da faixa de renda mensal familiar, segundo sexo dos estudantes Concluintes - ENADE/2011 – Pedagogia (Licenciatura)

| Faixa de renda mensal familiar | Sexo do inscrito | | |
|--|------------------|-----------|----------|
| | Total | Masculino | Feminino |
| Nenhuma | 1,1% | 0,1% | 1,0% |
| Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 817,00) | 12,7% | 1,0% | 11,7% |
| Acima de 1,5 até 3 salários mínimos (R\$ 817,01 a R\$ 1.635,00) | 35,5% | 2,1% | 33,4% |
| Acima de 3 até 4,5 salários mínimos (R\$ 1.635,01 a R\$ 2.452,00) | 23,3% | 1,4% | 21,9% |
| Acima de 4,5 até 6 salários mínimos (R\$ 2.452,01 a R\$ 3.270,00) | 11,8% | 0,8% | 11,0% |
| Acima de 6 até 10 salários mínimos (R\$ 3.270,01 a R\$ 5.450,00) | 11,0% | 0,9% | 10,1% |
| Acima de 10 até 30 salários mínimos (R\$ 5.450,01 a R\$ 16.350,00) | 4,2% | 0,4% | 3,8% |
| Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 16.350,01) | 0,4% | 0,0% | 0,4% |

Fonte: MEC/INEP/DAES - ENADE/2011

A maioria dos estudantes que cursa Pedagogia provém de escolas públicas, mas, desses, muitos fazem a graduação em instituições privadas, devido ao fato de que lhes é mais fácil preitear uma vaga em instituições privadas, como já foi dito, inclusive pela facilidade de estudarem à noite ou nos finais de semana, por exemplo, pois precisam trabalhar durante o dia e, assim, ajudar na complementação da renda familiar.

Todas essas constatações nos levam a refletir sobre as demandas nos cursos de licenciatura, no que diz respeito a como funcionam em relação à oferta de vagas, à forma de acesso, à estrutura oferecida e aos currículos propostos.

Dos currículos e da importância do seu papel nos cursos de Pedagogia

É através do currículo que os fins da educação se realizam no ensino escolarizado, já que é, antes de tudo, um modo de se organizar, sistematicamente, uma série de práticas educativas. É, pois, de acordo com Sacristán (2000, p. 18), “um elemento nuclear de referência para analisar o que a escola é de fato como instituição cultural”.

Uma coisa é certa: não será possível melhorar a qualidade do ensino em nossas escolas, se não houver mudanças substanciais nos currículos e nos procedimentos através dos quais estes são realizados. Sacristán (2000, p. 10) defende, entretanto, “que pouco adiantará fazer reformas curriculares se estas não forem ligadas à formação dos professores”.

O currículo é um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares (SACRISTÁN, 2000, p. 32).

Os aspectos intelectuais, físicos, emocionais e sociais são fundamentais no desenvolvimento e na vida de um indivíduo. “Sendo assim, pode-se até dizer que a cultura geral de um povo depende da cultura que a escola torna possível enquanto se está nela, assim como dos condicionamentos positivos e negativos que se depreendem da mesma” (SACRISTÁN, 2000, p.30).

Desse modo, o currículo é uma opção cultural e dele depende muito do que se pode conseguir como resultado no processo de ensino e de aprendizagem. Basta ressaltar que, como o diz Sacristán (2000, p. 30), “quando os interesses dos alunos não encontram algum

reflexo na cultura escolar, mostram-se refratários a esta sob múltiplas reações possíveis: recusa, confronto, desmotivação, fuga, etc.”.

Pelas orientações dos documentos oficiais que regulamentam a Licenciatura em Pedagogia, o curso passou a ter amplas atribuições no campo da educação, como encarregar-se do planejamento, da execução e da avaliação de atividades pedagógicas nas escolas, devendo propiciar, também, a aplicação de contribuições de conhecimentos filosóficos, históricos, ambientais, ecológicos, psicológicos, políticos, econômicos e culturais, entre outros, apesar de ter como foco central a formação docente para os anos iniciais de escolarização, nos quais se deveria ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.

Todas essas atribuições não só geraram as mais diversas expectativas, como também provocaram tensões e dificuldades na formatação de uma matriz curricular capaz de abarcar tantas possibilidades. Por causa dessa amplitude de responsabilidades, o curso de Pedagogia passou a exigir um currículo por demais complexo, caracterizado, desse modo, pela fragmentação e pela dispersão disciplinar.

Para respaldar nossas reflexões, tomamos como base o estudo sobre a formação de professores para o ensino fundamental, produzido por Gatti e Nunes (2009), com foco nos currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas.

O conjunto amostral referente à graduação em Pedagogia foi composto de 71 cursos presenciais, distribuídos, de maneira equânime, em todo o Brasil. Nesse recorte, foram mapeadas 3.513 disciplinas, sendo 3.107 obrigatórias e 406 optativas, as quais foram agrupadas, a partir das ementas, em categorias de análise norteadas pelas orientações apontadas pelas Diretrizes Curriculares para o curso em pauta, que englobam três grandes núcleos: estudos básicos; aprofundamento e diversificação de estudos; e estudos integradores. Só assim foi possível ter uma visão mais geral da maneira de como os cursos de Licenciatura em Pedagogia se organizam e em que sentido dialogam uns com os outros.

Dos dados coletados por Gatti e Nunes (2009), destacamos os que se referem aos conhecimentos relativos à formação profissional específica (28,9%, no total), principalmente o que aponta os conteúdos do currículo da educação básica, ou seja, apenas 7,5% das disciplinas elencadas são destinados aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental. Vale salientar que nesse percentual estão todos os componentes disciplinares que são objetos de ensino, inclusive Língua Portuguesa.

Essa informação torna evidente como os conteúdos específicos a serem ministrados em sala de aula não são objeto dos cursos de formação inicial do professor. Disciplinas relativas ao ofício docente representam, tão-somente, 0,6% desse conjunto, como também fica evidente o quão pouco de tempo é dedicado ao ensino e às suas especificidades práticas.

Os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação; na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial no interior das disciplinas de metodologias e práticas de ensino, sugerindo frágil associação, com práticas docentes (GATTI e NUNES, 2009, p. 54).

Desse agrupamento, as autoras chegaram ao seguinte quadro:

Tabela 13 – Disciplinas obrigatórias, segundo as categorias de análise desagregadas

| Categorias | | Nº | % |
|--|--|--------------|--------------|
| Fundamentos teóricos da educação | Fundamentos teóricos da educação | 701 | 22,6 |
| | Didática geral | 106 | 3,4 |
| | Subtotal | 807 | 26,0 |
| Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais | Sistemas educacionais | 165 | 5,3 |
| | Currículo | 158 | 5,1 |
| | Gestão escolar | 140 | 4,5 |
| | Ofício docente | 19 | 0,6 |
| | Subtotal | 482 | 15,5 |
| Conhecimentos relativos à formação profissional específica | Conteúdos do currículo da Educação Básica (infantil e fundamental) | 232 | 7,5 |
| | Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino | 643 | 20,7 |
| | Tecnologias | 22 | 0,7 |
| | Subtotal | 897 | 28,9 |
| Conhecimentos relativos às modalidades e nível de ensino | Ed. Especial | 118 | 3,8 |
| | EJA | 49 | 1,6 |
| | Ed. Infantil | 165 | 5,3 |
| | Contextos não escolares | 16 | 0,5 |
| | Subtotal | 348 | 11,2 |
| Outros saberes | | 173 | 5,6 |
| Pesquisa e TCC | | 217 | 7,0 |
| Atividades Complementares | | 183 | 5,9 |
| Total | | 3.107 | 100,0 |

Fonte: Gatti et al. (2009)

Silva (2012, p.15) defende que, nas diversas licenciaturas, os formadores precisam lembrar que, em quaisquer disciplinas escolares, “todos os professores trabalham com práticas de linguagens, envolvendo atividades de leitura e produção textual, em diferentes modalidades, mídias e suportes”.

Sendo assim, é preocupante constatar que as universidades não têm dado conta de realizar o letramento de professores nos cursos de formação inicial e nem de prepará-los para a reflexão sobre os usos da língua e das práticas sociais de linguagem por ela intermediadas, já que pouco se dá atenção aos conteúdos ligados ao ensino de Língua Portuguesa.

Letramento são práticas sociais envolvendo o uso da escrita para propósitos específicos. Essas práticas, mediadas pela escrita, não estão limitadas à escola e ao trabalho, mas perpassam as mais diversas interações do cotidiano (SILVA, 2012, p. 35-36).

Nesse sentido, como o defende Kleiman (2007, p. 4), a escola é a principal agência de letramento e, por isso, deve se configurar num espaço para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas, “onde os múltiplos letramentos da vida social sejam tomados como referência para o trabalho pedagógico em todos os níveis de escolarização”.

Dos cursos de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba

Embora Gatti e Nunes (2009) alertem que a visão geral obtida no estudo por elas realizado não seja aplicável, necessariamente, a uma instituição em particular, é possível vislumbrar a tendência formativa do conjunto dos cursos por elas investigados, sendo, pois, nessa direção, que procuramos refletir se o que foi aqui, sucintamente, relatado em relação aos cursos que fizeram parte do corpus de análise também poderia ser observado nos cursos de Pedagogia da nossa universidade.

Para escrever este artigo, revisitamos os Projetos Políticos Pedagógicos dos três cursos de Pedagogia que integram o cenário educacional do Campus I, da Universidade Federal da Paraíba. Cada curso tem suas especificidades, no entanto, o que os diferencia mesmo, em tese, é que um deles é voltado para a educação do campo e o outro funciona na modalidade de ensino a distância. Muito embora sejam tão parecidos e tenham sido forjados com base nos mesmos documentos e orientações oficiais, não dialogam entre si, funcionando de maneira totalmente independente, autônoma, uns dos outros.

Levando em consideração o quadro da composição curricular dos três cursos, constatamos que todos se apresentam em condições muito semelhantes ao descrito na pesquisa de Gatti e Nunes (2009), ou seja: em cada matriz curricular, há um espaço por demais reduzido para o trabalho com o conteúdo específico a ser ensinado nas escolas básicas, principalmente, no que diz respeito ao estudo da língua.

No curso de Pedagogia mais tradicional do Centro de Educação, temos apenas três disciplinas obrigatórias ligadas à área de linguagem (*Língua e Literatura; Ensino de Português e Língua e Interação*), sendo que apenas em *Ensino de Português* há orientação para a relevância do aspecto de conteúdo e metodologia para o ensino da língua. Não há, inclusive, uma disciplina específica que discuta e aprofunde as questões referentes aos processos de alfabetização e de letramento, a partir do viés sociointeracionista.

No curso de Pedagogia com Área de Aprofundamento em Educação do Campo, a problemática é mais séria, porque das três disciplinas voltadas para os estudos da língua, uma delas, Português Instrumental, pode ser substituída por um exame de proficiência, em forma de uma prova, no qual, uma vez tendo resultado razoável, os alunos não precisam cumprir a carga-horária estabelecida para ela, a saber, 60h. Dentre as três disciplinas obrigatórias referentes ao ensino da língua existentes nesse curso, há uma voltada para os processos e métodos da alfabetização, mas que, pela sua ementa, não contempla, ainda, os estudos referentes ao letramento.

De acordo com Soares (2010, p. 61),

alfabetização e letramento são processos diferentes, mas indissociáveis: embora se diferenciem quanto às habilidades cognitivas que envolvem, e, conseqüentemente, impliquem formas diferentes de aprendizagem, são processos simultâneos e interdependentes.

Quanto ao curso de Pedagogia a distância, cujo currículo contempla apenas a educação infantil, percebe-se também que não há nenhuma disciplina voltada especificamente para os usos da língua, principalmente aqueles que envolvem a oralidade e o processo de aquisição da linguagem. Há, entretanto, duas disciplinas que se chamam, respectivamente, *Linguagem e Pensamento na Educação Infantil I* e *Linguagem e Pensamento Infantil II*, as quais,

possivelmente, tenham filiações teóricas na concepção de linguagem como expressão do pensamento, hoje questionada, em detrimento da concepção de linguagem como interação.

O que se constata, nesse breve olhar pelas matrizes curriculares e pelas ementas dos cursos de Pedagogia do nosso Campus, em consonância com o que apresenta o estudo feito por Gatti e Nunes (2009), é um enorme desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor da supervalorização de fundamentos teóricos, de conhecimentos relativos aos sistemas educacionais e suas modalidades e níveis de ensino, como também a saberes outros, como os relativos a pesquisas, organização e gestão, e a componentes não muito explicitados e definidos, como seminários temáticos e atividades complementares.

Quanto aos estágios supervisionados, nos três cursos aqui observados, o que se percebe é que seguem o modelo tradicional de abordagem, sem uma articulação com os projetos desenvolvidos nas escolas e, quase sempre, sem acompanhamento sistemático. Propostas consistentes de estágio, de como devem se realizar, com que finalidade e a partir de qual filiação teórica-metodológica, por exemplo, ainda não estão devidamente descritas nesses cursos. A atividade cumprida com mais frequência é, tão-somente, a observação e a ministração de aulas, seguidas de relatórios. Nas ementas analisadas, encontramos como destaque, em uma delas, inclusive, trechos como *“estudo avaliativo sobre a prática pedagógica”*, quando se deveria evidenciar a própria prática docente.

Com tão pouco espaço, nos currículos e na carga-horária dos referidos cursos, para refletir com os alunos sobre as questões fundamentais ligadas à língua e ao trabalho com ela, é preciso ter clara a noção de que as pessoas participam, efetivamente da sociedade, através de sua interação verbal pela linguagem, e compreender os processos nos quais e com os quais ela funciona faz toda a diferença.

Muitas escolas de ensino básico ainda pautam suas aulas de português com a apresentação, inócua, de nomenclaturas e classificações gramaticais, como se a língua fosse algo estanque e invariável. É preciso, pois, assumir a concepção interacionista da linguagem nos programas de formação de professores, ressaltando que a interface entre teoria e prática deve ser eixo para que se efetue o processo de ensino/aprendizagem e compreendendo que a língua existe, principalmente, para promover a interação entre as pessoas. É no uso que ela significa, se atualiza, constantemente, se faz viva nas práticas sociais de linguagem, consubstanciada em atividades, reais, de oralidade, de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua.

Os atuais documentos oficiais que regem as licenciaturas, no âmbito dos cursos que trabalham, efetivamente, o ensino de Língua Portuguesa, particularmente as diretrizes específicas desses cursos e os Parâmetros Curriculares Nacionais, possuem filiações teóricas em correntes enunciativas e textuais dos estudos da linguagem, *“principalmente aquelas que tratam dos gêneros textuais, das formas de textualização e dos modos de produção, circulação e recepção de textos”* (SILVA, ASSIS e MATENCIO, 2001, P. 287).

Refletir sobre o que dizem é, no mínimo, uma postura madura e responsável, a partir da qual se poderá conceber novas, e repensar velhas, atitudes pedagógicas, no âmbito dos cursos de formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Silva (2012, p. 34), é extenso o volume de produção científica que denuncia a distância entre as atividades acadêmicas e escolares, ou seja, *“as relações entre a universidade e a escola são bastante frágeis”*.

Mesmo depois de mais de 50 anos de sua introdução oficial nas universidades brasileiras, os estudos linguísticos, desenvolvidos em pesquisas científicas, parecem encontrar certa resistência no campo de conhecimento dos cursos de Pedagogia.

De acordo com Kleiman (2001, p. 23), embora não seja exatamente objetivo da pesquisa no campo da Linguística Aplicada, corrente de cunho sociointeracionista da qual faz parte, atender ao que preconizam os documentos oficiais a respeito da formação de professores, o “afinamento é relevante, do ponto de vista político-institucional”, para o fortalecimento da área nos cursos que visam à formação de professores.

Pode-se pensar na contribuição dos estudos sobre leitura e produção textual, ou então sobre as práticas orais escritas de produção de texto, para o avanço nas abordagens da variação linguística e textual na sala de aula, cujos reflexos podem ser sentidos na inserção, ainda que tímidas, de novas práticas e novos gêneros no ambiente escolar (SILVA, ASSIS e MATENCIO, 2001, P. 281).

Para as autoras, a sistematização teórica do objeto de estudo e ensino precisa ser articulada com o fazer, “numa dinâmica que pressupõe que todo fazer seja consubstanciado na reflexão” (SILVA, ASSIS e MATENCIO, 2001, P. 281).

Nos últimos tempos, a reflexão na prática tem sido palavra de ordem nos estudos sobre a formação de professores, por isso se tem exigido que os cursos de licenciatura deem conta da demanda de formar profissionais autônomos, intelectualmente, e capazes de aprender ensinando. É preciso, pois, que os cursos de formação propiciem um contexto para a reflexão sobre o ensino com base na utilização da própria experiência do aluno.

Longe de esgotar o assunto, consideramos este artigo como uma tentativa de lembrar à comunidade acadêmica a importância de se discutir o currículo dos cursos de licenciatura, com ênfase nos conteúdos do ensino de Língua Portuguesa, a serem abordados em sala de aula.

REFERÊNCIAS

GATTI, B. A. e NUNES, M.M.R. (Org.) *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos de licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

KLEIMAN, A. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Signo: Santa Cruz do Sul, 2007.

_____. (Org.). *A formação do professor*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

SACRISTÁN, J.G. *O currículo*. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, W. R. (Org.) *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura*. Campinas, SP: Pontes, 2012.

SILVA, J.; ASSIS, J.; MATENCIO, M. L. Formação inicial e letramento do professor de português: uma proposta em implantação. In: KLEIMAN, A. (Org.). *A formação do professor*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

SOARES, M. Práticas de letramentos e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.