

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Wilciene Nunes do Vale

**CONCEPÇÕES ACERCA DE LETRAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE: um olhar
sobre o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da Universidade Estadual de Mato
Grosso do Sul – UEMS**

Paranaíba/MS

2014

Wilciene Nunes do Vale

**CONCEPÇÕES ACERCA DE LETRAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE: um olhar
sobre o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da Universidade Estadual de Mato
Grosso do Sul – UEMS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Antonio de Souza

Paranaíba/MS

2014

V243c

Vale, Wilciene Nunes do

Concepções acerca de letramento e formação docente: um olhar sobre o projeto político pedagógico do curso de letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS/Wilciene Nunes do Vale.- - Paranaíba, MS: UEMS, 2014.

113f.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. José Antonio de Souza.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Letramento. 2. Formação docente. 3. Currículo. I. Vale, Wilciene Nunes do. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 370.71

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira- CRB1º/1783

WILCIENE NUNES DO VALE

**CONCEPÇÕES ACERCA DE LETRAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE: um olhar
sobre o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da Universidade Estadual de Mato
Grosso do Sul – UEMS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Antonio de Souza (Orientador)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dra. Elisete Maria de Carvalho Mesquita
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Prof. Dra. Milka Helena Carrilho Slavez
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Dedico este trabalho a Deus, pela constante companhia e apoio em todos os momentos em minha vida; aos meus pais Marinho e Ursulina, pela educação, formação e amor que sempre me deram; ao meu esposo Conrado, pela força, paciência e compreensão; aos meus filhos João Gabriel e Pedro Luiz, pelo amor em forma de sorrisos tão fortalecedores; aos meus irmãos Luciana e Wellington, com quem valorizo a importância do amor em família.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, meu mestre supremo, por sua proteção e por me conceber mais esta conquista. Por ter permitido que eu encontrasse no meu caminho e na hora exata, um grupo de pessoas singularmente especiais, as quais também tornaram possível que eu me dedicasse a este trabalho.

Especialmente ao professor Dr. José Antonio de Souza, meu orientador. Obrigada José por acreditar em mim. Obrigada pela paciência e compreensão demonstrada comigo no decorrer deste estudo, sempre muito respeitoso com minhas opiniões o que, significativamente, muito contribuiu para o enriquecimento e realização dessa pesquisa.

A todos os professores da UEMS com os quais tive a oportunidade de conviver, construir e trocar conhecimentos, pelas referências durante as disciplinas, que foram relevantes para a constituição desta pesquisa e da minha formação.

Aos membros da banca de qualificação: José Antonio de Souza, meu orientador, à Dra. Elisete Maria de Carvalho Mesquita e à Prof. Dra. Milka Helena Carrilho Slavez, pela disponibilidade e leitura cuidadosa e criteriosa antes da qualificação. O diálogo e as contribuições foram fundamentais para as bases metodológicas desta pesquisa.

Aos meus pais Marinho e Ursulina. Obrigada meus amados e queridos, pelo que sou, por me ensinarem sempre a verdade, a dignidade e lutar pelos meus ideais. Vocês sempre estiveram ao meu lado, apoiando-me, incentivando-me, consolando-me. Seus ensinamentos, conselhos e dedicação estarão definitivamente guardados no meu coração.

Ao Conrado, meu esposo, amado e companheiro, que sempre me estimulou, apoiou e deu forças nos momentos de cansaço e desânimo, por seu interesse em conversar sobre questões postas neste trabalho e pela compreensão e expectativa em aguardar o seu término. Valeu meu amor!

Aos meus filhos João Gabriel e Pedro Luiz, pois apesar de tão pequenos, souberam entender os momentos de ausência da “mamãe”, dando-me coragem e ânimo com sorrisos inesperados. Amo vocês, razão do meu viver!

Aos meus irmãos, tão importantes na minha vida, Luciana e Wellington, pela amizade, pelo carinho e apoio incondicional.

À Adriana, minha dedicada e admirável cunhada, que por muitas vezes auxiliou-me na condução dos meus filhos, além do apoio psicológico sempre que precisei.

À minha companheira de viagem Kênia, pela amizade que amadureceu conosco, pelos diálogos, pela discussão dos textos e da vida.

Aos familiares e amigos que acompanham mais de perto este processo, compreendendo minhas ausências, mas acreditando e respeitando minha opção por essa formação. Pela acolhida, pela preocupação para que eu estivesse bem, mesmo fora do meu domicílio.

Enfim, gostaria de agradecer a todos aqueles que estiveram envolvidos direta ou indiretamente na realização deste trabalho.

RESUMO

Levando em consideração que uma das finalidades do curso de Letras é formar profissionais que exercitem o pensamento crítico e reflexivo por meio de uma leitura “competente” – considerada como uma das habilidades básicas a ser adquirida na graduação - e que, a partir disso, sejam capazes de desempenhar papel de multiplicadores, formando também outros leitores com esta habilidade, tem-se como propósito principal, nesta pesquisa, analisar as concepções acerca do letramento, presentes no Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, da Unidade de Cassilândia, considerando as reflexões sobre a formação docente. Dessa maneira, objetivou-se verificar, em termos curriculares, quais disciplinas contemplam a questão do letramento; da mesma forma, ressalta-se a relevância de se discutir esta temática que pode contribuir para a formação dos discentes do curso de Letras, futuros professores, para que os mesmos possam conhecer os significados e práticas de letramento e mesmo a necessidade de se pesquisar como o campo do conhecimento letramento está posto em documentos relativos ao Projeto Político Pedagógico. O eixo norteador da pesquisa está apoiado nas ideias, entre outros, de Kleiman (1995), (2005), (2006), (2008); Soares (1998), (2001), (2003), (2005), (2009); Sacristán (1998), (2000), (2007), (2013). Para tanto, a pesquisa é delineada por uma abordagem qualitativa embasada nos aportes teóricos de Alves-Mazzotti (1998) e André (1995). A Metodologia, situada nesta abordagem, se guiou por um Estudo Exploratório (Theodorson e Theodorson, 1970 apud Piovesan e Temporini, 1995), contemplado por Análise Documental (Lüdke & André, 1986) e Análise de Conteúdo (Chizzotti, 2006). A pesquisa se organiza pelos seguintes direcionamentos: o aprofundamento da revisão de literatura sobre a temática do Letramento, do Currículo e da Formação de Professores, por meio da pesquisa bibliográfica; a seguir, o estudo exploratório, compreendido por análise documental e análise de conteúdo. Conclui-se que os estudos do letramento, pelo mínimo que foi anunciado no Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da UEMS/Cassilândia, demonstram a pouca importância atribuída a eles pelos autores. Portanto, é um desafio para os sujeitos deste projeto debaterem sobre a relevância de inserir sistematicamente os estudos do letramento, de forma a ganhar o mesmo destaque que as demais temáticas de estudos priorizadas no currículo. Acredita-se que este estudo se justifica pela relevância social e científica em contribuir para o debate sobre letramento, no Curso de Licenciatura em Letras/UEMS, a partir de documentos oficiais, com o intuito de oportunizar o repensar de suas relações com as práticas de letramento, trazendo contribuições para as ciências da educação e para as ciências da linguagem.

Palavras-chave: Letramento. Formação docente. Currículo. Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT

Taking into consideration that one of the purposes of the graduation course in Language and Literature is to form professionals that exercise critical and reflexive thinking through competent reading – considered one of the basic skills to be acquired in graduation – and so may be capable of disseminating this skill, forming other readers, the main objective of this research is to analyze the literacy conceptions which are present in the Educational Political Project of the Language and Literature Course of Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, from the unit in Cassilândia, considering the reflections about teachers' education. Thus, we aimed at verifying, in curricular terms, which subjects approach the literacy issue; in the same way, we highlight the relevance of discussing this theme that may contribute to these students' education who are teachers-to-be, so that they can know the meanings and practices of literacy and also the need to study how the concept of literacy appears in documents of the Educational Political Project. The guiding principles of this research are based on the ideas of Kleiman (1995), (2005), (2006), (2008); Soares (1998), (2001), (2003), (2005), (2009); Sacristán (1998), (2000), (2007), (2013). This study follows a qualitative approach based on the theoretical assumptions of Alves-Mazzotti (1998) and André (1995). The method, based on this approach, was guided by an exploratory study (Theodorson and Theodorson, 1970 apud Piovesan and Temporini, 1995), document analysis (Lüdke & André, 1986) and content analysis (Chizzotti, 2006). The research is organized by the following guidelines: a deep review about Literacy, Curriculum and Teachers' Education, through bibliographical research; next, the exploratory study, constituted by document and content analysis. We concluded that the studies on literacy, for the minimum that was announced in the Educational Political Project of the Language and Literature Course of UEMS/Cassilândia, demonstrate the little importance given to the theme by the authors. Therefore, it is a challenge for the subjects of this project to debate the relevance of systematically inserting literacy studies, so that they have the same weight of the other themes prioritized in the curriculum. We believe that this research is justified by the social and scientific relevance of promoting a debate on literacy, in the Language and Literature course of UEMS, through the analysis of official documents, in order to create opportunities to rethink their relationships with literacy practices, bringing contribution to the educational and language sciences.

Keywords: Literacy. Teachers' education. Curriculum. Educational Political Project.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 LETRAMENTOS	24
1.1 Alfabetização e letramento	24
1.2 O letramento a partir de uma perspectiva teórica	30
1.3 Letramento acadêmico: relações entre universidade e formação docente	36
2 SOBRE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE	48
2.1 Currículo: concepções e articulação entre a formação docente	48
2.2 Questões pertinentes à formação docente	58
2.2.1 Retomadas e reflexões sobre a formação docente inicial e continuada	68
2.3 Formação do professor de Língua Portuguesa	70
3 UM OLHAR SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	75
3.1 O Projeto Político Pedagógico: um caminho metodológico	75
3.2 O Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS/Cassilândia	82
3.3 O Projeto Político Pedagógico: o referencial para análise	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	105

INTRODUÇÃO

Para além dos muros acadêmicos, a relação do letramento é uma constante na vida de todo cidadão e requer a prática com qualificação, especialmente pelos professores dos diferentes níveis de ensino, para a garantia de uma participação crítica na sociedade e para além dela. Ao adquirir um grau de letramento mais elevado, isto é, ao desenvolver as habilidades e comportamentos de leitura e escrita, o professor aprimora o seu fazer pedagógico, lança um olhar mais crítico e reflexivo sobre a realidade e produz conhecimentos com mais autonomia, propriedade e competência.

Vale ressaltar que a sociedade desde o início de século está organizada essencialmente pela escrita, é por isso que se diz viver numa sociedade letrada. Este mundo letrado, repleto de produções escritas, requer indivíduos qualificados e hábeis nas práticas de ler e escrever; condição que aponta para a necessidade de o professor, independentemente de sua área de atuação e formação específica adquirir um grau de letramento mais elevado (NICOLA et all, 2006, p. 5)

Os estudos acerca do letramento têm como objeto de conhecimento os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita (KLEIMAN, 1995). De origem acadêmica, o conceito foi aos poucos se infiltrando no discurso escolar, contrariamente ao que a criação do novo termo pretendia: desvincular os estudos da língua escrita dos usos escolares, a fim de marcar o caráter ideológico de todo uso da língua escrita (STREET, 1984) e distinguir as múltiplas práticas de letramento da prática de alfabetização, tida como única e geral, mas apenas uma das práticas de letramento da nossa sociedade, embora possivelmente a mais importante, até mesmo pelo fato de ser realizada pela também mais importante agência de letramento, a instituição escolar.

Assim, para compreender letramento, faz-se necessário entender o que são as práticas sociais e práticas de letramento, também definidas num contexto sócio histórico, e que acompanharão o processo de análise dessa pesquisa.

Por prática social “entendemos uma sequência de atividades recorrentes e com um objetivo comum, que dependem de tecnologias, de sistemas de conhecimento específicos e de capacidades para a ação que permitem aplicar esses sistemas de conhecimentos numa situação específica” (KLEIMAN, 2006, p. 82). Marcuschi (2008) mostra que letramento é um processo de aprendizagem social e histórico da leitura e da escrita em contextos formais e informais e para

usos utilitários; por isso, é um conjunto de práticas e, dentro desse conjunto de práticas, existem situações “em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (KLEIMAN, 1995, p. 40); isso é o que a autora define como evento de letramento, evento entendido como unidade de análise.

Kleiman (1995, p.12) também define práticas de letramento como “conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo, numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização”.

Em sequência, e acordo com Batista (2006, p.16), a alfabetização, em sentido estrito “[...] designa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos.”.

Entretanto, esse conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado em função das necessidades sociais e políticas e, hoje, já não se considera alfabetizado quem apenas codifica ou decodifica os sinais gráficos.

A ampliação no conceito de alfabetização resultou em um novo conceito, o de letramento. Em decorrência do surgimento do termo letramento, novas proposições vão sendo estruturadas acerca da alfabetização, contemplando as possibilidades de alfabetizar letrando, como forma de responder às exigências sociais em torno do uso da leitura e da escrita, numa cultura letrada. Dessa forma, compreende-se que a leitura e a escrita são produtos culturais de uso e função social sendo, portanto, necessário seu desenvolvimento mediante a utilização dos diferentes recursos dos quais se usam cotidianamente para a comunicação.

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

Julga-se que os estudos do letramento necessitam fazer parte do debate acadêmico nos cursos de formação de professores, em especial do Curso de Licenciatura em Letras, tendo em vista a importância desta temática no cenário educacional brasileiro, que busca alcançar/eleva os níveis de letramento dos alunos e, conseqüentemente, de seus professores, o que se destaca e faz reconhecer o quanto é relevante investir na formação deste profissional formado no Curso de Letras.

Importa, ainda, registrar que o professor, independentemente, da sua área de formação, pode trabalhar na escola como agente de letramento, e, para que o profissional da educação possa mediar eventos de letramento, precisa conhecê-los.

Nesse sentido, 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 (Instituições de Ensino Superior), no sentido de reestruturar seus Projetos Político Pedagógicos (PPP), com o intuito de fomentar o debate sobre letramento.

É importante observar a ideia de que as IES, como espaço de convivência educativa e de construção de relações sociais, precisam promover práticas de leitura e escrita não dissociadas – como ainda são, em grande maioria, das práticas sociais das quais participam os alunos e nas quais pretendem também se engajar. Por isso, as IES podem, então, ampliar o conhecimento linguístico 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 pesquisas e leituras sobre a temática do letramento, percebe-se que em inúmeras Instituições de Ensino Superior, como UNICAMP¹, 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 1980, como forma de difusão em congressos, seminários, oficinas e, posteriormente, como disciplina curricular.

Com essa perspectiva, é que se busca, nesta investigação, a discussão sobre o letramento, abordando a questão da formação do professor, um leitor que, por determinação da sua própria função, também formar leitores. No que se refere às práticas acadêmicas, o conhecimento sobre o letramento pode contribuir para a discussão sobre a formação docente, incluída nessa discussão a relação entre o currículo e o PPP que busca regular essa formação.

Há que se considerar, no entanto, que os acadêmicos de licenciaturas estão em processo formativo e, assim, existe a peculiaridade de que os docentes, no ensino superior, que trabalham com a formação de professores, possuem diante de si estudantes que apenas após a conclusão de

¹ 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>.

suas licenciaturas serão efetivamente professores formados. Ou seja, não se pode desconsiderar que o discente, em formação, ainda não é um profissional, considerando que ele está em processo de formação para a docência.

É necessário que, durante todo o processo de formação, particularmente, para o exercício da profissão de professor, seja evidenciado para os alunos (futuros docentes) a importância da leitura e da escrita para a formação dos indivíduos, com o objetivo de levá-los à percepção do ler e do escrever não como atos mecanicistas, mas como processos em sua formação. A leitura e a escrita são constituintes do processo da formação pessoal e profissional, portanto, base sobre a qual se torna possível a construção de uma grande parte dos conhecimentos necessários para apropriação de saberes na vida das pessoas.

Torna-se relevante o desenvolvimento de práticas reflexivas que possam provocar mudança qualitativa na formação profissional dos cursos de licenciaturas e, conseqüentemente, na futura prática dos profissionais formados, em todas as áreas de conhecimento.

Com as novas exigências de qualificação profissional, o aluno que busca sua inserção no mercado espera dos cursos superiores condições para atingir seus objetivos. E a condição mais propícia para a aquisição dessas habilidades é, certamente, uma melhor condição de letramento, em todas as áreas e níveis. É o contato com a leitura e a capacidade de produção de pensamento que fará com que esse estudante consiga atingir o que almeja.

Nesse sentido, trata-se de saber se são proporcionadas a esses estudantes, condições para que seja feita sua inserção no meio acadêmico, no que tange à prática da leitura e escrita. Segundo Ângela Kleiman, (1993), o leitor proficiente é aquele que é capaz de construir quadros complexos, envolvendo personagens, eventos, ações, intenções, para assim, chegar à compreensão do texto, utilizando para tal, muitas operações que não são foco de reflexão consciente.

Dessa forma, destaca-se a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) que foi criada com o objetivo de interiorizar o ensino superior, particularmente, o ensino voltado à qualificação de profissionais da Educação. Na região denominada Bolsão Sul-Mato-Grossense, a UEMS oferta o Curso de Letras no município de Cassilândia e, assim, tal curso se constitui como *locus* especial para as discussões acerca de letramento e formação docente por meio da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP).

A UEMS iniciou suas atividades na década de 1990 e, em princípio, buscou a interiorização do ensino superior e privilegiou a criação de cursos que atendessem a uma demanda local específica: a formação de professores. Dentre os cursos inicialmente criados pela instituição, foi implementado o Curso de Letras da Unidade Universitária de Cassilândia. Dessa forma, há mais de vinte anos, tal curso se faz presente naquele município e, neste período, houve a adequação de projetos pedagógicos em face às perspectivas que foram se ampliando, no que concerne à formação de profissionais da área.

A decisão de investigar a questão da leitura e letramento posta no PPP do Curso de Letras da UEMS surgiu das reflexões sobre a autonomia que o professor possui em sala de aula, mas que nem sempre expressa consciência política e pedagógica da posição que ocupa e que representa para as mudanças na sociedade. As concepções que os professores possuem parecem delinear a sua atuação pedagógica, por esse motivo, considera-se necessário lançar um olhar sobre a questão do letramento posta no PPP.

Dentro desse panorama é que se tem os estudos do letramento como ponto de partida e implica, por sua vez, em perguntas estruturantes referentes à pesquisa, no que se refere ao PPP, centradas nos conteúdos curriculares.

Quando se reporta ao Mato Grosso do Sul, no caso, à cidade de Cassilândia, apresentam-se as seguintes questões norteadoras da pesquisa: A temática do letramento está incorporada no currículo do curso de Licenciatura em Letras? Qual a importância dos estudos do letramento para a formação dos professores do Curso de Licenciatura em Letras? De que forma o PPP do Curso de Licenciatura em Letras da UEMS contempla a temática letramento? 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?

Mediante tais questões, é necessário que se estabeleça, a princípio, um objetivo geral que, nesta pesquisa, assim se configura:

- Analisar as concepções acerca do letramento, presentes no PPP do curso de Letras da UEMS/Cassilândia, considerando as reflexões sobre a formação docente.

Os questionamentos levantados foram agrupados nos seguintes objetivos específicos:

- Analisar de que forma a questão do letramento é abordada no PPP e qual sua relação com o trabalho do professor.

- Possibilitar reflexões a respeito das políticas e práticas de formação que ressaltem o trabalho do professor como agente de letramento em eventos sociais de leitura.
- Resgatar dados relevantes à formação do professor enquanto leitores por meio das disciplinas oferecidas pela matriz curricular dos cursos de Letras da UEMS.

Assim, por meio destes objetivos, é que foram analisadas as considerações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação com ênfase naquelas direcionadas ao Curso de Letras, no que diz respeito ao PPP desse curso e ao ementário de algumas disciplinas, especialmente daquelas em que, de algum modo, a questão do letramento esteja implicada.

Foram consideradas dimensões fundamentais de análise para o desdobramento do trabalho: políticas de formação de professores; formação docente; currículo e para o desenvolvimento deste estudo, se faz necessário o apoio da produção de autores nacionais e estrangeiros, possibilitando maior reflexão acerca das políticas de formação de professores, vislumbrando o desenho que a formação inicial do professor assume dentro de um contexto com vistas acerca do letramento.

É importante destacar a pesquisa do tipo “estado da arte” que apresenta tem tanto um caráter quantitativo por apresentar dados numéricos dos trabalhos levantados, quanto qualitativo, pois expressa a compreensão do autor a respeito dos dados obtidos. Ao utilizar esses dois procedimentos o pesquisador tem inúmeras vantagens para confirmar suas premissas de pesquisa. Conforme Chizzotti (2001):

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2001, p. 79).

Outra característica importante do estado da arte é que os estudos são assim denominados quando se referem a toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que possibilitaram produções. Isso implica afirmar, segundo Ens e Romanowski (2006, p. 39) que

[...] não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de 'estado do conhecimento' (ENS; ROMANOWSKI, 2006, p. 39).

Essa estratégia ajuda o pesquisador a conhecer e acompanhar o desenvolvimento da produção acadêmica em diversas áreas do conhecimento, o que possibilita a discussão, avaliação e reflexão sobre esses trabalhos.

Nessa perspectiva é possível fazer um balanço da produção e contribuir para que novas pesquisas sejam realizadas e lacunas preenchidas. Ao mesmo tempo, indicam experiências inovadoras, diferentes ênfases do mesmo tema e distintas referências teóricas. Conforme Romanowski (2002, p.15-16 apud ENS; ROMANOWSKI, 2006), para a concretização de uma pesquisa do tipo estado da arte, é preciso entre outros procedimentos: escolher descritores para nortear as buscas; realizar a investigação em bases de dados reconhecidas como confiáveis; ler as pesquisas encontradas e preparar uma síntese que considere, sobretudo, o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias e conclusões.

Portanto, esse tipo de estudo justifica-se por possibilitar um amplo conhecimento do que vem sendo produzido, indicando desdobramentos de pesquisas, suas características e as necessidades de futuras investigações.

Definiu-se como primeiro procedimento técnico-metodológico desenvolver a presente pesquisa atendendo as seguintes fases:

- a) Escolha dos bancos de dados para o levantamento dos trabalhos;
- b) Definição do tema e palavras-chave para nortear as buscas;
- c) Organização de quadros apresentando o corpus de análise e comentários dos trabalhos;
- d) Leitura dos resumos da produção que compõe os critérios para definição da amostra;
- e) Configuração de categorias analíticas;
- f) Análise de conteúdo.

A primeira fase consistiu na definição dos bancos de dados que seriam utilizados para a consulta. A cada fase da pesquisa em que não se obtinha um volume considerável de trabalhos, outros bancos de dados foram sendo escolhidos, ampliando assim o campo de busca, porém sem sucesso para agregar muitas outras produções.

Outro critério para a escolha dos bancos de dados esteve relacionado à viabilidade de consulta ao material, por isso utilizaram-se somente materiais divulgados na internet, uma vez que as bases pesquisadas são consideradas fontes fidedignas no que se refere ao acesso e à divulgação da produção científica nacional.

Assim, as primeiras consultas foram realizadas no Banco de Teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Posteriormente, foram consultados os índices das publicações disponíveis *online* dos periódicos brasileiros de Educação classificados como *Qualis* A1 e A2, os quais apresentavam publicações durante a última década.

O processo de levantamento dos trabalhos aconteceu durante o primeiro semestre de 2013, que a princípio tinha outro foco. Foi somente ao final do primeiro semestre que as buscas foram direcionadas com a temática letramento e formação de professores. Assim, iniciou-se, paralelamente, a pesquisa em bancos de dados *on-line*: Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e posteriormente, a busca ampliou-se para outras bases de dados como: Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Programa de Pós-Graduação em Linguística da UNICAMP.

Vale destacar que foram feitas também a organização em um único arquivo e posterior leitura atenta do resumo de todos os trabalhos selecionados. A escolha da leitura dos resumos baseou-se em Ferreira (2002, p. 268) que afirma que os resumos cumprem a finalidade de “[...] informar ao leitor, de maneira rápida, sucinta e objetiva sobre o trabalho do qual se originam”. E ainda,

Eles trazem, enquanto gênero do discurso, um conteúdo temático, que é o de apresentar aspectos das pesquisas a que se referem; trazem certa padronização quanto à estrutura composicional: anunciam o que se pretendeu investigar, apontam o percurso metodológico realizado, descrevem os resultados alcançados; e, em sua maioria, seu estilo verbal é marcado por uma linguagem concisa e descritiva, formada de frases assertivas, em certo tom ‘enxuto’, impessoal, sem detalhamento, com ausência de adjetivos e advérbios. (FERREIRA, 2002, p. 268).

Porém, a leitura dos resumos, aos poucos, foi apontando seus limites, pois alguns eram incompletos, ou seja, sem informações relevantes quanto à pesquisa desenvolvida, ou continham informações confusas. Tais limitações, em alguns casos, fizeram com que o trabalho integral fosse consultado para que a categorização e análise de conteúdo não fossem prejudicadas.

Mesmo assim, é possível indicar as contribuições dos resumos. Segundo Miranda (2007):

A grande incidência de resumos mal elaborados, incompletos, e, portanto, insuficientes para que se possa identificar com clareza o tema tratado, o enfoque teórico, os procedimentos metodológicos, além de outras informações importantes para a compreensão do trabalho. Ainda, assim, entendeu-se que, para uma apreensão global dos dados da produção na área, seria adequada sua utilização para um primeiro rastreamento da área, desde que um estudo posterior fizesse um aprofundamento dos dados obtidos (MIRANDA, 2007, p. 1).

A seguir estão os trabalhos pesquisados que apresentaram maior relevância, em relação ao objeto proposto, para o levantamento das produções a respeito da temática letramento, formação de professores e PPP, organizados por ano da publicação na Quadro 01.

Quadro 01 - Dissertações e teses sobre letramento, formação docente e PPP

Instituição	Autor (a)	Título do Trabalho	Ano de defesa
Dissertações			
Universidade Federal do Pará	Amélia Maria Jarmendia	<i>Formação continuada de professores: uma proposta na área de Língua Portuguesa</i>	2006
Universidade Federal do Pará	Hérika Socorro da Costa Nunes	<i>O letramento no curso de licenciatura em Letras da UFPA</i>	2007
Universidade Federal da Paraíba	Fábio Pessoa da Silva	<i>Letramento escolar: atividades de escrita na aula de língua materna e suas relações com a formação docente.</i>	2008
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Sandro Luís da Silva	<i>A leitura e sua avaliação na formação: inicial do professor de Língua Portuguesa: contrastes e confrontos</i>	2008
Universidade Federal do Pará	Sueli Pinheiro da Silva	<i>Leitura e formação de professores nas vozes de futuros professores</i>	2008
Universidade de Taubaté	Danielle de Fatima Lourinho Pacheco	<i>A formação de professores-contadores de histórias, como proposta para o letramento e desenvolvimento de oralidade, leitura, cognição e afetividade</i>	2009
Universidade Federal do Amazonas	Maira Leogete Joca da Costa	<i>Da formação do professor ao ensino de língua: uma leitura sobre o letramento no ensino médio</i>	2009
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Leila Cristina dos Santos	<i>A Educação Linguística: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa nas séries</i>	2010

		<i>iniciais</i>	
Universidade Metodista de São Paulo	Jeremias Araújo dos Santos	<i>Ensino de Língua Portuguesa e formação de professor</i>	2011
Universidade Federal de Londrina	Vanessa Camargo Rocha	<i>Tempos de superação para a para a educação paranaense?</i>	2011
Universidade Federal do Maranhão	Augusto Ângelo Nascimento Araújo	<i>Instâncias de formação de professores de Língua Portuguesa: indícios da constituição de um interdiscurso</i>	2012
Universidade Católica de Santos	Marilene Rezende Duarte	<i>Representações Sociais dos professores de Língua Portuguesa sobre Estratégias/Práticas de leitura em sala de aula</i>	2012
Universidade Católica de Pelotas	Márcia Miller Gomes de Pinho	<i>Análise textual de produções autorreflexivas de alunos de Pedagogia: Interface sociocognitiva dos letramentos acadêmicos</i>	2012
Universidade Federal de Pernambuco	Bárbara Sabrina Araújo de Souza	<i>As práticas de leitura e escrita: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental</i>	2012
Teses			
Universidade de Campinas	Ana Lúcia Guedes Pinto	<i>Rememorando trajetórias da professora alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais</i>	2000
Universidade de Campinas	Cláudia Lemos Vóvio	<i>Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos</i>	2007
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Adriana Paes de Jesus Correia	<i>Letramento, alfabetização e trabalho do professor representados nos PCNs</i>	2007
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Sandro Luís da Silva	<i>A leitura e sua avaliação na formação: inicial do professor de Língua Portuguesa: contrastes e confrontos</i>	2008
Universidade Federal da Paraíba	Maria Helena Virgínio	<i>Análise dos conceitos de formação docente no contexto educativo-formativo brasileiro</i>	2009
Universidade de Campinas	Clecio dos Santos Bunzen Júnior	<i>Dinâmicas discursivas na aula de português: usos de livro didático e projeto didáticos autorais e construção de sentido</i>	2009
Universidade Metodista de Piracicaba	Edna Guiomar Salgado OliveiraGuedes	<i>Letramento e ensino superior: o professor universitário e as práticas de letramento na formação inicial em um curso de pedagogia)</i>	2010
Universidade Estadual de São Paulo	Leoneide Maria Brito Martins	<i>Um estudo sobre a proposta para a formação continuada de</i>	2010

		<i>professores de leitura e escrita no programa Pró-Letramento</i>	
Universidade de São Paulo	Rita Maria Decarli Bottega	<i>Poderes e dizeres nas respostas de professores de Língua Portuguesa em situação de formação</i>	2010
Universidade Federal do rio Grande do Norte	Maria de Fátima Ribeiro Franco Lauande	<i>Políticas de formação de professores: uma leitura a partir da análise do programa especial de formação de professores para a educação básica PROEB/UFMA</i>	2010
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Josilete Alves Moreira de Azevedo	<i>Ensino de Língua Portuguesa da formação do professor à sala de aula</i>	2012
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Simone Regina Manosso Cartaxo	<i>Licenciaturas alfabetizadoras: a interlocução dos cursos de licenciatura com os anos iniciais da educação básica</i>	2013

Fonte: Banco de Teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e CAPES.

Organização: Wilciene Nunes do Vale, 2014.

Esta pesquisa também é delineada por uma abordagem qualitativa embasada nos aportes teóricos de Alves-Mazzotti (1998) e André (1995). A pesquisa qualitativa neste projeto, contextualizada à Educação e à Sociedade, desmistifica uma neutralidade do pesquisador e apresenta focos explícitos e implícitos que a pesquisa pode apurar.

A Metodologia, situada nesta abordagem, se guiou por um Estudo Exploratório (Piovesan e Temporini, 1995), contemplado por Análise Documental². (Lüdke & André, 1986) e Análise de Conteúdo (Chizzotti, 2006). A pesquisa se organizou pelos seguintes direcionamentos: em um primeiro momento foi feito o aprofundamento da revisão de literatura sobre a temática do Letramento, do Currículo e da Formação de Professores, por meio da pesquisa bibliográfica; a seguir foi feito o estudo exploratório, compreendido por análise documental e análise de conteúdo.

²Appolinário (2009) divulga que pesquisa documental e pesquisa bibliográfica são sinônimas e conceitua como pesquisa que se restringe à análise de documentos. Outros autores como Oliveira (2007); Sá Silva; Almeida; Guindani (2009) colocam que o elemento diferenciador entre elas está na natureza das fontes, a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essa é a principal diferença entre a pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. No entanto, chamamos a atenção para o fato de que: “na pesquisa documental o trabalho do pesquisador (a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p. 70).

A pesquisa bibliográfica realizada serviu para aprofundar os conhecimentos, afinar as perspectivas teóricas, precisando e objetivando o aspecto conceitual do objeto pesquisado. Assim, ela é um momento muito importante e caracteriza-se por ser,

[...] um percurso crítico, relacionando-se intimamente com a pergunta à qual se quer responder [...] raros são os problemas sobre os quais ninguém se tenha jamais debruçado [...]. A natureza humana não é, nesse ponto, diferente de um indivíduo para outro; em uma mesma civilização, as interrogações e os questionamentos se encontram, mesmo que as perspectivas possam diferir. É raro que a respeito de um assunto de pesquisa não se possa achar em outros qualquer coisa útil, mas se deverá, por vezes, seguir a informação como um detetive procura pistas: com imaginação e obstinação. É, aliás, esse aspecto do trabalho, agir como um detetive, que, com frequência, torna prazerosa a realização da revisão de literatura (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 113).

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica também permitiu um olhar mais crítico sobre as questões que envolvem estes complexos campos do conhecimento, o que muito contribuiu para clarificar o caminho teórico-metodológico escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa.

Quanto ao estudo exploratório, define-se como uma pesquisa preliminar que possibilita ao pesquisador uma maior familiaridade com o objeto de estudo, tornando-o capaz de especificar melhor o problema e formular suas hipóteses mais acuradamente. Este estudo permite ao pesquisador avaliar melhor a metodologia a ser empregada e decidir sobre as questões que necessitam de mais ênfase e detalhamento (PIOVESAN E TEMPORINI, 1995).

Para este estudo, compreendeu-se, após a fundamentação teórica, uma Análise Documental. Esta metodologia busca identificar, em documentos, as informações que sirvam de subsídio para esclarecer as questões da pesquisa. Como definem Lüdke e André (1986, p. 39), os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. Desta forma, para uma Análise Documental, Lüdke e André (1986) situam a metodologia de Análise de Conteúdo, uma categoria de procedimentos explícitos de análise textual para fins de pesquisa social, além de ser pertinente para a pesquisa presente. Para Lüdke e André (1986, p.38) “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Então, a partir desses pressupostos, remete-se novamente às ideias de Lüdke (1986), sobre a Análise Documental, que demonstra certas vantagens para este estudo, pois retrata e fornece informações sobre um mesmo assunto e também por ser uma frente de pesquisa estável e rica, visto que permanece através dos tempos, podendo servir de base a diferentes enfoques, dando desta forma, mais estabilidade aos resultados obtidos.

Assim, o Estudo Exploratório foi realizado com a documentação do curso de Letras da UEMS, especificamente o PPP, considerando as reflexões sobre a formação docente a partir dos estudos do letramento.

Após a Análise Documental, foi realizada uma Análise de Conteúdo, embasada por Chizzotti (2006). Segundo o autor, a Análise de Conteúdo configura ao léxico e ao vocábulo uma “síntese condensada da realidade e a frequência de seu uso pode revelar a concepção de seu emissor, os seus valores, opções, preferências” (CHIZZOTTI, 2006, p. 117). Contudo, como evidencia este autor, é possível não se restringir somente às partes de um texto, mas produzir uma leitura do contexto e das circunstâncias em que a mensagem foi produzida; e essa leitura pode ir além do que foi manifestado. É interessante considerar os diferentes significados explícitos e implícitos que o texto transcrito contém.

Esta metodologia presta um conjunto de procedimentos e técnicas de extrair o sentido de um texto por meio das unidades e elementos que compõem o documento. Desta forma, palavras, expressões, categorias e temas possibilitam ao pesquisador extrair diferentes significados no documento a partir da categorização prévia.

Portanto, uma configuração importante para a Análise de Conteúdo, são os fragmentos singulares de um texto, situados em uma unidade programática previamente definida, que, ao serem considerados como uma menor unidade textual possibilitam ao pesquisador “estabelecer correlações significativas entre as unidades e extrair conteúdo relevante da mensagem” (CHIZZOTTI, 2006, p. 117). A Análise de Conteúdo trata dos documentos transformados em textos para serem lidos e interpretados.

Por essa razão a análise do PPP do Curso de Licenciatura em Letras da UEMS/Cassilândia dará suporte para que se conheça um pouco mais da real formação acadêmica dos alunos, ou seja, se a temática do letramento é contemplada, por meio da verificação do programa de disciplinas do curso, sob a forma de disciplinas específicas.

Nessa perspectiva, estudar o letramento em documentos oficiais, em âmbito nacional e/ou local justifica-se, também, porque estes podem ser concebidos como instrumento de organização e regulação dos professores, considerando o papel da linguagem na orientação do agir profissional, compreendendo melhor o trabalho do professor em relação ao letramento, possibilitando assim, reflexões a respeito das práticas de formação docente. Portanto, se faz necessária uma reflexão que considere o distanciamento entre a formulação e a materialização de um currículo.

Dada essa contextualização, estrutura-se o presente trabalho em três capítulos, os quais podem ser resumidamente apresentados conforme se segue, consecutivamente:

No primeiro capítulo, apresentam-se reflexões acerca dos estudos sobre o letramento, situando conceitos, práticas e as repercussões para a formação do professor, para a universidade, ressaltando o letramento a partir de uma perspectiva teórica.

Apresentam-se, no segundo capítulo, abordagens conceituais de formação docente com ênfase à formação do professor de Língua Portuguesa, além das pontuações sobre a formação docente inicial e continuada. Ainda neste capítulo, são analisadas as concepções de currículo e a influência do mesmo na elaboração de propostas para a formação de professores e suas implicações para a prática docente.

No terceiro capítulo, referencia-se o PPP como um caminho metodológico e apresenta-se o PPP do Curso de Letras da UEMS-Cassilândia. E a partir daí expõe-se o resultado da análise de dados, considerando as questões do letramento para a formação docente, descrevendo as implicações dos indícios recolhidos sobre como o tema do letramento é incorporado pelos documentos oficiais e acadêmicos do Curso de Letras analisado. Discute-se a partir daí como essa incorporação interfere na constituição de formação do professor de Língua Portuguesa. Por fim, localiza-se nos dados questões que convocam a continuar pesquisando sobre formação docente, sem perder de vistas as nuances da Linguagem e Educação.

As considerações finais representam as ponderações acerca do que foi proposto pesquisar e verifica-se, no entanto, que o PPP revela, no mínimo, as concepções acerca da formação pretendida pela instituição.

Acredita-se que este estudo se justifica pela relevância social e científica em contribuir para o debate sobre o letramento nos Cursos de Letras/UEMS, a partir de documentos oficiais produzidos na instância da elaboração curricular, o PPP.

1 LETRAMENTOS

1.1 Alfabetização e letramento

A escrita, numa perspectiva histórica, surgiu a mais de 5000 anos da era cristã e, durante muito tempo, significou o poder dos burocratas e religiosos, já que o cidadão comum não tinha acesso à leitura e à escrita. Com o desenvolvimento das sociedades, no entanto, o domínio da leitura e da escrita passou a ser uma necessidade emergente, o que provocou o surgimento de práticas de alfabetização nas sociedades grafocêntricas³.

Dessa forma, durante o período de industrialização, a alfabetização ocorreu separando os indivíduos dos usos sociais da escrita, numa prática descontextualizada das práticas sociais cotidianas. À medida em que novas condições sociais passam a exigir o uso da leitura e da escrita, novas necessidades se configuram: ler e escrever não podem ser apenas habilidades de codificação e decodificação, é preciso dominar as práticas sociais de leitura e escrita para que o indivíduo possa se integrar socialmente e exercer sua cidadania, isto é, o sujeito tem que saber ler, interpretar, enfim conhecer o significado das palavras de acordo com o código escrito. Ora, práticas sociais exigem o uso da leitura e da escrita nos diferentes gêneros⁴ e não somente como tecnologias (KLEIMAN, 1995). Segundo a autora, a alfabetização é a área que trata da aquisição da leitura e da escrita, mas com os estudos sobre o seu impacto social é que surge o termo letramento.

Inicialmente se faz necessário conceituar o termo e para tanto se busca respaldo em Mortatti (2004, p. 105) que define letramento como: “[...] um conjunto de práticas sociais em que indivíduos se envolvem de diferentes formas, de acordo com as demandas do contexto social e

3 Sociedades grafocêntricas são aquelas sociedades que se utilizam da linguagem escrita como forma de interação e comunicação.

⁴[...] A partir de Bakhtin (1986), “gênero é pensado como um evento recorrente de comunicação em que uma determinada atividade humana, envolvendo papéis e relações sociais, é mediada pela linguagem. É responsabilidade central do ensino formal o desenvolvimento da consciência sobre como linguagem se articula em ação humana sobre o mundo através do discurso ou, como preferimos chamar, em gêneros textuais. Estudamos gêneros para poder compreender com mais clareza o que acontece quando usamos linguagem para interagir em grupos sociais, uma vez que realizamos ações na sociedade, por meio de processos estáveis de escrever/ler e falar/ouvir, incorporando formas estáveis de enunciados.” (MEURER e MOTTA-ROCH, 2002, p. 11-12)

das habilidades e conhecimentos de que dispõem”. Dessa forma, ao tratar, nesta pesquisa, da formação inicial de professores em Letras, torna-se necessário enfatizar que o letramento não é visto como um processo que se esgote, ao contrário, trata-se de um processo contínuo, que ocorre durante toda a vida de um indivíduo, diferentemente da alfabetização. Assim, o letramento torna-se foco do professor formado em Letras, uma vez que a prática da leitura, assim como o próprio letramento, ocorre durante toda a vida escolar dos alunos.

Mortatti (2004, p.104/105) enfatiza: “[...] leitura e escrita são consideradas atividades eminentemente sociais, que variam no tempo e no espaço e dependem do tipo de sociedade, bem como dos projetos políticos, sociais e culturais em disputa.”.

Por isso é interessante observar o paralelo que a autora faz entre letramento e alfabetização: “[...] somente o fato de ser alfabetizada não garante que a pessoa seja letrada; e somente o fato de viverem em uma sociedade letrada não garante a todas as pessoas, formas iguais de participação na cultura escrita” (MORTATTI, 2004, p.107).

Os primeiros estudos sobre letramento/alfabetização valorizam a escrita como um poderoso auxiliar do processo civilizatório. Segundo tal visão, a aquisição da escrita por uma dada comunidade, por si só, conduz a melhor organização social e, como consequência, a maior prosperidade. Isso pode ser visto neste trecho de Goody:

As potencialidades desse novo instrumento de comunicação [a escrita] podem afetar toda a gama das atividades humanas, políticas, econômicas, legais e religiosas. Na esfera administrativa, complexas organizações burocráticas dependem diretamente da escrita para organização de suas atividades especialmente financeiras. Ela fornece um método confiável para a transmissão de informações entre o centro e a periferia e assim reduz as tendências à fissão que têm os grandes impérios. (GOODY, 1968, p. 1-2).

Segundo Soares, (1998, p. 17) o conceito de letramento define “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento”. Ainda segundo a autora, este conceito carrega a ideia de que o domínio da língua escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, seja para o grupo social que se envolve com a escrita ou seja, para o indivíduo que aprende a usá-la.

Soares (2004, p. 106) afirma:

[...] na vida cotidiana, eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias da vida social ou profissional, respondem a necessidades ou interesses pessoais ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea; na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação. (SOARES, 2004, p. 106)

No âmbito da prática escolar de aquisição da escrita, observa-se a relação estabelecida entre alfabetização e letramento, sendo a compreensão desses conceitos muitas vezes assumida enquanto a substituição de um termo por outro, ou mesmo de concepção da alfabetização enquanto pré-requisito do letramento, fator este, que resulta na dicotomia existente entre alfabetizar e letrar. Nesta discussão, recorre-se aos estudos de Soares (1998, 2001, 2003) e Freire (1990) em busca de embasamento teórico que possibilite o desvelamento da especificidade dos termos alfabetização e letramento.

Paulo Freire, considerado o maior pensador em educação do século XX do Brasil, concebe a alfabetização como uma prática social de uso da língua. Ao afirmar que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, o autor vislumbra a relação dialética entre a leitura do contexto e o processo de alfabetização. Na concepção de Freire (1990), a alfabetização ultrapassa o simples conceito de codificação e decodificação dos signos linguísticos:

Isto é, a alfabetização não pode ser reduzida ao mero lidar com letras e palavras, como uma esfera puramente mecânica. Precisamos ir além dessa compreensão rígida da alfabetização e começar a encará-la como a relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos (FREIRE, 1990, p. 12).

Nesse sentido, vale ressaltar que a alfabetização é, na verdade, um conceito que disputa espaço com o conceito de letramento. Se tomar a alfabetização como a “ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever”, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado, alfabetização pode ser definida como “o estado ou condição de quem sabe ler e escrever” (SOARES, 2003, p. 29).

Soares (1998) destaca, ainda, que os conceitos de alfabetização e letramento no Brasil se mesclam e frequentemente se confundem. Embora interligados, são específicos. Para essa autora, o termo alfabetização é utilizado com um sentido restrito, referindo-se aos sujeitos que

aprenderam o código escrito, ao passo que letramento refere-se aos sujeitos que aprenderam a ler e escrever e o fazem. Alfabetizar é ensinar o código alfabético, letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e escrita.

Assim, como salienta Soares (1998), o que se define como alfabetização muda de uma época para outra, porque essas definições refletem as mudanças sociais. Nas palavras da autora,

à medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta aprender a ler e escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com práticas sociais de escrita... (SOARES, 1998, p.45-46)

Na verdade, o conceito de letramento é, como mostra Soares (2003), bastante complexo e sócio-historicamente determinado. Complexo, em primeiro lugar, porque esse estado ou condição envolve tanto as capacidades de leitura como as de escrita. Em segundo lugar, essas capacidades são múltiplas e variadas. Para ler, por exemplo, não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos, prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o seu ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto. Reciprocamente, para escrever, não basta codificar e observar as normas da escrita do português do Brasil; é também preciso textualizar: estabelecer relações e progressão de temas e ideais, providenciar coerência e coesão, articular o texto a partir de um ponto de vista, levando em conta a situação e o leitor.

De acordo com Soares (2001, p. 76), “Paulo Freire foi um dos primeiros educadores a realçar o poder 'revolucionário' do letramento”, apesar de esse termo ter aparecido posteriormente às suas publicações. Esse educador afirmava “que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la” (SOARES, 2001, p.76). Para Freire, a alfabetização pode contribuir para a libertação do homem ou para sua “domesticação”. A palavra alfabetização é utilizada por esse educador em um sentido

mais amplo, pois envolve a formação do sujeito crítico, o “uso” da leitura e da escrita e não apenas a aquisição da tecnologia da escrita.

Assim, para que o uso do termo letramento não acabe com a especificidade do processo de alfabetização, Soares distingue esses dois processos:

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento. (SOARES, 2003, p. 90)

Segundo Soares, para “programas de inserção de indivíduos no mundo da escrita, essa distinção é útil, sobretudo em países que ainda enfrentam altos índices de analfabetismo, como é o caso do Brasil” (2003, p. 91). Soares (2003), então, destaca a alfabetização e o letramento como processos distintos, de naturezas essencialmente diferentes, porém, interdependentes e indissociáveis:

A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter um certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, utilizam-se de quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita; além disso, na concepção psicogenética de alfabetização que vigora atualmente, a tecnologia da escrita é aprendida não, como em concepções anteriores, com textos construídos artificialmente para a aquisição das “técnicas” de leitura e de escrita, mas através de atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2003, p. 92)

Nesse contexto, como assinalou Soares (2003), os analfabetos, para terem acesso ao mundo da leitura e da escrita, e assim apresentarem certo nível de letramento, dependem de um intermediário, de alguém que possua a tecnologia da escrita, ou seja, de um indivíduo alfabetizado. Cabe lembrar que, nesse caso, sempre haverá uma dependência “externa”: para que o letramento seja desenvolvido no indivíduo analfabeto, é necessário que um indivíduo alfabetizado exerça o papel de intermediário entre o analfabeto e o mundo da escrita. O ideal é que um mesmo indivíduo desenvolva os dois processos, a alfabetização e o letramento.

Nessa mesma direção, vale ressaltar a diferença entre alfabetizado e letrado proposta por Soares (1998):

Retomemos a grande diferença entre alfabetizado e letrado: um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1998, p. 05)

Para Soares (1998, p. 36), “o letramento traz consequências (políticas, econômicas, culturais etc.) para indivíduos e grupos que se apropriam da escrita, fazendo com que esta se torne parte de suas vidas como meio de expressão e comunicação”. E, ao mesmo tempo em que o conceito letramento é distinto do conceito de alfabetização, ambos deveriam se construir em ações inseparáveis. O ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

O desafio de alfabetizar letrando perpassa, sobretudo, pela concepção da proposta de alfabetização e de letramento, considerando a dimensão social desses termos, a fim de que o fazer docente seja ressignificado mediante o desenvolvimento de ações que possibilitem a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita como práticas sociais.

Nessa perspectiva atual de alfabetizar letrando, espera que se busquem alternativas para repensar as práticas de letramento no contexto escolar, trazendo para o ensino propostas que desenvolvam competências e habilidades dos alunos/sujeitos, que além de possibilitarem que os mesmos usem a leitura e a escrita em práticas sociais com autonomia e criticidade, permitam-lhes acompanhar as mudanças e transformações pelas quais passa sua sociedade, agindo de forma participativa no contexto social em que se inserem.

Letramento seria, portanto, causa e consequência de desenvolvimento. Assim, o significado atribuído pela autora ao termo letramento extrapola a escola e o processo de alfabetização, referindo-se a processos sociais mais amplos. “O letramento [...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo” (MORTATTI, 2004, p. 89).

Nesta pesquisa, o conceito de letramento é central, entendendo que, embora originário do campo da alfabetização, o conceito pode ser re-significado para a formação de professores. Considerando os significados políticos e ideológicos das práticas de escrita e leitura, compreende-se a importância de questionar as concepções acerca do letramento, possibilitando verificar o campo conceitual no que diz respeito aos conceitos e à formação de professores, razões que justificam realizar o estudo do letramento no Curso de Licenciatura em Letras.

Assim, levando em consideração a importância de se discutir a temática do letramento presente no currículo do curso de formação de professores, e de que os futuros professores de Língua Portuguesa possam conhecer os significados e práticas de letramento é que se vê a necessidade de pesquisar como o campo de conhecimento letramento está posto no documento relativo ao PPP do Curso de Licenciatura em Letras da UEMS-Cassilândia.

É importante mencionar que os cursos de licenciatura são voltados para a formação de profissionais que irão atuar como agentes de letramento na esfera escolar, sendo que ficarão expostos, tanto no curso de formação como na atuação profissional, ao uso de textos para realizar novas práticas sociais, que exigem o conhecimento de valores, identidades, relações de poder e discursos nelas inseridos.

Nos cursos de formação de professores, os estudantes precisam entender a sua transformação na “passagem do ser estudante para o ser professor iniciante” (GUEDES-PINTO, 2010). Isso pode se dar a partir da inserção desses professores em formação em práticas de letramento pedagógico ao longo de todo o curso. Por essa razão, torna-se importante trabalhar os letramentos que emergem da cultura, do contexto e das relações sociais em uso, tanto a partir dos textos ditos escolares, como também dos textos sem tradição escolar, que circulam na sociedade.

1.2 O letramento a partir de uma perspectiva teórica

Há entre o Ensino Médio e o Ensino Superior uma acentuada ruptura desencadeada pelas diferentes abordagens de ensino. A questão não é apenas metodológica, mas também de ordem epistemológica e sociológica, pois a relação com os objetos de saber modifica-se, investindo-se de outro estatuto, e, por outro lado, a instituição reserva expectativas quanto às competências de que devem ser portadores os alunos que nela ingressam. No caso, a prática do letramento se particulariza porque o modo de ordenação institucional no saber modifica-se. Não se trata mais

de disciplinas escolares, mas acadêmicas, o que demanda outra forma de lidar com o conhecimento.

Nesse sentido, pode-se afirmar que no Ensino Superior mudam as relações de mediação entre os interlocutores envolvidos no processo de leitura-aluno e professor, visto que este último assume agora o papel de um interlocutor mais experiente e, no que concerne à leitura, não mais aquele que ensina e centraliza em si uma única possibilidade de leitura para o texto. O olhar neste trabalho direciona-se, portanto, para o sujeito sobre o qual incide a formação acadêmica, o futuro professor e sobre o papel da universidade por meio das políticas e práticas de formação docente.

No que se refere à investigação dos processos de formação inicial, comenta Souza (2006, p. 45):

[...] a singularidade e sentido de trabalhos empreendidos em contextos de formação inicial são importantes porque trazem à tona diferentes aspectos e representações sobre a profissão, sobre os saberes da profissão a partir das lembranças e memórias de cada indivíduo do seu processo de formação (SOUZA, 2006, p. 45).

Na atualidade, são frequentes as queixas, as manifestações, os longos debates, as muitas pesquisas sobre as condições que a leitura tem sido apresentada nos resultados de avaliações e exames nacionais. Por essas razões, buscam-se melhorias, recursos que sejam satisfatórios, práticas pedagógicas mais eficazes, políticas de acesso aos livros. Discute-se muito sobre a condição leitora imprescindível ao homem imerso em um mundo letrado, ao mesmo tempo em que há uma evidente incompreensão desse mundo letrado por grande parte de cidadãos brasileiros que se encontram iletrados.

Por essa razão, torna-se importante investigar as concepções para a formação de professores que possibilitem revelar como o letramento é visto, como é trabalhado, quais os aportes teóricos que possuem para trabalhá-lo, e como ele é representado. Nesse enfoque, busca-se encontrar as compreensões sobre a atividade do letramento em si, sobre as análises que proporcionam as práticas político-pedagógicas que podem influenciar o desempenho pedagógico e sobre as próprias práticas em sala de aula.

A discussão sobre usos sociais da escrita tem significativas implicações na formação do profissional de Letras, sobretudo a partir da imersão do conceito de letramento na década de 1990 no Brasil, o que se deu, em grande medida, com base em estudos internacionais nesse campo, a

exemplo de abordagens de Street (1984) e Heath (1982), já tidas como clássicos no trato desse tema. Desde então, várias discussões têm sido empreendidas no país, focalizando os contornos sociais, culturais e históricos da apropriação da escrita por parte do cidadão e dos usos que ele faz dessa mesma escrita.

No entanto, é fato que na formação dos profissionais dos cursos de licenciaturas em Letras, o grande desafio que se tem pela frente é o de formar professores reflexivos sobre seu papel enquanto leitores e produtores de textos diante de uma sociedade em que a leitura e a escrita, muitas vezes, não se concretizam como práticas rotineiras.

Tendo em vista a evolução e a rápida divulgação do conhecimento científico, o grau de desenvolvimento tecnológico a que a humanidade chegou e as transformações sociais e culturais operadas no início do século XXI, têm trazido reflexões acerca do papel da escola e do professor, neste cenário de transformação e mudança do conhecimento, da sociedade e do homem. Essas mudanças trazem novas definições e perspectivas para a educação, sobretudo para a figura do professor; paralelamente, provocam transformações que se manifestam ao nível dos diversos setores e campos de ação em que se organizam, especialmente, em torno das práticas de letramento.

Apresenta-se, conforme Comber (2006), um novo quadro de mudanças no cenário da formação profissional em educação, considerando que um grande número de novos professores está entrando nos contextos educacionais, exigindo, assim uma base pedagógica para formar essa nova geração de professores, na perspectiva do letramento.

A autora tem observado práticas de ensino, que fazem diferenças positivas para os alunos (COMBER, 2006). Nessas práticas, verifica-se uma sintonia no uso de algumas categorias, como a capacidade interpretativa dos processos de aprendizagem; o aspecto pedagógico, que prevê ações de como ensinar, com um planejamento sistemático; o uso da capacidade discursiva do professor, de saber "o que" e "como" dizer, oportunizando aos alunos a reflexão sobre a aprendizagem; o aspecto relacional, voltado às relações interpessoais, de valorização do aluno, de sua família e da comunidade escolar; e o aspecto institucional, que prevê a utilização dos espaços, equipamentos e pessoas, disponíveis na estrutura escolar para o alcance da aprendizagem. Em síntese, são profissionais que possuem um sólido e amplo conhecimento sobre as práticas de ensinar, exercendo-as com a devida ética que a atividade exige.

No entanto, faz-se necessário compreender o significado de letramento e as contribuições de autores que possuem como foco de estudo essa questão e suas implicações. Autores como Soares (2005, 2009), Mortatti (2004), Kleiman (2008) e Marcuschi (2008), entre outros, têm uma importante produção científica sobre o letramento, e buscam explorar diferentes aspectos e problemas envolvidos a partir de diferentes perspectivas teóricas.

A busca de uma definição única para o termo letramento parece algo difícil, uma vez que se trata de um conceito amplo e complexo. Conforme Soares (2009),

[...] as dificuldades e impossibilidades devem-se ao fato de que letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição. (SOARES, 2009, p. 65)

Nesse sentido, segundo Kleiman (2008, p. 18), o letramento é também compreendido como fenômeno mais amplo e que ultrapassa os domínios da escola. Segundo a autora “[...] podemos definir hoje o letramento como conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. O conceito elaborado por Kleiman (2008) enfatiza o aspecto social e utilitário, muitas vezes, vinculado ao termo letramento:

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática - de fato, dominante - que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 2008, p. 19).

Segundo Marcuschi (2008), o letramento deixa de ser visto como habilidade para ler, escrever e falar e passa a significar o modo como minorias diferentes culturalmente usam modos escritos e orais para interagir na vida social.

Nesse construto, vale ressaltar que Soares (2001, p. 27), em estudo mais recente, definiu letramento como resultado da ação de ensinar a aprender a ler e a 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 (2005), essas práticas têm influência 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 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. Assim, por letramento entende-se uma condição de ação adquirida num grupo social por um indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 2005).

No entanto, a complexidade que envolve o letramento, em razão de diversas ordens que atuam na dimensão individual e na dimensão social desse processo, revela a amplitude, o que resulta, no dizer de Soares (2009, p. 65), “na impossibilidade de delimitá-lo com precisão”. Na dimensão individual, ele é visto como “atributo pessoal”, caracterizado pelas habilidades singulares de ler e escrever; na dimensão social, “um fenômeno cultural”, por abranger o conjunto de práticas, envolvendo leitura e escrita em diversos contextos que materializam a realidade de uma coletividade, que estão vinculados à organização e à estruturação social de grupos ou comunidades, à maneira como constituem a sua cultura; contextos plurais e móveis e que se alteram no espaço e ao longo do tempo.

Em decorrência dos aspectos anteriormente destacados, que possibilitam distintos olhares sobre o fenômeno do letramento, diversas propostas para sua abordagem têm sido formuladas por estudiosos sobre o assunto, considerando seus níveis ou estágios, a necessidade de qualificá-lo por um termo, e por esse motivo pesquisadores como, Hamilton (2000), Fischer (2011) e Street (1995, 2003) entendem que o mais adequado é empregar o termo no plural: “letramentos”.

Considera-se que não é possível separar o sujeito do contexto e dos recursos envolvidos na sua aprendizagem. É importante salientar que, se alguns letramentos são legitimados por instituições, implica que outros são desvalorizados. Para Hamilton (2000), é preciso observar as relações sociais do letramento em escolas, universidades, salas de aula e outros ambientes de aprendizagem e as dimensões de poder dessas relações.

Pode-se falar, portanto, em letramento acadêmico ou escolar, em que a leitura e a escrita são práticas múltiplas e diversificadas, pois envolvem disciplinas que trazem características e discursos próprios, bem como relações de poder no contexto institucional e as identidades dos sujeitos envolvidos nessas práticas (FISCHER, 2011), justificando-se a ideia de letramentos - no plural (STREET, 1995), isto é, o uso das linguagens de acordo com esse domínio discursivo e com os papéis assumidos por professores e alunos em suas relações com o conhecimento. Lea; Street (2003) consideram a perspectiva de letramentos acadêmicos, em que a leitura e escrita são

práticas sociais, que variam de acordo com contexto, cultura e gênero, sendo vistas como práticas associadas a diferentes comunidades. Street (1995) concebe os letramentos como múltiplos, sujeitos às relações de poder, em que as pessoas realizam novos letramentos a todo momento, variando de uma comunidade para outra, de acordo com as condições socioculturais.

A pluralidade de fatores e de visões vinculadas ao letramento é o principal motivo pelo qual a reflexão sobre ele não pode ficar ausente daquele “pensar coletivo” no espaço escolar visando à compreensão do papel reservado a cada docente, a cada disciplina curricular, para que alunos possam apropriar-se da escrita e ter um bom domínio da leitura. Assim, cada professor, nos limites de sua área de atuação, desempenha uma função de extrema importância para o letramento dos alunos.

Há de se considerar que os letramentos ultrapassam a dimensão da funcionalidade, isto é, contemplam o uso das competências e habilidades adquiridas para a atuação profissional como professor, em qualquer área de ensino, o que pressupõe capacidade de garantir a aprendizagem de sua disciplina pelos alunos.

Do ponto de vista sociológico, em qualquer sociedade, são várias e diversas atividades de letramento em contextos sociais diferenciados, assumindo determinados papéis na vida de cada indivíduo: pessoas que ocupam lugares sociais diferentes e têm atividades e estilos de vida associados a esses lugares enfrentam demandas funcionais completamente diferentes.

A discussão acerca do letramento, ao se aproximar do enfoque da funcionalidade da linguagem, preconizado pela Unesco e discutido em trabalhos de Soares (2009) e Rojo (2009), tem sua pertinência ampliada, passando a abranger todos os contextos educacionais, da educação infantil ao ensino superior, sobre o qual se detém o presente estudo.

Na busca pelo desvendamento do termo, outras distinções semânticas sobre letramento são apontadas por Soares (2004), que discorre sobre suas variações, inclusive no interior da própria discursividade acadêmica. É o caso, analisado comparativamente pela autora, da emergência do termo em países desenvolvidos e no contexto acadêmico brasileiro. Conforme Soares (2004), no primeiro contexto, em que o domínio lecto-escritural é quase universalizado, o conceito de letramento remete exclusivamente às práticas sociais de leitura e escrita. Já no cenário educacional brasileiro, em que ainda se problematizam defasagens no domínio das tecnologias da escrita, o conceito de letramento abarca tanto o uso social da leitura e escrita (dimensão social), quanto a aprendizagem lecto-escritural (alfabetização).

No entanto, os pesquisadores dos novos estudos dos letramentos consideram que são necessárias mais que habilidades para resolver alguns dos problemas que os estudantes enfrentam nas atividades de leitura e escrita. A exemplo de Street (1995), que enfatiza o processo ideológico de letramento, que propõe uma prática social implícita nos princípios socialmente construídos, pois os modos pelos quais as pessoas usam a leitura e a escrita são atrelados a concepções de conhecimento, identidade e modos de ser e estar, nas práticas sociais ou contextos particulares. Assim, os letramentos dos sujeitos serão dependentes desses contextos, em que as relações de poder desempenham papel predominante. Salienta-se que o modelo ideológico envolve o autônomo, mas é mais abrangente que este, pois as práticas de letramento são determinadas por características sócio-históricas, dependentes do período e do local em que ocorrem.

As práticas de letramento, para Street (1995), são os episódios observáveis que se formam e se constituem pelas práticas sociais. Nesses eventos, o texto escrito passa a fazer parte da interação do sujeito com o contexto comunicativo.

Dessa forma, há diferentes conceitos de letramento, conceitos que variam segundo as necessidades e condições sociais específicas de determinado momento histórico e de determinado estágio do desenvolvimento (SOARES, 1998).

Portanto, os conceitos de letramento apresentados, 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 remete a uma reflexão do curso de formação de professores de Educação Básica, entre eles, a Licenciatura em Letras, no sentido de incorporar, de forma mais consistente em seus currículos, os estudos do letramento.

Dentro dessa perspectiva, estudar o letramento com um olhar sobre os Projetos Políticos Pedagógicos do curso de Letras da UEMS constitui-se um desafio, considerando o desejo maior que é o de contribuir para a formação de professores, com o intuito de oportunizar o repensar do docente e suas relações com as práticas de letramento, trazendo contribuições para as ciências da educação e para as ciências da linguagem.

1.3 Letramento acadêmico: relações entre universidade e formação docente

A busca da melhoria da qualidade da atuação do professor universitário há muito vem sendo objeto de iniciativas e de estudos esparsos no interior das próprias universidades, porém a discussão mais sistemática sobre a formação dos professores da educação superior emerge com mais força, no cenário internacional, a partir da década de 80 do século XX. Insere-se num contexto, simultaneamente, de expansão e de questionamentos relativos ao papel da educação superior e, por conseguinte, da docência universitária.

O modelo de docente universitário, porta-voz de um saber dogmatizado, capaz de transferir, pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais, não mais atendem as necessidades da sociedade contemporânea. No entanto, essa perspectiva, baseada na erudição, parece ainda predominar, exigindo, fundamentalmente, o domínio de conteúdos específicos da área de conhecimento, sem a preocupação de conhecer os estudantes e sua cultura, a fim de possibilitar-lhes uma aprendizagem significativa e uma formação profissional voltada para o enfrentamento crítico dos problemas da sociedade.

A ampliação das críticas à universidade e à sua função social, historicamente vinculada à formação da elite, assegurando-lhe o acesso aos conhecimentos científicos, humanísticos da alta cultura, e a pressão para que ela se ocupe da “[...] produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão-de-obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista [...]” (SANTOS, 2005, p. 8), são outros fatores que compõem o cenário de questionamentos à docência universitária e colocam, na ordem do dia, a discussão sobre a sua formação.

Não se discute que a universidade tem o dever de proporcionar aos estudantes meios de desenvolver a leitura e a escrita de forma eficaz, principalmente, no que tange à leitura técnico-científica, primordial ao seu futuro desenvolvimento profissional, o que é considerado como o letramento acadêmico.

Para caracterizar o letramento acadêmico, julga-se necessário remeter ao conceito que se firmou nos estudos de linguagem: “O conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessárias para uma participação ativa e competente na cultura escrita” (SOARES e BATISTA, 2004, p. 50).

Ainda com relação à inserção plena na cultura letrada, ao letramento acadêmico, há especificidades pressupostas que, muitas vezes, são desconhecidas pelos alunos. De acordo com Torres (2006):

(...) sabemos que a academia privilegia práticas da escrita que são próprias da comunidade acadêmica e que, portanto, tomam os contornos de uma atividade nova e profundamente ameaçadora para o aluno que se depara com a responsabilidade de se expressar por escrito (TORRES, 2006, p. 5).

Nesse sentido, é interessante analisar práticas de letramento que possam ser efetivas na diminuição da distância entre o mundo acadêmico, com suas práticas de leitura e escrita de gêneros pertencentes a esse contexto, e os alunos, que, em sua maioria, podem sentir-se excluídos delas. É impensável tratar o letramento, concebendo-o como práticas sociais, sem associá-lo a uma discussão mais ampla e profunda, que envolve política, políticas públicas em educação, avaliação dessas políticas públicas e investimento na formação inicial e continuada de professores.

Ao voltar-se para a questão da formação de professores no Brasil, Pimenta (2005) remete à década de 1960 como período em que o tema já começava ocupar espaço nos debates sobre educação. Citando órgãos federais como o Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP), criado e coordenado por Anísio Teixeira, a autora ressalta que importantes pesquisas foram realizadas nesse sentido, impulsionando os debates sobre formação de professores no Brasil.

Essas pesquisas evidenciaram, em grande parte, muitos dos problemas em relação ao ensino, tornando-se, como lembra Pimenta (2005, p. 29-30), uma constante preocupação dos educadores brasileiros. Em um período em que a escola começa a deixar de ser privilégio de uma parcela ínfima da sociedade, outros desafios lhe são impostos.

Essas pesquisas colocaram em evidência o distanciamento e a impropriedade dessa formação em confronto com as necessidades de uma escolaridade básica de qualidade, para uma população significadamente ampliada e que trouxe para os bancos escolares as crianças dos segmentos sociais até então excluídos. (PIMENTA, 2005, p. 29-30)

No entanto, voltando à questão dos estudos do letramento no âmbito dos cursos de formação de professores, permite-se ao sistema educacional brasileiro solidificar a reflexão do aprender e do ensinar, a partir da valorização do conhecimento que o educando já possui, em especial, a compreensão e vivência deste sobre as práticas sociais da 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 exigiriam deste não só ser escolarizado, mas que este consiga desenvolver seu conhecimento de mundo e habilidades de modo a responder às suas perspectivas sociais.

É importante ressaltar que é por meio da integração da ideia de letramento à cultura escolar, que se valoriza a importância e legitimação à autoridade pedagógica da escola e do professor, relativa ao acesso à introdução e ao mundo público da cultura letrada. Como destaca Soares (1998), na sociedade contemporânea, a instância responsável por promovê-lo é o sistema escolar. Cabe lembrar que “as escolas são instituições às quais a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações de habilidades, conhecimentos, valores e atitudes consideradas essenciais à formação de todo e qualquer cidadão” (SOARES, 2004, p. 84).

Kleiman (2006) afirma que os Cursos de Letras das IES públicas e privadas não têm contemplado de forma satisfatória os estudos do letramento, e isto acontece, segundo a autora, porque as 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 despeito da fragilidade e das limitações dos cursos de formação docente, Nunes (2002) faz a seguinte assertiva:

[...] Os cursos de formação 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 sistema 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 conseguem articular conhecimentos teóricos-práticos para o desvelamento das questões sócio-econômico-políticas que permeiam o processo educativo e 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. (NUNES, 2002, p. 35)

Pode-se acrescentar, que na “grande maioria dos cursos de formação de professores ainda não há uma diversidade de condições de letramento” Kleiman (2006, p.35), o que agrava ainda mais a fragilidade desta formação recebida, tendo em vista que o aluno, futuro professor, vai se deparar com práticas linguísticas em seu contexto de trabalho.

Diante de tais constatações, podem-se visualizar trabalhos de (BATISTA, 1998; MARINHO; SILVA, 1998; MIRANDA, 2000) que têm questionado a ausência do gosto pela leitura no cotidiano dos professores que lidam diariamente com atividades de linguagem na vida e na formação do professor de Língua Portuguesa. Esses trabalhos revelam que alguma ação deve ser feita ainda durante o período em que os professores estão em sua fase de formação inicial, porque é nessa fase que, muitas vezes, lhes são apresentados os conceitos e as teorias relevantes para as práticas pedagógicas que assumirão um dia.

Por essa razão é, que neste trabalho, o olhar direciona-se para a temática do letramento e para o sujeito sobre o qual incide a formação acadêmica, o futuro professor, cuja formação se propõe a prepará-lo para atuar nos níveis de ensino na área de Língua Portuguesa, considerando as reflexões sobre a formação docente e sobre o papel da universidade, por meio das disciplinas oferecidas pela matriz curricular do Curso de Letras da UEMS/Cassilândia.

A despeito dos pontos de vista, neste trabalho, em torno do letramento, é reconhecida a grande importância da organização do projeto pedagógico curricular, em qualquer que seja a instituição de ensino, como eixo articulador entre o planejamento institucional e as práticas educativas vivenciadas diretamente na sala de aula, com vistas ao seu reflexo dentro e fora da escola. Não se pode deixar de considerar que, “o projeto pedagógico curricular é um documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos” (LIBÂNEO, 2006, p. 357).

Nesse contexto, os autores assinalaram, ainda, quatro razões que justificam a importância deste projeto:

Na escola, a direção, os especialistas, os professores, os funcionários e os alunos estão envolvidos em uma atividade conjunta, para a formação humana destes últimos. Se essa formação implica valores, convicções práticas educativas muito concretas, orientadas

para certa direção, é desejável que a escola tenha certos padrões comuns de conduta, certa unidade de pensamento e de ação. Surge, então, a necessidade de explicitação de objetivos e práticas comuns. Por isso o projeto pedagógico curricular é a expressão das aspirações e dos interesses do grupo de especialistas e professores (LIBÂNEO, 2006, p. 357).

A coerência entre o planejamento elaborado e os objetivos a serem atingidos deve pautar o trabalho efetivo da escola, concretizando e favorecendo o processo de ensino e aprendizagem com base em um currículo que considere as bases legais externas à instituição, constituída por documentos como os Parâmetros Curriculares, diretrizes, pareceres etc., textos que prescrevem e direcionam a ação pedagógica.

Nesse sentido, compreende-se que a sala de aula seja um local de mudança em que as práticas discursivas, sociais e de letramento ocorram com o objetivo de ensino e aprendizagem. Assim, o papel do professor é de um “mobilizador dos sistemas de conhecimentos pertinentes, um produtor dos recursos das capacidades dos seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, das práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições” (KLEIMAN, 2005, p. 53); portanto, um agente de letramento.

O agente de letramento desenvolve, fundamentadas no conhecimento, na descoberta de saberes, técnicas, estratégias, traduções e representações sobre a escrita [...] mobiliza no dia a dia para realizar a atividade. Uma estratégia imprescindível é conhecer bem os recursos do grupo, ou seja, conhecer o que o grupo é capaz de fazer. (KLEIMAN, 2005, p. 52).

Um agente de letramento é um agente social e, como tal, é conhecedor dos meios, fraquezas e forças dos membros do grupo e de suas práticas locais, mobilizador de seus saberes e experiências, seus “modos de fazer” (inclusive o uso das lideranças dentro do grupo), para realizar as atividades visadas: ir e vir, localizar, arrecadar, brincar, jogar, pesquisar.

Cabe lembrar que a concepção da escrita dos estudos de letramento pressupõe que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as pessoas acontecem de modos variados. Os eventos de letramento exigem a mobilização de diversos recursos e conhecimentos por parte dos participantes das atividades. Cabe ao professor destacar e sistematizar aqueles aspectos que fazem parte de seu planejamento semestral, anual ou cíclico, tantas vezes quanto forem necessárias, para o aluno adquirir confiança e autonomia com relação ao conteúdo visado. Isso significa que, seja qual for o tema e o objetivo do planejamento, ele

necessariamente será analisado e avaliado pelo professor conforme o seu potencial para mobilizar conhecimentos, experiências, capacidades, estratégias, recursos, materiais e tecnologias de uso da língua escrita de diversas instituições, cujas práticas letradas proporcionem modelos de uso de textos aos alunos.

No entanto, diversos tipos de saberes, valores, ideologias, significados, recursos e tecnologias, entre eles os saberes estratégicos, precisam ser mobilizados nas práticas do letramento (KLEIMAN, 1995). Os saberes envolvidos na atuação docente são situados: eles envolvem estratégias de ação pela linguagem, adquiridas na e pela prática social.

De acordo com Kleiman (2005), é preciso que o professor desenvolva estratégias de compreensão da escrita e leitura, que exijam do aluno um envolvimento cognitivo a fim de construir sentido. Na perspectiva do letramento, o processo de tornar-se letrado não é algo dado, mas construído a partir de necessidades comunicativas e pressuposições elaboradas pelos indivíduos, de maneira particular.

Nesse contexto, vale ressaltar que embora a escola elabore suas atividades em torno de temas relevantes, é interessante pensar nos projetos como projetos de letramento: planos de atividades visando ao letramento do aluno. Assim, um projeto de letramento se constitui como um “conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade” (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Assim, quando o professor tem um enfoque socialmente contextualizado pode atingir maior autonomia no planejamento das unidades de ensino e na escolha de materiais didáticos, possibilitando, assim, aprender e ensinar a conviver com a heterogeneidade, valorizar o diferente e o singular.

Na perspectiva dos Estudos do Letramento, não há apenas uma forma de usar a língua escrita, a qual poucos têm acesso, mas há múltiplas formas de usá-la, em práticas diversas que são sociocultural e historicamente determinadas (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 1995; SOARES, 2009).

Entende-se que o professor, formado no paradigma tradicional, poderia dar espaço, na escola, para outro profissional que atuaria mais como um agente de letramento do que como guardião da língua materna (BALTAR, 2010). Esse agente de letramento, parafraseando Kleiman

(2005), ao contrário de um superprofessor, seria um organizador de atividades de linguagem, capaz de coordenar trabalhos com usos sociais da escrita, discutindo com seus alunos novos gêneros textuais.

De acordo com Soares (2005):

A pessoa letrada modifica-se social e culturalmente (a partir de então, está inserida no mundo da cultura e, assim, sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente); e linguisticamente (o convívio com a língua escrita traz mudanças no uso da língua, nas estruturas linguísticas e no vocabulário) (SOARES, 2005, p. 38).

O ideal é que as práticas voltadas para o letramento, assim como o estudo de outras pesquisas sobre o assunto, possam ser incorporadas pelos professores, ampliando a questão do letramento para um universo maior; e o grande desafio, em pauta, do professor é propiciar ao aluno condições de participar de novas práticas letradas e, ao mesmo tempo, de construção do letramento, na tentativa de melhor compreender o objeto de ensino com o qual lidará em sua prática profissional. Espera-se que o professor possa contribuir para a reflexão sobre possibilidades a respeito das políticas e práticas de formação, ressaltando o trabalho como agente de letramentos em eventos sociais de leitura.

É necessário ressaltar, entretanto, que os debates que circulam no âmbito acadêmico ainda se diferenciam muito daqueles que estão presentes no cotidiano escolar. Para Street (2003), os trabalhos com o letramento têm falhado porque o que prevalece é um conceito dominante de letramento que parte da mera aplicação.

Para os profissionais do campo do letramento e desenvolvimento, é importante engajar-se igualmente nos debates teóricos e conceituais que estejam sendo discutidos aqui, desafiando o conceito dominante sobre o trabalho em letramento, que o considera apenas aplicado, óbvio, e sem precisar desse tipo de teoria. A teoria é para os profissionais que trabalhem na área, e não simplesmente para os teóricos. É precisamente a falta dessa atenção explícita à teoria, eu argumento, que vem levando a tantos fracassos no desenvolvimento de programas de letramento: por trás da naturalização do ensino e do aprendizado, esgueiraram-se pressões ideológicas e dogmas políticos, frequentemente coloniais, mas também urbanos/rurais, ou baseados em conflitos e hierarquias étnicos locais (STREET, 2003, p. 6-7).

A partir da ideia da desnaturalização das práticas tradicionais nas agências de letramento formais (escola / academia), chama-se a atenção para aquilo que se acredita ser um dos problemas principais que poderiam ser enfrentados nesses lugares sociais contemporaneamente: a revisão de currículos de Letras na academia.

Em tal contexto, no âmbito acadêmico de nível superior é possível dizer que alguns currículos ainda vêm se preocupando muito mais em reproduzir modelos científicos que seguem uma lógica positivista, momento em que a linguística buscava afirmar seu espaço no campo das ciências humanas. A academia continua contribuindo, desse modo, para ampliar a lacuna entre as teorias do campo dos estudos da linguagem, mais precisamente dos letramentos, e a prática docente de ensino de língua.

É importante mencionar que os cursos de licenciatura são voltados para a formação de profissionais que atuarão como agentes de letramento na esfera escolar, sendo que ficarão expostos, tanto no curso de formação, como na atuação profissional, ao uso de textos para realizar novas práticas sociais, que exigem o conhecimento de valores, identidades, relações de poder e discursos nelas inseridos.

Para bem entender sobre essas questões, Kleiman (2007, p. 4) ressalta que “assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção de uso social da escrita”. Para que se possa assumir essa concepção, é necessário discutir o papel do professor, sua formação inicial e continuada nos dispositivos universidade e escola. Dessa forma, defende-se, primeiramente, um curso com ênfase na formação de professores e nos estudos de letramento, pois este poderia funcionar “como um lugar para desnaturalização, para a efetivação de um paulatino processo de desideologização⁵ da leitura e da escrita” (KLEIMAN, 2007, p.4).

Dessa forma, torna-se cada vez maior o compromisso dos responsáveis pela formação de professores em desenvolver práticas de letramento no universo da sala de aula. Para Resende e Palandre (2005, p. 12), é importante que, “diante da enormidade de facetas que circundam o processo de letramento, é preciso construir referenciais para que leitores/escritores, especialmente

⁵ Desideologização é o estranhamento em relação às próprias práticas, que é necessário para perceber a dificuldade das atividades de uso da língua escrita e evitar solicitações que podem não fazer sentido para o aluno, mas que são tomadas como universais pela escola e outras instituições de prestígio (KLEIMAN, 2007). Considera-se prestígio a concepção universalista, própria do letramento escolar, conhecida como letramento autônomo (STREET, 1984).

nos cursos de licenciaturas, produzam leituras/escritas que lhes permitam a inserção social” e que, conseqüentemente, como futuros professores, sejam agentes multiplicadores em suas comunidades de ação.

Assim sendo, discutir esse tema torna-se relevante, porque possibilita um pensar sobre a ação do professor universitário frente ao fenômeno letramento e “pode sinalizar, para a universidade, as transformações necessárias para formar professores que façam uma diferença, se o que se exige dele é que forme alunos que façam uma diferença no mundo dominado pela escrita” (KLEIMAN, 2006, p. 89). Vem, do mesmo modo, contribuir para a reflexão sobre novas possibilidades de ação pedagógica com a linguagem oral e escrita, na perspectiva de se repensarem metodologias de trabalho que favoreçam a formação de sujeitos criticamente letrados.

De acordo com Oliveira (2003, p.66-67), em discussão sobre os desenhos curriculares dos Cursos de Letras, defende a organização dos currículos em torno de uma concepção 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”.

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 (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.

Kleiman (2005) propõe uma organização com base em certos dispositivos que permitam uma formação do professor com perspectiva para o letramento. Assim, essa formação teria os seguintes objetivos:

Conhecer as representações locais, dos professores em formação, acerca dos objetos teóricos selecionados; conhecer como os professores organizam ou aprendem esses saberes e como incorporam nas experiências diárias, inclusive as práticas escolares; organizar projetos de intervenção que estejam comprometidos com a construção de diálogos produtivos e transformadores entre os saberes a serem transpostos na formação – os modos específicos de dizer – e o conhecimento prático e local dos professores; construir canais de retorno não apenas para conhecer o que o professor a ser formado ainda precisa saber sobre os objetos teóricos a ensinar, mas também para conhecer como o conhecimento que ele constrói a respeito desses objetos pode enriquecer os programas

de formação e outras experiências inovadoras de ensino-aprendizagem (KLEIMAN, 2005, p. 241).

A universidade, como instituição educativa, cujas funções prioritárias são: pesquisar, produzir e distribuir conhecimento; precisa repensar sua atual organização de trabalho pedagógico, a fim de exercer seu papel de formadora de indivíduos engajados e capazes de uma compreensão crítica da realidade social.

Complementarmente, a universidade enquanto instituição formadora assume o lugar privilegiado para desenvolver e favorecer mudanças de cunho social, assumindo um compromisso como formação adequada às exigências da qualificação profissional, dando ênfase à leitura.

Bertolo (2005) alerta para a importância da leitura na universidade ao afirmar que:

[...] a leitura é um comportamento essencial para o ensino-aprendizagem no ensino superior. É a última oportunidade para tornar o cidadão um leitor competente, crítico, frequente, criativo, que compreende e usa de forma adequada às informações obtidas via texto. (ARAÚJO; BERTOLO, 2005, p. 3)

Nesta direção, Martins (2005, p.24) comenta a respeito da questão, construindo algumas reflexões:

[...] Quando os educadores da área da Linguagem e Educação se debruçam sobre o seu objeto de trabalho no ensino superior, à formação de professores, que, por sua vez formam leitores e formam outros leitores – temos de nos fazer várias perguntas. Entre elas, que tipos de leitores estamos formando, em nossos eventos de literacia/letramento, em qualquer grau de ensino, pensando nas demandas culturais, sociais e econômicas que as sociedades cada vez mais letradas impõem aos sujeitos alunos (e também futuros professores)?

Enfim, evidencia-se a necessidade de um trabalho de formação de professores-leitores, não apenas no sentido de atualização de conhecimentos, mas essencialmente de construção/elaboração de saberes que contribuam para a preparação dos futuros profissionais da docência, numa perspectiva de profissionalismo crescente (RAMALHO, 1998). Assim sendo, coloca-se em uma perspectiva que também pretende conhecer por meio do PPP do curso de

Letras, as práticas de letramento que possuem aqueles que pretendem se formar professores de Português.

2 SOBRE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE

2.1 Currículo: concepções e articulação entre a formação docente

Formar professores para a educação básica é assumir um compromisso social com todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e, ainda, com aqueles que serão os alunos dos futuros professores de Língua Portuguesa. Formar professor requer muito mais que passar conteúdo, uma vez que se volta para a formação de uma consciência crítica, que estabeleça um diálogo entre os sujeitos, a fim de despertá-los para a realidade em que estão inseridos.

Durante o curso de formação inicial, é necessário que haja uma programação em que se evidenciem ações concretas assumidas pela Instituição, no espaço de tempo previsto pelo PPP, que tem por objetivo superar as necessidades identificadas no cotidiano da escola, sejam elas quais forem.

A programação segundo Vasconcellos (2006, p. 195), “é o fruto da tensão realidade-desejo; surge como forma de superação-realidade (...) em direção ao desejado (dada a utopia, à força de vontade política)”.

É necessária uma reflexão sobre a matriz curricular (o currículo) que engloba as disciplinas do Curso de Letras, assim como a observação dos conteúdos das mesmas, para que vislumbrem mudanças. Para a análise, o estudo deste capítulo é pautado em Sacristán (1998), (2000), (2007), (2013), Forquin (1993), Pacheco (2001), (2003), (2005), Silva (1993), Veiga (1997), Pérez Gómez (1998), que trazem à discussão a importância do currículo e da formação docente no processo ensino e aprendizagem.

De forma panorâmica, estudar currículo implica em idas e vindas entre os estudos teóricos e a prática. De igual modo, implica em manter os olhos atentos às proposições que estão explícitas e implícitas no próprio currículo, entendendo-o como:

[...] construção social que preenche a escolaridade de conteúdos e orientações e que nos leva a analisar os contextos concretos que lhe vão dando forma e conteúdo, antes de passar a ter alguma realidade como experiência de aprendizagem para alunos. (GIMENO-SACRISTÁN, 1998, p. 20).

Esta é uma discussão que não se esgota, mas que é imprescindível para a compreensão das relações curriculares tanto no âmbito externo à escola, quanto no âmbito interno.

[...] quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p.15).

O currículo é um conceito que, no discurso sobre a educação, denomina e estabelece uma realidade existente e importante nos sistemas educacionais; um conceito que, ainda sem dúvida não englobe a realidade da educação, tem se convertido em um dos núcleos de significação mais densos e extensos para que seja compreendido no contexto social e cultural e para que se possa entender as diversas formas pelas quais ele tem se institucionalizado. O currículo não é apenas um conceito teórico, útil para explicar esse mundo englobado, mas também se constitui em uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas.

Vale ressaltar que o currículo serve para imaginar o futuro, uma vez que ele reflete o que se pretende que o aluno aprenda e mostra aquilo que se deseja e de que maneira acredita-se que possa melhorar.

Gimeno Sacristán (2013) destaca,

O conceito de currículo, desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos de conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada. O currículo desempenha uma função dupla – organizadora e ao mesmo tempo unificadora – do ensinar e do aprender, por um lado, e, por outro, cria um paradoxo, devido ao fato de que nele se reforçam as fronteiras (e muralhas) que delimitam seus componentes, como, por exemplo, a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem (SACRISTÁN, 2013, p.17).

Nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, o currículo tem sido objeto de diversos estudos, sobretudo pelo interesse e, mesmo, a necessidade do aprofundamento da relação entre o campo do currículo e o trabalho pedagógico dos educadores materializado nas práticas curriculares.

O currículo vem sendo conceituado de diversas formas, entendido em diferentes aspectos, enquanto nexos entre a sociedade e a escola, o sujeito e a cultura, o ensino e a aprendizagem. Apresenta-se como um projeto escolar, um plano educativo formalizado sob um determinado formato, com conteúdos previamente definidos, mas também refletem práticas, experiências cotidianas, ideologias, crenças, valores; uma linguagem simbólica.

Etimologicamente, *curriculum* é uma expressão latina que significa pista ou circuito atlético – tinha ressonâncias similares com “ordem como sequência” e “ordem como estrutura” (HAMILTON, 1992, p. 10). Gimeno Sacristán (2000) frisa que o termo vem da palavra latina *currere*, referindo-se à carreira, um percurso a ser atingido. Enquanto a escolaridade é um caminho/decurso, o currículo é considerado seu recheio, seu conteúdo e guia que levam ao progresso do sujeito pela escolaridade.

Forquin (1993, p. 22), reporta que a riqueza semântica da palavra *curriculum*, vai além de designar apenas uma “categoria específica de objetos pertencentes à esfera educativa (...) do que uma abordagem global dos fenômenos educativos, uma maneira de pensar a educação, que consiste em privilegiar a questão dos conteúdos e a forma como estes conteúdos se organizam nos cursos”.

Forquin (1993, p. 22), acrescenta que currículo escolar no vocabulário anglo-saxão é,

um percurso educacional, um conjunto contínuo de situações de aprendizagem (“learning experiences”) às quais um indivíduo vê-se exposto ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição de educação formal. Por extensão, a noção designará menos um percurso efetivamente cumprido ou seguido por alguém do que um percurso prescrito para alguém, um programa ou um conjunto de programas de aprendizagem organizados em cursos.

Gimeno Sacristán (2000) também menciona que o debate sobre o que ensinar centrou-se na tradição anglo-saxã e o currículo, nesse momento, foi entendido, considerando os fins e conteúdos do ensino, ampliando-se seu conceito posteriormente. Salienta também a existência, na história do pensamento científico curricular, de uma corrente dominante que dividiu os temas (conteúdos do ensino) sobre o currículo da instrução (ação para desenvolver os temas, por meio de atividades práticas).

O tratamento do currículo, na contemporaneidade, pressupõe, segundo Gimeno Sacristán (2000), que se observe sua problemática a partir da reflexão sobre: que objetivo se pretende

atingir, o que ensinar, por que ensinar, para quem são os objetivos, quem possui o melhor acesso às formas legítimas de conhecimento, que processos incidem e modificam as decisões até que se chegue à prática, como se transmite a cultura escolar, como os conteúdos podem ser inter-relacionados, com quais recursos/materiais metodológicos, como organizar os grupos de trabalho, o tempo e o espaço, como saber o sucesso ou não e as consequências sobre esse sucesso da avaliação dominante, e de que maneira é possível modificar a prática escolar relacionada aos temas.

Forquin (1993, p. 23), define o currículo como “toda aprendizagem organizada ou conduzida pela escola, que se efetua no contexto de um grupo de maneira individual, no interior ou no exterior da escola”. Nesta mesma concepção, Paul Hirst, também citado por Forquin (1993, p. 23), conceitua currículo como “um programa de atividades dos professores e dos alunos, concebido de maneira que os alunos alcancem na medida do possível certos fins ou certos objetivos educativos”, onde se nota o entendimento de que existe uma estrutura organizada, disposta sequencialmente, com fins predeterminados.

Pode-se apreender que as definições de currículo são distintas. Alguns autores enfatizam o aspecto prescritivo e intencional do currículo, outros, o plano afetivo e social. Stenhouse, citado por Forquin (1993, p. 23), menciona que “não seria o mesmo definir o currículo como um programa de estudos ou de aprendizagem regularmente prescrita por uma instituição de educação formal e defini-lo como aquilo que acontece objetivamente ao aluno como resultado da escolarização enquanto experiência de vida”, com isso, entende-se que o currículo extrapola o aspecto da formalidade e se expressa também por meio da prática.

Os enfoques sobre a concepção de currículo também são diversos: ideológicos, sociológicos, antropológicos, entre outros. Gimeno Sacristán (1998), por exemplo, vê no currículo uma forma de se ter acesso ao conhecimento, e que por isso não se pode esgotar seu significado em algo estático, mas por meio das condições em que se realiza e se converte numa maneira particular de entrar em contato com a cultura.

Vislumbrando o currículo como ferramenta primordial no âmbito escolar, Taylor e Richards, citados por Forquin (1993, p. 24), aludem que “o currículo está no centro do empreendimento educativo, é o meio pelo qual o ensino se cumpre. Sem um currículo o ensino não teria veículo nenhum através do qual seria possível transmitir suas mensagens, encaminhar suas significações, transmitir seus valores”, ressaltando-se aqui a percepção de currículo como

um condutor de conteúdos, significados e valores (mensagem) ao receptor (aluno) por meio de um intermediário (o professor).

Cientes de que o currículo não pode ser compreendido longe de suas condições reais de construção, queremos assumi-lo em sua dimensão prática, em construção permanente, que assume os educadores e os educandos, como sujeitos protagonistas no processo educacional.

Esta dimensão prática do currículo nos ajuda a entendê-lo como um processo historicamente situado, resultante de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, geradoras de uma ação pedagógica que integra a teoria e a prática, com certo grau de flexibilidade, enquanto campo legitimado de intervenção dos professores.

Dessa forma, esta prática não é neutra. E por estar historicamente situada, a configuração prática do currículo depende do contexto, dos sujeitos, dos interesses e das intenções que estão em jogo e dos diferentes âmbitos aos quais está submetido. Nesse sentido, o contexto de realização do currículo se configura enquanto um contexto específico de decisão “dos professores e dos alunos, tão marcantes e decisivos no desenvolvimento do currículo. Os professores pelo seu papel de construtores diretos de um projeto de formação, os alunos pelas suas experiências que legitimam e modificam este mesmo projeto.” (PACHECO, 2002, p. 101).

Este movimento relacional do currículo com o contexto, sujeitos, interesses e valores nos permite avançar para a compreensão deste como práxis, que abarca em si um enfoque processual, ou seja, de “configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam” (SACRISTÁN, 2000, p. 101). Ou seja, para o autor, o currículo não se limita a um corpo de conhecimentos, mas se constitui num terreno para múltiplos agentes, cuja dinâmica envolve mecanismos diversos, numa confluência de práticas.

Sendo assim, o currículo, enquanto prática é um campo privilegiado para analisar as contradições entre as intenções e a prática educativa que está para além das declarações, dos documentos, da retórica, uma vez que nas propostas de currículo se expressam mais os anseios do que as realidades. Contudo, sem considerar as interações entre esses aspectos, não se pode compreender o que aprende e o que acontece realmente nos contextos educacionais. Assim, para tornar nítida a realidade curricular, é necessário compreender os contextos e as práticas que nele interagem.

As práticas curriculares, vividas em última instância pelos educandos e professores, sujeitos do processo educativo, em todos os níveis de ensino, mostram a ponta do iceberg de um processo que tem sua maior parte implícita em um sistema que traz consigo uma visão de mundo, uma concepção de currículo e pressupostos teóricos condizentes com o momento histórico, com o lugar social que ocupam.

É com essa intenção que o contexto em que a prática é desenvolvida assume um papel primordial na compreensão da construção do currículo, sobretudo porque,

o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções a prática reflete pressupostos e valores muito diversos. (SACRISTÁN, 1998, p. 201).

Na dimensão da política curricular, tem-se a clareza de que currículo tem um significado abrangente; é uma orientação política do processo de formação humana, situado historicamente, e ligado a um projeto de sociedade. Vale ressaltar uma definição sobre políticas curriculares feita por Pacheco (2003, p. 186), baseada nos estudos de Elmore e Sykes (1992, p.186):

A política curricular é uma ação simbólica, representando uma ideologia para a organização d autoridade e que abrange das instâncias de administração central como as decisões dos contextos escolares, sendo implementadas por intermédio de três tipos de instrumento: normativos explícitos e objetivos; normativos interpretativos e subjetivos; documentos de orientação e apoio (PACHECO, 2003, p. 14)

Julga-se importante para compreender como têm se materializado os currículos no atual contexto dos reordenamentos legais que se comprometem com os preceitos do neoliberalismo e da globalização para assegurar o processo de acumulação do capital. Estudos sobre o currículo de formação de professores (Pacheco, 2002, 2005; Forquin, 1993; Silva, 1993) evidenciaram problemas relacionados à dicotomia entre a teoria e a prática, entre o trabalho manual e intelectual, entre concepção e execução, a fragmentação do conhecimento e a sua desatualização diante das necessidades e reclamações do mundo do trabalho e da formação para a cidadania.

De acordo com Gimeno Sacristán (2007, p.15), pode-se ver como os processos de globalização impactam a educação, pois incidem sobre as pessoas – maior individualismo, menor segurança social, novas formas de construção de identidades, sobre os conteúdos do currículo – ampliação, diversificação e instabilidade dos saberes significativos - e sobre as formas de aprender – novos, poderosos e atrativos canais de circulação de informação fora do âmbito escolar.

Portanto, parece evidente que, no contexto de um projeto de reformas educacionais, ligado a intensas mudanças econômicas, políticas e culturais de âmbito global, o currículo adquire uma posição bastante destacada. Se entre as principais motivações das reformas encontra-se a preocupação em garantir aos alunos a aquisição de novos conhecimentos, competências e disposições, a partir da constatação de que os paradigmas pedagógicos da modernidade já não respondem mais às necessidades do mercado, da cultura e da sociedade na era da globalização, é claro que a reforma do currículo adquire importância estratégica.

Ao lado da formação de professores, o currículo compõe uma nova lógica de regulação da educação que procura combinar um certo grau de flexibilidade e autonomia local com o controle central de variáveis estratégicas, com o objetivo de intervir no âmago do processo educacional, ou seja, no que se ensina e como se ensina, no que se aprende e como se aprende.

Para bem compreender, os currículos dos cursos de formação de professores, como resultado da política educacional determinam os processos institucionalizados e defendidos na planificação do Ministério da Educação (MEC). Neles, a concepção de competência é nuclear e está vinculada a um estatuto profissional da atividade docente com base nas teorias curriculares instrumentais. A formação técnica mais uma vez ganha relevo restringindo à formação intelectual e política dos professores (VEIGA, 2003).

Diante de tais constatações, é importante destacar que o currículo é o enfoque principal da educação, pois é só por meio dele que acontecem os processos de mudanças. O mundo está em movimento acelerado de transformações e a escola, como veículo socializador, deve oferecer um currículo que acompanhe essas mudanças para que não se torne algo obsoleto, sem funcionalidade.

Nessa discussão, muitos teóricos se assemelham, outros divergem quando se conceitua o currículo, porém o que se percebe é que esta discussão no âmbito pedagógico é muito recente. Normalmente, atribuímos essa problemática aos comportamentos didáticos, políticos,

administrativos e econômicos, mas todos esses aspectos estão ligados entre si e todos são responsáveis por essa construção e disseminação, porém é necessário um olhar minucioso no que se refere à prática curricular e a complexidade em que ela está envolvida, pois o fazer pedagógico deve ter a excelência das mudanças e transformações sociais.

Sacristán (2000) analisa currículo:

não sendo um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas. (SACRISTÁN, 2000, p. 119)

O currículo não pode ser associado a apenas um documento didático, uma vez que seu aspecto é bem maior e abrange uma gama de caracteres do âmbito educacional e social. Simultaneamente, essa relação significa uma organização das experiências humanas em prol da prática educativa, porém seu conceito abrange diversos segmentos da educação.

Nesse construto, destaca-se a escola, considerada aqui como um espaço por excelência dedicado à promoção e ao acompanhamento dos percursos formativos das pessoas a elas confiadas pela sociedade para esse fim embora se reconheça serem múltiplos os espaços de aprendizagem em que os sujeitos sociais transitam e nos quais vão reunindo referências fundamentais para sua compreensão de mundo.

É no cotidiano da escola que as aprendizagens se desenvolvem. E o currículo é o meio pelo qual se dá o acesso aos saberes selecionados e organizados de acordo com os propósitos da sociedade, com as orientações oficiais e com as intenções da escola para desenvolver essas aprendizagens. A gestão escolar tem, portanto, como uma de suas esferas de atuação, a gestão do currículo, acompanhando desde as instâncias de regulação até o acontecer do currículo no cotidiano da instituição.

O currículo de formação tem sido o meio usado para responder às exigências de formação inicial de professores, e esse currículo deveria colocar amplas questões sobre situações educativas. Tais alterações nos currículos podem não surtir o efeito desejado, caso eles não estejam voltados para uma análise das matrizes teóricas que perpassam as propostas dos cursos. “Os rumos de um curso se alteram significativamente quando se traduzem pelo compromisso político-pedagógico das pessoas que nele atuam” (VEIGA, 1997, p. 24).

A partir dessas reflexões, pode-se dizer que o currículo assume papel de destaque no interior das escolas, pois concretiza, por meio de ações pedagógicas, os rumos que as escolas pretendem para com a formação dos alunos.

Leva-se a reduzir a formação à sua dimensão científica e técnica, desprezando sua dimensão valorativa, intencional. Assim, conforme Veiga (1997) uma visão verdadeiramente crítica do ensino e formação, do ponto de vista histórico-social,

(...) não pode ficar restrita apenas a transmitir teórica e prática ao futuro profissional da educação um conjunto de princípios, concepções, técnicas pedagógicas etc., com a finalidade de prepará-lo para um exercício profissional competente e democrático. Mas também e fundamentalmente será necessário compreender a prática pedagógica futura como expressão teórica e prática de ligações entre os elementos que a compõem (o professor, o aluno, o conteúdo de ensino etc.) e as condições sociais mais amplas que a definem e a condicionam (VEIGA, 1997, p. 41).

De acordo com Libâneo (2006), educadores seriamente interessados nas ciências da educação, entre elas a Pedagogia, precisam concentrar esforços em propostas de intervenção pedagógica nas várias esferas do educativo, para enfrentamento dos desafios colocados pelas novas realidades do mundo contemporâneo.

Pérez Gómez (1998), analisando a formação docente, constatou que, embora haja algumas diferenças, o currículo das instituições formadoras, marcadamente orientado pelos princípios da racionalidade técnica, organiza-se, fundamentalmente, em torno de dois componentes: um científico-cultural e outro psicopedagógico.

Ao componente científico-cultural compete assegurar que o formando tenha o domínio dos conteúdos a ensinar. O componente psicopedagógico, por sua vez, tem dupla função: a primeira, de realização inicial, consiste em municiar o futuro professor de um conjunto de leis e teorias que explica os processos de ensino e aprendizagem e oferece normas e regras a sua aplicação; e a segunda pretende que o futuro professor adquira as competências e capacidades necessárias a uma intervenção eficaz na realidade escolar, mediante a aplicação real ou simulada das normas e regras previamente aprendidas.

Segundo Pérez Gómez (1998), esta forma de conceber a formação do professor baseia-se em três pressupostos, que, ao longo dos anos, vêm sendo amplamente questionados. O primeiro deles assenta-se na convicção de que a pesquisa realizada na academia traz significativas

contribuições para o desenvolvimento de conhecimentos úteis à prática do professor. O autor considera que, na verdade, o que mais frequentemente se constata é um afastamento entre a investigação e o cotidiano escolar. O conhecimento produzido pelas ciências tidas como básicas para a prática docente é, em geral, molecular, sofisticado e cada vez mais fracionado, revelando-se incapaz de descrever ou explicar a complexidade das situações educativas e, conseqüentemente, de orientar o fazer do professor.

O segundo pressuposto consiste em considerar que os conhecimentos adquiridos durante a formação, conforme o modelo da racionalidade técnica prepara o futuro professor para a realidade da sala de aula. Acerca deste pressuposto, o autor reconhece que os conhecimentos práticos e teóricos a que tiveram acesso os formandos orientam sua prática, mas de forma limitada, considerando que a distância entre a investigação acadêmica e o mundo da prática é muito grande.

Conforme Pérez Gómez (1998, p. 108), [...], o conhecimento científico básico e aplicado só pode sugerir regras de atuação para ambientes protótipos e para aspectos convergentes da vida escolar [...], o que não é a realidade das salas de aula e escolas, que se constituem em espaços singulares e divergentes.

Para o autor, esta relação não é tão simples quanto aparenta, pois a compreensão dos princípios teóricos exige uma referência às situações complexas e holísticas em que se produzem os comportamentos individuais e coletivos. Logo, este conhecimento acaba por transformar-se em conhecimento acadêmico, alojando-se na memória episódica, isolada e residual.

Portanto, segundo a lógica da racionalidade técnica, que impregna o currículo de formação docente, o contato com a prática - entendida como campo de aplicação - ocorre em momento posterior, quando se supõe que o formando disponha do conhecimento científico e de suas derivações técnicas e normativas. Para Pérez Gómez (1998), este é o maior problema dos currículos de formação docente: a separação entre teoria e prática.

Diante de tais considerações, pode-se afirmar que com o ingresso do tópico do currículo e sua problemática no discurso sobre o ensino, a escolaridade ou a educação – um território intelectual já maduro em outros contextos – abrem-se novas perspectivas que facilitam e também obrigam o estabelecimento de contatos e pontes interdisciplinares com contribuições da filosofia, história, antropologia, sociologia, economia, epistemologia e dos enfoques críticos com a

psicologia, mas nada valioso para a abordagem dos problemas impostos por esse antigo, porém, renovado, território que é o currículo.

Dentro desse panorama é importante se observar que a formação dos professores tem uma finalidade fundamental: o aprimoramento da ação de ensinar e da aprendizagem, ou seja, a melhoria de todos os componentes que intervêm no currículo. Se a formação pode ser definida, de modo amplo, como o processo que melhora os conhecimentos referentes às estratégias, à atuação e às atitudes de quem desempenha essa profissão (ou desempenharão, no caso da formação inicial) nas instituições educativas, a relação com o currículo é imprescindível.

Portanto, se o currículo se relaciona com o ensinar e a aprendizagem nas instituições educacionais, ele obrigatoriamente também se relaciona com a formação dos professores, com o que se produz dentro delas e cujo fim é favorecer a aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, justifica-se, pois, que a prática se constitua no ponto de partida do currículo de formação docente, tanto inicial quanto continuada, o que não significa a reprodução acrítica de rotinas que regem as práticas empíricas. A realidade da aula, com suas características de incerteza, singularidade e complexidade, apresenta-se como espaço privilegiado no qual o futuro professor e o professor em exercício podem observar, analisar e refletir, buscando compreendê-la e encontrar formas alternativas de ação.

Assim, o questionamento sobre o que é currículo deve ser latente entre docentes em qualquer âmbito de atuação. Reafirma-se que o estudo do currículo escolar torna-se imperativo para qualquer educador/a na atualidade, quando todos/as que participam da educação escolar, seja qual for o vínculo estabelecido, são convocados/as de alguma forma a participar da discussão sobre o currículo, uma vez que ele dará subsídios para os percursos formativos dos estudantes que estão em nossas escolas.

2.2 Questões pertinentes à formação docente

A pesquisa sobre a formação docente é muito recente. Nóvoa (2000) relata que apenas entre 1980-2000 essa situação começou a mudar e proliferou-se um discurso voltado para a perspectiva de se formar um professor que tivesse no processo de reflexão o seu ponto de partida na dimensão de se produzir a profissão docente, deixando para trás as concepções técnicas. O

autor afirma que, agora, os processos de formação docente são trabalhados de forma integrada, havendo preocupação com o papel da universidade, a pesquisa e as emergências pedagógicas.

No âmbito dos projetos, as Diretrizes Curriculares, como políticas de ensino, orientam as propostas de formação dos professores, trazendo subjacentes a elas concepções sobre a identidade docente. Por identidade, se está entendendo o constructo ou conjunto de conhecimentos que dá sentido à formação inicial e continuada e à prática pedagógica que norteia o itinerário pedagógico do professor em sua forma e conteúdo, constituindo-se a docência.

Nesse contexto, as diretrizes mais atuais, que foram sancionadas em 2002 e 2004 pelo Conselho Nacional de Educação, apresentam como proposta para a Formação dos Professores da Educação Básica, licenciatura plena, um curso com identidade própria, com conhecimentos e competências específicos para a atuação docente, privilegiando

[...] o preparo do professor; a aprendizagem como um processo de construção de conhecimento, habilidades e valores; conteúdos, como meio de suporte na constituição das competências e avaliação como parte integrante do processo de formação. (PCN, 2002, p. 2)

Ressalta-se que a educação do Século XXI deve acompanhar o processo de mudanças que a sociedade exige como contribuição para a formação de um novo sujeito. O conhecimento é um diálogo, é uma expressão de liberdade, na medida em que se tem consciência de uma leitura crítica da realidade, em que a reflexão deve ser um constante devir, na perspectiva de indagação e de esquadriñar com a imaginação, sem acordo com resposta estanques e únicas.

Pensar em Educação e na Formação de Professores na atualidade exige uma consideração de paradigmas do campo educacional e da atuação docente e uma dialética constantes no que tange a ciência e o fazer educação. A formação docente situada no contexto de grandes mudanças no espaço escolar, nas políticas públicas e em diversas teorias e perspectivas corresponde a novas demandas e novos saberes do trabalho dos professores.

Neste panorama e nos paradigmas que permeiam a formação docente, situam-se a imagem do professor em diferentes categorias, como aquele facilitador da aprendizagem, o técnico, o pesquisador, o “implementador do currículo” (GARCIA, 1999, p. 54), o líder, o profissional do ensino e aquele que educa.

Marcelo Garcia (1999) discute e apresenta suas ideias sobre o conceito de formação e de formação de professores e define que “se a formação de professores se define simplesmente como a educação daqueles que vão ser professores, a sua história coincide com a história da educação” (GARCIA, 1999, p. 63). Desta forma, Marcelo Garcia em suas referências sobre a formação de professores, afirma que “a formação de professores nada mais é do que a o ensino profissionalizante para o ensino, o que configuraria a uma dimensão do ensino como atividade intencional, “que se desenvolve para contribuir para a profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações” (GARCIA, 1999, p. 22).

Para esta pesquisa, evidencia-se a formação de professores no contexto da atualidade, a formação inicial e específica no curso de Letras da UEMS/Cassilândia, ressaltando o trabalho do professor como agente de letramento em eventos sociais de leitura e escrita.

O professor em formação no curso de Letras e os que já estão em serviço necessitam de uma articulação dos saberes teóricos à prática docente, e segundo Kleiman (1999), os professores em atuação confrontam o discurso acadêmico, seja por meio de cursos de capacitação ou de novas propostas curriculares.

Historicamente, os processos formativos vêm sendo implementados para solucionar problemas genéricos, uniformes, padronizados. Tenta-se solucionar questões que, em tese, eram feitas por todos os professores e que deviam ser resolvidas mediante a fórmula genérica oferecida pelos especialistas no processo de formação dos professores. Esse procedimento tem gerado algumas modalidades de formação nas quais predominam uma desconsideração do contexto do ensino, dos ambientes reais dos professores, já que, para problemas distintos, sugere-se a mesma solução, desconsiderando a situação geográfica, social e educacional concreta do professor. De acordo com Sacristán,

A formação sempre havia pressuposto um processo em dois momentos: em primeiro lugar, o recebimento da formação e, em segundo, a passagem à prática, para realizar um projeto de mudança no currículo. Hoje, esse processo deve ser invertido. Os professores trabalham em conjunto em um processo de inovação curricular e, para isso, recebem a formação necessária. Eles se apropriam do processo mediante a interação e a colaboração (SACRISTÁN, 2000, p. 499).

A formação docente presumirá que a prática se modifica, alternando não somente os professores, como também os contextos que incluem a educação e a maneira de compreendê-la.

A formação não dirige a ação mediante prescrições provenientes da teoria, mas pretende esclarecer o contexto, para que os agentes da prática sejam aqueles que autorregularão seus conhecimentos e suas experiências educacionais.

É com este entendimento em mente que os programas e formação de professores se comprometem sem concessões com as questões de fortalecimento e transformação, as quais combinam conhecimento e análise crítica num apelo por transformar a realidade da sociedade.

Dessa forma, a educação na sociedade do conhecimento e da informação deve promover, com sua filosofia e procedimentos, a formação dos sujeitos, desenvolvendo seus recursos e potencialidades cognitivas e de aprendizagem tendo em vista a melhora da competitividade entre as nações. O conhecimento, como eixo central da atividade produtiva, faz com que a educação apareça em cena como condições indispensáveis para que os países possam atingir a competitividade que os levará a se inserir na economia mundial. Esse contexto batalha por uma educação, exigindo, conseqüentemente, uma formação de professores referenciada em novas diretrizes pedagógicas e políticas. Assim, a reforma educacional traz a proposta de formação de professores da escola básica em nível superior, concretizando-se enquanto política pública educacional nos anos 1990, com a (Lei de Diretrizes e Bases) LDB nº 9.394/96. Em consonância com a LDB, as universidades públicas começaram a planejar e a desenvolver programas especiais de formação superior numa perspectiva de profissionalizar o professor.

A reforma do sistema educacional em todos os níveis passou a ser vista como um mecanismo para alcançar o crescimento econômico, a transformação cultural e a solidariedade nacional. Nesse contexto, a formação de professores se revela como uma estratégia fundamental para a melhoria da qualidade de ensino.

Ao recorrer à educação como imprescindível para assegurar as bases da nova sociedade da comunicação e da informação, na qual o trabalho não se limita mais à simples transformação da matéria, mas prioriza a inovação e o conhecimento, a formação de professor em nível superior passou a ser uma nova exigência, e as instituições de ensino superior constituíram-se em um espaço privilegiado para a sua formação por ser lugar de construção e de acesso ao conhecimento avançado, transformando-se, assim, em um instrumento importante de promoção a cultura, da geração de novos conhecimentos e de atualização permanente.

Assim, a elevação do nível de formação dos professores é uma das metas a ser perseguida por todos os países, uma vez que as necessidades da sociedade de informação se intensificam, os

estudantes devem aprender não só o que se conhece hoje, mas precisam atualizar permanentemente seus conhecimentos. Nesse cenário, o professor passou a ser visto como fundamental para o sucesso ou fracasso dos processos educacionais e a sua formação passou a ter como finalidade contribuir para a preparação de cidadãos aptos para conviver e trabalhar na complexidade da vida cotidiana.

É consenso entre os estudiosos do assunto Demo (1996), Mello (1998), que a qualidade da educação depende de vários fatores, mas, sem dúvida, o professor é um fator decisivo nesse processo. Por isso, ele precisa ter adequada formação, permanente atualização e justa valorização. No entanto, ao longo dos anos, a formação do professor tem-se constituído de conteúdos teóricos, dissociados da realidade escolar, contribuindo para que se desenvolvam práticas tradicionais, sem considerar o aluno, mas as relações com o mundo e com as mudanças sociais. É evidente que a formação de professores como ocorre, hoje, não é suficiente para prepará-lo adequadamente diante do desafio do projeto que ora se coloca para a educação.

Por essa razão, muito se tem discutido a respeito da formação de professores e isto pode pressupor caminhar em duas direções diferenciadas e complementares, que dizem respeito tanto ao professor como aluno quanto ao professor como docente. Levando para o campo da pesquisa, significa dizer que o foco das investigações sobre essa temática pode conduzir-se para os processos formativos iniciais ou para aqueles da formação continuada. Não resta dúvida de que estes dois eixos não são excludentes, apenas delimitam campos, convergindo, algumas vezes, em perspectivas metodológicas diferenciadas na exploração de temáticas diversas.

Vale lembrar que se vive em uma época de muitas transformações, momentos de muitas incertezas. Assiste-se a uma valorização da produtividade, da competitividade nos diversos segmentos da vida humana, inclusive na educação. Neste contexto, está incluída a figura do educador e os saberes que servem de base para a sua prática educativa. Saber este que não pode ser desvinculado das outras dimensões do ensino, de sua profissionalidade, de sua formação e de sua epistemologia da prática.

Pensar em educação pressupõe pensar a formação docente e a prática pedagógica com qualidade. Para tanto se faz necessário entender a formação do professor para o desenvolvimento dos saberes docentes, o que exige qualificação, valorização profissional e políticas adequadas, considerando o *locus* de trabalho do professor.

O educador Freire (1996) já se referiu à formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Decerto que a formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas constitui uma conquista tecida com muitas ajudas: dos livros, mestres, das aulas, das conversas entre professores, da internet, dentre outros. Além do mais depende sempre de um trabalho de teor pessoal. Parodiando Freire (1996), ninguém forma ninguém, cada um forma-se a si mesmo.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a formação de um educador deve ser sempre uma síntese da história pessoal dele, que por sua vez carrega elementos comuns da história de uma categoria, de um trabalho do ensino, já que a história de um indivíduo, por mais particular que seja, mantém laços fortes com a condição de classe através do qual se afirma socialmente, compondo seu cenário profissional e suas relações históricas, culturais e sociais.

É possível ainda compreender que o conceito de formação é suscetível de múltiplas perspectivas, mas tem sido recorrente associar o conceito ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. Nóvoa (1997) aponta novas abordagens a respeito da formação de professores, saindo de uma perspectiva centrada na dimensão acadêmica para uma perspectiva no terreno profissional, pessoal e de organização, a partir do contexto escolar. Ele alerta, inclusive, que a formação de professores tem ignorado o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se” (NÓVOA, 1997, p. 26).

O processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal. [...] Inclui problemas relativos aos fins e/ou modelos a alcançar, os conteúdos / experiências a assumir, às interações sujeito-meio, aos estímulos e plano de apoio no processo. Mantém relação com o ideológico-cultural, como espaço que define o sentido geral dessa formação como processo (GARCIA, 1999, p. 19).

A “formação” pode ser investigada como função social, como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa, e por fim, como instituição. Na condição de função social, a formação se dá através da “transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante.” Como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa ela “[...] se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos.” E como instituição, “quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as

atividades de formação (GARCIA, 1999, p.19). Implica dizer, que a formação não é estanque, porém flexível, pode ser vista, entendida por vários aspectos, a depender do ponto de vista do objeto, quando se organiza exteriormente ao sujeito, ou quando a iniciativa parte dele próprio.

Estudar sobre “formação” torna-se tão complexo, às vezes impermeável. Estudiosos que analisam a “formação” necessitam construir um olhar organizado; articulado; flexível e planejado; embora às vezes fragmentado, no entanto, coeso, objetivando entendê-la num contexto conceitual próprio. Se a cognominarmos a outros conceitos, na realidade estamos cometendo uma infinidade de erros irreparáveis; impossíveis de serem revertidos, uma vez que o tempo, não retroage, apenas avança.

“Formação é o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de ‘plenitude’ pessoal.” (BERAZA, 1987, p. 201), ou então “a formação, desde a Didática, diz respeito ao processo que o indivíduo percorre na procura da sua identidade plena de acordo com alguns princípios ou realidade sociocultural” (GARCIA, 1999, p.19). Do ponto de vista de Garcia (1999, p.19) “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura.”.

Na Pedagogia, a origem da palavra formação é proveniente do contexto sócio-cultural instalado pelo humanismo espiritual através da cultura, identificando-se com a educação, tendo em vista o amplo sentido que adquiriu na pedagogia moderna (LUZURIAGA, 1960).

Para alguns autores, existem diferenças entre formação e educação. Assim formação, para uns é compreendida como desenvolvimento interior, de dentro para fora, e educação como ação ou influência exterior. Para outros, significa o fim da educação, a formação da personalidade, como se a educação não perseguisse este objetivo. Ainda para outros, equivale ao processo pelo qual se forma esta personalidade, o qual é também o que significa a educação. Finalmente, para outros, a exemplo do Filósofo Gadamer, representa a participação na cultura, a assimilação desta.

Diante dessas multi e complexas concepções evidenciadas acerca da formação, o dicionário de Pedagogia apresenta a título de exemplo algumas definições na visão de distintos estudiosos, que em seu tempo, colaboraram para esta discussão acerca da formação.

Formar de acordo com Moita (1995):

[...] supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações [...]. O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma em interação (MOITA, 1995, p. 115).

Partindo desta concepção teórica, formar significa: instruir para desenvolver; preparar para o aperfeiçoamento, tendo como resultado a educação, isso feito através de aprendizagens, interações sociais e trocas de experiências, como forma de adquirir autonomia da sua própria formação.

Para Rodrigues (2003), a formação é entendida como um processo permanente de autodesenvolvimento que não começa nem acaba na escola, e tem o ato de ensinar e de aprender, como um auxiliar na busca do conhecimento e da competência pedagógica. Entende-se que a formação é um processo construído com a aquisição de conhecimentos, competências e saberes docentes. Embora seja um ato executado individualmente, se dá em meio coletivo, interagindo com as inovações tecnológicas e demais elementos interativos de cunho cultural e social.

Para Garcia (1997), a formação de professores diferencia-se das demais atividades de formação em três dimensões. Em primeiro lugar, trata-se de uma formação dupla, que se tem de combinar a formação acadêmica (científica, literária, artística, etc.) com a formação pedagógica. Em segundo lugar, a formação de professores é um tipo de formação profissional, quer dizer, formar profissionais, que nem sempre assume como característica da docência. E em terceiro lugar, a formação de professores é uma formação de formadores, o que influencia a união necessária que deve existir entre a formação de professores e a sua prática profissional.

Nesse construto, vale destacar que se persegue a compreensão, construção e definição do conceito de formação, como uma necessidade que precede ao próprio processo formativo. Entende-se que o conceito de formação implicará no currículo, no delineamento, conteúdo e forma, dos próprios processos formativos dos professores, enfim nas bases formativas a partir das concepções de formação.

Nessa direção que García (1997) formula seu conceito sobre formação de professores.

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam

individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhe permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1997, p. 26)

Os estudos sobre formação de docente passam a considerar a dimensão cultural, social e política do fenômeno educativo.

Para Nóvoa (1999), a formação do professor crítico reflexivo implica em três tipos de desenvolvimento: pessoal, profissional e organizacional, passando não somente por um processo de crescimento pessoal e aperfeiçoamento profissional, mas também por mudanças na cultura escolar, como práticas participativas e gestão democrática.

Nesse sentido, pensar o ensino parece ser o caminho para uma efetiva mudança paradigmática no interior das escolas e universidades. Para que nessas instituições aconteça uma efetiva e significativa aprendizagem, faz-se necessário pensar a educação, que corresponda, na verdade, a pensar a profissão do professor, sua formação e as questões que afetam o trabalho entre educador e educando.

A formação dos docentes, particularmente aquela com base nos saberes específicos mobilizados, utilizados pelos professores no âmbito de suas tarefas cotidianas, aparece, no entanto, como fator decisivo para a realização de uma nova prática pedagógica nas instituições de ensino de diferentes níveis.

Nesse contexto, Lima (2004, p. 18) afirma que a atividade docente não se restringe mais ao domínio de conteúdos disciplinares e técnicas para transmiti-los. Dentre as novas atribuições e deveres outorgados à escola e ao professor, ganha posição e prevalência o ensino que leva à produção de conhecimentos, reflexão crítica e exercício de problematizar e questionar, pois são essas habilidades que permitem aos alunos atuarem como cidadãos críticos e de fato participantes da sociedade na qual estão inseridos.

A formação docente é um processo e interação permanente e que se cumpram as exigências de uma sociedade em mutação, que deve acontecer na mescla de conteúdos acadêmicos e pedagógicos reflexivos, investigadores e capazes de intervir na sociedade por meio de sua prática histórica e socialmente localizada. Tem a clara intencionalidade de fomentar mudanças no ensino, no currículo e na escola, com vistas a melhorar a qualidade do sistema educacional.

A formação profissional do professor na contemporaneidade requer caráter amplo, com pleno domínio e compreensão dos contextos políticos e sociais que desenham a realidade do seu tempo, com a consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

É preciso destacar, que, quando se aborda a formação de professores, pode-se estar adotando posições epistemológicas, ideológicas e culturais em relação ao ensino, ao professor e aos alunos. Logo a formação de professores deve propiciar situações que viabilizem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente, considerando como horizonte um projeto pessoal e coletivo (GARCIA, 1997).

Ao abordar a temática, evocamos um conjunto amplo de virtualidades, concepções e perspectivas. Por mais paradoxal que seja, é possível, na visão de Garcia, encontrar uma definição para o tema,

A formação apresenta-se nos como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta em face de outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação (GARCIA, 1997, p. 21-22).

Assim, entende-se a formação de professores como um processo contínuo, sistemático e organizado, com aprendizagem permanente, que abarca toda a carreira docente (formação inicial e formação continuada). Considerar a formação como um processo, significa aceitar, também, que não existe separação entre formação pessoal e profissional.

Leva-se em consideração que a formação inicial tem características próprias e um tempo de duração definido, e que ela impõe um limite de conhecimentos (conhecimentos específicos da área, conhecimentos pedagógicos) que podem ser ensinados e aprendidos. Assim, essa formação objetiva preparar o futuro professor, para que ele possa começar a ensinar a partir de um conjunto de conhecimentos que lhe possibilitem enfrentar os desafios iniciais da profissão.

Nesse sentido, as Instituições de Ensino Superior têm a responsabilidade de preparar os futuros professores. Elas devem proporcionar uma bagagem sólida nos âmbitos científicos,

cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, para capacitar o futuro professor a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários a uma educação sólida e promissora após a conclusão do curso de graduação.

Acredita-se que a formação inicial pode ser decisiva para o desenvolvimento profissional dos professores, no sentido da autonomia, da competência técnico/política e da responsabilidade social, pois, durante esse período, os futuros professores devem incorporar competências e habilidades de distintas naturezas, que os tornarão capazes de propor diferentes conteúdos a serem ensinados e, também, diversas maneiras de ensinar.

Nas palavras de Nóvoa (1992, p. 9) “Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores. A formação de docentes, inicial ou continuada, ganha primazia nas discussões relativas às transformações e inovações da área educacional.

2.2.1 Retomadas e reflexões sobre a formação docente inicial e continuada

A formação inicial corresponde à primeira etapa de formação do futuro professor e decorre numa instituição especializada. No itinerário da formação de um professor, podemos distinguir várias fases, que implicam exigências pessoais, profissionais, organizacionais e contextuais distintas e que dependem dos modelos de formação em que se inscrevem. Podemos identificar duas grandes etapas de formação: formação inicial (ou pré-serviço) e formação continuada. Pesquisas acerca das tendências do “estado de conhecimento da formação de professores no Brasil” têm identificado um repertório de conhecimentos do ensino que serviriam para a elaboração do mapeamento da produção científica sobre a formação de professores. Nesse contexto, é nossa intenção discutir as implicações e repercussões dessas pesquisas para a formação inicial de professores.

Quando se fala em formação inicial de professores, é necessário que se tenha clareza de que essa formação ocorre na Universidade e em outros tempos e espaços. Isso significa que além da Universidade, base epistemológica da formação, os estágios obrigatórios e voluntários, os projetos de pesquisa e extensão são vias de acesso a conhecimentos teórico-práticos, que vão delineando o futuro professor.

Independentemente da área de conhecimento, é inegável, na sociedade informacional e global, em que os se estão inseridos e na qual se observa um incremento acelerado de informações e uma mudança vertiginosa no conhecimento, a necessidade de os profissionais, entre os quais os professores, manterem-se atualizados, o que pressupõe a importância da sua formação.

No âmbito educacional, não basta ao profissional manter-se atualizado. Há a necessidade de um esforço de transposição do conhecimento científico para um conhecimento escolar adequado aos propósitos do ensino e às características do alunado, que, especialmente na escola pública e democrática, tendem a ser bastante diversificadas.

Para Kleiman (2005), as propostas de renovação são múltiplas, ora enfatizando modalidades de trabalho, ora enfatizando tipos de saberes a serem privilegiados. Com relação à formação, a referida autora diz que:

Neste vasto campo, os nossos estudos sobre a questão se fundamentam numa concepção identitária do processo de formação profissional que consiste, para além da educação científica correspondente, na inserção de professores em formação inicial ou continuada nas práticas de leitura e produção da escrita das diversas instituições (...) potencializando saberes locais como forma de inserção dos professores em práticas letradas (...) que consigam ajudar o aluno na construção de uma identidade autônoma, consistente, de prestígio, porque é, em primeiro lugar, a de um sujeito plenamente letrado e seguro em relação às suas capacidades e, em segundo lugar, porque está embasada em práticas consistentes com conhecimentos sobre linguagem compatíveis e/ou fundamentados em conceitos científicos, menos suscetíveis às incoerências próprias dos saberes pragmáticos e, esperamos, resistentes ao preconceito (KLEIMAN, 2005, p. 205/241).

Os desafios postos para a formação docente devem ser contextualizados na experiência social brasileira contemporânea, buscando estabelecer os necessários vínculos entre traços das políticas governamentais e os flagrantes problemas da educação brasileira. Na discussão das opções teóricas e metodológicas do professor de português, serão privilegiadas análises que confrontem os avanços nos estudos da linguagem tanto com documentos oficiais, quanto com práticas docentes nas escolas.

Assim, a formação de professores, seja ela nos cursos de Letras, Pedagogia ou em outras licenciaturas, deve ser pensada dentro de outra concepção: a que considere a formação inicial como elemento primordial de rupturas em que práticas sociais plurais devem ser consideradas.

Nessa perspectiva de formação, numa concepção ideológica de letramento, o professor formador torna-se agente dessas práticas. A universidade, assim como o professor formador, é responsável pela intervenção entre aluno e o conhecimento. E, como instituição educativa, cujas funções prioritárias são: pesquisar, produzir e distribuir conhecimento; precisa repensar sua atual organização de trabalho pedagógico, a fim de exercer seu papel de formadora de indivíduos engajados e capazes de uma compreensão crítica da realidade social. Dessa forma, acreditamos que seja possível romper as tensões encontradas – tais como, dificuldades dos alunos; formação continuada e deficitária de professores formadores; projeto político-pedagógico incoerente com as dificuldades apontadas pelos professores; a separação que existe entre conhecimentos científicos e conhecimentos profissionais docentes, entre conhecimento acadêmico e realidade escolar, entre disciplinas específicas da área e disciplinas pedagógicas ou entre formação pedagógica e formação científica – e assumir a intenção de mudanças para a formação inicial no campo universitário, de forma mais efetiva.

As considerações apresentadas até aqui deixam entrever a necessidade de uma formação inicial e continuada calcada em bases interacionais, que promovam o diálogo no processo de ensino-aprendizagem, permitindo não só a análise das práticas pedagógicas, conforme propõe Nóvoa (2009), mas também a concretização do ensino regido por tais práticas. Tais bases são adquiridas na formação inicial e aprofundadas nos cursos de atualização e aperfeiçoamento, assim como nos cursos de pós-graduação *lato e strictu senso*, que se mostram como alternativas viáveis e necessárias na formação docente, atualizando e permitindo a verticalização desse processo. O mestrado e o doutorado, especialmente, representam momentos de reflexão mais detida sobre questões pertinentes, e prementes ao ensino e, via de regra, constituem-se em espaços de descobertas que ajudam a promover a melhoria do ensino.

2.3 Formação do professor de Língua Portuguesa

Analisar o processo de constituição do professor de Língua Portuguesa implica considerá-lo como produção de uma Instituição, constituída pela relação com o Estado, a Ciência, a Academia, a Graduação e o Curso de Letras que inscreve, por meio de estratégias de posicionamento no discurso, a legitimidade de uma prática social e a sua finalidade.

A discussão sobre a forma pedagógica de um Curso de Licenciatura deve ser orientada pela compreensão de que se forma a partir de um modelo de docência instituído por uma determinada sociedade que se encarrega de instituir política e culturalmente os saberes necessários para o exercício dessa função.

Assim, ao tratar da formação pedagógica do professor de Língua Portuguesa, leva-se em conta as funções do conhecimento produzido na Universidade, entendendo-a como uma Instância Institucional de constituição de um discurso político-oficial.

Por essa razão, a escolha de determinado assunto como objeto de pesquisa não ocorre por acaso. Na verdade, é resultado de algumas questões que se colocam perante uma determinada realidade. Tais questões trazem no seu bojo uma carga de valores e pressupostos que não apenas revelam o contexto sócio-histórico em que o pesquisador se encontra, mas também o contexto do próprio objeto que se pretende pesquisar.

Essa preocupação vai ao encontro das mudanças sugeridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em relação ao ensino, especialmente, ao ensino de Português, ao considerar que:

[...] são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. [...] Por isso, todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem uso, mas é a de Língua Portuguesa que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático. (BRASIL, 1997, p. 30-31)

De um ponto de vista mais específico das licenciaturas, um passo prático e importante tem sido trazer efetivamente, para os espaços de formação docente, a discussão dos PCNs e das Orientações Curriculares relativas ao ensino de língua materna e de literatura, seja pelo fato de que tais documentos consubstanciam a influência de correntes importantes na academia, acerca da língua e de seu ensino, seja porque permitem irradiar várias questões centrais envolvidas nesses domínios.

As exigências da atual sociedade, cada vez mais tecnológica, impõem a necessidade da formação docente em novas bases, para atender às demandas sociais. De acordo com os documentos oficiais brasileiros, publicados a partir de 1998, o ensino da leitura e da escrita deve

ser regido por conceitos como interação, discurso, texto, gêneros discursivos. Em razão disso, a formação docente deve oferecer ao professor conhecimentos outros que não apenas o gramatical.

Ao refletir a respeito da formação do professor de Língua Portuguesa no Brasil, pode-se perceber uma trajetória que se confunde, muitas vezes, com a história da própria Língua Portuguesa enquanto disciplina, bem como com a institucionalização das Faculdades e Universidades nas áreas de Licenciatura e a gradual constituição profissional dos educadores de forma geral. A disciplina Língua Portuguesa no Brasil, conforme ressalta Soares (2001), origina-se em 1850, por meio de um decreto-lei que condensa o ensino das lições de retórica, gramática e poética.

Essa mudança, entretanto, não se verificou no nível do conteúdo que se ensinava nas escolas. Neves (2002) mostra que o Português continuaria por muito tempo ainda atrelado às heranças greco-latinas dos padrões do bem escrever e falar da língua. O acesso a esse conhecimento restringia-se aos afortunados que tivessem a oportunidade de estudar nas poucas escolas existentes até a década de 1930. Soares (2001) também mostra que os professores de Português eram médicos, engenheiros, advogados, dentre outros — leigos com conhecimento laico dos conteúdos das ciências humanas e sociais. Não havia, portanto, uma formação comum ou um currículo que caracterizasse o conteúdo e a metodologia de seu ensino, cabendo a esse erudito a missão de professar o domínio de uma língua restrita à pequena parcela da população que tinha acesso à cultura letrada. Além disso, a escola brasileira não criava uma demanda de formação de professores, por não haver interesse do Estado em ampliar o acesso ao ensino, uma vez que o país ainda tinha uma economia com áreas de serviços predominantes do setor agrícola, não exigindo qualificação profissional dos trabalhadores.

Todavia, a partir das amplas transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas no Brasil a partir da década de 1930, advindas da urbanização, crescimento demográfico e industrialização, instaurou-se a necessidade de consolidação e ampliação do ensino público, para que existisse uma qualificação profissional condizente com as demandas dos novos postos de trabalho. Nessa mesma época, conforme Romanelli (2006) cria-se o Estatuto das Universidades Brasileiras, a partir do qual nascem as primeiras universidades de algumas das principais capitais nacionais, surgindo, ainda, o ensino técnico e a reforma dos ensinos primário, comercial e médio.

Para suprir as novas necessidades, a existência de professores leigos de Língua Portuguesa já não mais seria o suficiente. Dessa forma, implementam-se as licenciaturas e os

professores passam a ser formados em Cursos de Filosofia e Ciências Humanas. Embora não houvesse ainda uma formação própria a esse professor de Português, lentamente o seu objeto de trabalho, os recursos didáticos e o alunado começam a adquirir contornos mais claros — definidos por políticas públicas de gestão do ensino em todos os níveis. Exemplo disso ocorre com a institucionalização do livro didático, por meio de decreto, em 1950, padronizando o ensino das disciplinas nos níveis primário e secundário.

Outro momento importante à formação do profissional da área de Língua Portuguesa foi a implementação das disciplinas de Linguística e a consolidação dos Cursos de Letras com Licenciatura em Língua Portuguesa, a partir da década de 1960 nas universidades brasileiras. Rodolfo Ilari (1992) pondera ser esse o momento em que os Cursos de Letras passam a trabalhar a língua e seu ensino com metodologias científicas, possibilitando o início das pesquisas acadêmicas que, nas décadas posteriores, se expandiriam por todo o país. Atualmente, a formação do professor de Português nos Cursos de Graduação em Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa – possibilita uma iniciação às principais correntes linguísticas dos últimos 30/40 anos, bem como o conhecimento das diversas metodologias de ensino de língua que têm sido desenvolvidas e aplicadas no ensino brasileiro.

Por essa razão, embora se reconheça a importância da formação continuada em todas as áreas de conhecimento, é a área de Língua Portuguesa que tem recebido atenção especial do poder público na discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino. Isto se verifica em função de alguns fatores, entre os quais se destacam dois sobre os quais destacam-se algumas considerações.

Em primeiro lugar, atualmente, exigem-se níveis de leitura e escrita diferentes dos que satisfaziam as demandas sociais há bem pouco tempo, e tudo indica que, na sociedade informacional e global, as exigências tendem a crescer. Nesta sociedade, é evidente a necessidade de um ensino de Língua Portuguesa que possibilite um crescente domínio das habilidades e estratégias de processamento de informações, consideradas necessárias para que o educando assimile conhecimentos das demais disciplinas do currículo, dê prosseguimento a seus estudos, continue a aprender e tenha êxito numa série de atividades (na escola, em casa, no trabalho, em sua comunidade etc.) que envolvem o uso da leitura e da escrita. Isto é, o êxito no ensino de Língua Portuguesa tem implicações positivas para as demais áreas do conhecimento e para o desempenho satisfatório do indivíduo numa sociedade letrada.

Em segundo lugar, constata-se que, embora, nas duas últimas décadas, os sistemas públicos de ensino tenham demonstrado considerável esforço de revisão das práticas tradicionais de ensino de Língua Portuguesa, visando ao desenvolvimento da competência leitora, escritora e comunicativa do aluno, isto parece não estar acontecendo de forma significativa, haja vista os resultados alcançados pelo alunado no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Os resultados do SAEB revelam um desenvolvimento precário das habilidades de leitura, o que aponta para a inadequação do ensino de Língua Portuguesa e para a importância da formação continuada nesta área que permita ao professor novas compreensões sobre seu objeto de ensino e a constituição de práticas que possibilitem ao aluno a ampliação de sua competência discursiva na interlocução, tão necessária à plena participação social (BRASIL, 2004).

Diante disso, reitera-se a necessidade de repensar a formação, tanto inicial quanto continuada, pautada sempre pela prática reflexiva por parte do professor, amparada por uma estrutura institucional que possibilite essa reflexão. É, sem dúvida, uma situação complexa e há de considerar sim, um novo paradigma para o ensino de Língua Portuguesa, mas para efetivar essa mudança é necessário muito mais que um documento oficial. É necessário não apenas repensar os cursos de graduação e a relação teoria-prática por meio da transposição didática, como também redefinir os programas de formação contínua oferecidos pelas instâncias do governo. É fundamental que esses programas de formação tenham como objetivo promover a educação e não as ações de um determinado governo, de forma que sejam articulados, contínuos e que ofereçam aos professores não modelos e receitas, mas, principalmente, suporte teórico para que possam fundamentar sua ação docente e refletir sobre sua prática na sala de aula. Por fim, porém não menos importante, há que se lembrar do importante papel das universidades e das pesquisas acadêmicas nesse contexto, uma vez que por meio do diálogo com os professores, é possível considerar suas necessidades de conhecimento e contribuir para a melhoria de sua formação.

3 UM OLHAR SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

3.1 O Projeto Político Pedagógico: um caminho metodológico

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, representa um importante marco da reforma da educação brasileira e na discussão sobre a formação de professores. Depois da LDB, outras normas e diretrizes foram aprovadas no intuito de melhorar a qualidade dos cursos de formação de professores.

Com a aprovação da LDB, novas definições sobre a formação de professores foram promulgadas, excluindo a obrigatoriedade dos currículos mínimos e dando mais autonomia às universidades no que se refere a definição dos currículos dos seus cursos. Com isso, houve a necessidade da elaboração de diretrizes curriculares nacionais específicas para os cursos de graduação, inclusive dos de licenciatura.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras foram instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) n.º 18, de 13 de março de 2002. Essas diretrizes são norteadas pelos princípios da flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade / heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão (BRASIL, 2011). De acordo com o Parecer CNE/CES n.º 492/2001, que apresenta a proposta de Diretrizes nacionais para, dentre outros cursos, o curso de Letras, o referido curso objetiva a formação de “profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (BRASIL, 2001).

Ainda de acordo com o Parecer CNE/CES n.º 492/2001, independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras precisa ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Além disso, precisa ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente (BRASIL, 2001, p.30).

O resultado do processo de aprendizagem do curso de Letras necessita ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Precisa ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deve, ainda, “estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho” (BRASIL, 2001).

O Parecer n.º 492/2001 propõe, ainda, que os cursos de licenciatura em Letras sejam orientados, também, pelas Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior (BRASIL, 2001).

As definições dos pareceres precisam ser observadas por todos os cursos de formação inicial de professores em nível superior, no momento da definição de seus currículos e da elaboração do projeto pedagógico, devendo ser consideradas, também, as diretrizes específicas de cada curso.

De acordo com Roger Chartier (1999), a importância do estudo sobre os documentos escritos está na possibilidade da observação das relações entre homem e sociedade, pois, funcionando dentro do contexto em que foi produzido, o documento escrito fixa, preserva e transmite saberes constituídos em um determinado tempo e espaço, refletindo pontos de vistas sobre esse momento histórico.

Em decorrência disso, entende-se que um projeto político-pedagógico de curso é o documento que reflete o posicionamento do grupo no momento de sua produção, funcionando como centro organizador das ações docentes. Por isso, o projeto contém os valores desse grupo, historicamente marcados pelo instante de produção, que norteiam as ações do próprio grupo no período posterior à publicação. Além disso, os resultados esperados em relação aos alunos egressos refletem esse posicionamento fixado no documento escrito. Lembra-se, também, seguindo as palavras de Paulo Freire (1996), que um projeto, além de pedagógico, é também político, pois deve sempre interferir na realidade no sentido de mudá-la para melhor; isto é, não é possível pensar a história e as relações humanas no seu aspecto processual e dialético “sem projeto de natureza político-pedagógica no sentido da transformação ou da reinvenção do mundo” (FREIRE 1996, p. 18).

Desse modo, é firme a convicção de que um documento dessa natureza deva ser constantemente discutido em seu posicionamento com o objetivo de adequá-lo às mudanças sociais que pressionam os sentidos constituídos no texto, promovendo a reformulação dos princípios e garantindo a evolução do material pela adequação aos novos sentidos produzidos.

Por esse motivo, considera-se a necessidade constante de revisão do PPP. Quer dizer com isso que se pretende uma discussão posicionada política e eticamente sobre as questões relativas às práticas de linguagem, problematizando e interferindo nessas práticas com o objetivo de modificá-las. Considera-se, ainda, que um trabalho crítico com a linguagem somente pode ser efetivo se possibilitar a autocrítica, no sentido da avaliação dos procedimentos e práticas utilizadas pelo grupo em questão. Por esse motivo, justifica-se a discussão que ora se estabelece para a temática dos estudos do letramento posta no PPP, extrapolando as páginas desta pesquisa para atingir efetivamente resultados com a possível revisão dos conceitos apresentados.

O estudo do campo conceitual de currículo remete como decorrência a uma discussão sobre O PPP, visto que o currículo pode ser compreendido como extensão deste Projeto. O Projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente, portanto, ao se construir os projetos de cursos superiores, planeja-se a intenção de fazer, de realizar. Lançando-se para adiante, com base no que se tem, buscando o possível. É o antever o futuro diferente do presente, como faz refletir Veiga (2004).

Vale ressaltar que o PPP pode ser entendido como instrumento de inovação do futuro, ao estabelecer princípios, diretrizes e orientações para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pelos cursos e programas oferecidos pelas universidades como um todo. Por abarcar a dimensão, a construção e a reconstrução, o PPP pressupõe uma participação coletiva que envolve os diferentes segmentos que movimentam a vida universitária.

Nesse sentido é que se deve considerar o PPP “como um processo permanente de reflexão e de discussão de problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade” (VEIGA, 2004, p. 15).

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 profissional que se deseja formar, entre outros. Entretanto, é preciso mostrar o formato deste projeto, pois a simples

ausência dele traz sérias consequências para os desejos e intenções da academia. Como destaca Sobrinho (1994):

[...] sem projetos, a instituição dissipa suas energias e perde a dimensão do conjunto e o sentido do futuro. Projeto, literalmente, é 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 (SOBRINHO, 1994, p.102).

Em decorrência dessa realidade, a elaboração do PPP no âmbito das instituições de ensino superior ganhou espaço na discussão no que se referente à formação do professor nos cursos de licenciatura.

Para tanto, a formação de professores e a qualidade dos cursos de licenciatura consistem em uma das preocupações do Ministério da Educação (MEC) nos últimos anos. Assim, do ponto de vista da legislação federal, surgiram leis e diretrizes sobre o ensino, a formação dos professores e as licenciaturas, obrigando as instituições formadoras a aprovarem e implantarem mudanças curriculares.

O PPP consiste em um conjunto de diretrizes pedagógico-curriculares que influenciam de maneira importante o contexto de formação dos professores de cada curso, pois este funciona como mediador entre as teorias acadêmicas e a formação efetiva do professor. Neste sentido, o PPP é visto como um documento programático que reúne as principais ideias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou de um curso (VEIGA, 2003).

Entende-se 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 IES, no caso. Sabe-se que cada instituição tem um perfil, uma personalidade, identidade e cultura próprias 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 infraestrutura, da cultura local e do conteúdo curricular posto como hegemônico, pode produzir sérias consequências para a configuração curricular.

Vale destacar 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 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 numa dada sociedade, daí seu caráter político.

Desse modo, a opção pelo estudo do PPP do Curso de Letras da UEMS, da Unidade Universitária de Cassilândia, como objeto de investigação, se deu em virtude de ser esta uma instituição universitária pública voltada para o exercício da pesquisa e da docência, fortalecendo assim a educação básica pela interferência direta no atendimento às necessidades regionais, principalmente de formação de professores, com a finalidade maior de equalizar a oferta da educação superior no Estado do Mato Grosso do Sul em oportunidades e qualidade.

Dentro dos estudos de letramento, é importante conhecer esse documento e função social que esse gênero desempenha na sociedade. É importante levar em consideração que ele é um objeto real que faz parte da realidade, e que sua existência e utilização devem contribuir para a melhoria da educação.

Levando em consideração que uma das finalidades do Curso de Letras é formar profissionais que exercitem o pensamento crítico e reflexivo por meio de uma leitura “competente” – considerada como uma das habilidades básicas a ser adquirida na graduação - e que, a partir disso, sejam capazes de desempenhar papel de multiplicadores, formando também outros leitores (seus futuros alunos) com esta habilidade, tem-se o propósito de identificar neste trabalho o(s) conceito(s) de letramento presentes no PPP do Curso de Letras da UEMS.

Para a análise dos programas das disciplinas que constituem a matriz curricular do curso de formação de professores, pactua-se com Lombardi (1997), que afirma:

O currículo que se destina à formação do professor há que ser concebido como um instrumento útil que englobe uma série de atividades e que oriente para a formação teórica e para a prática pedagógica e não para ações meramente funcionais, o que limita a enunciar uma série de intenções, princípios e orientações gerais, que por estarem distantes da realidade de sala de aula, acabam por torná-lo ineficiente. (LOMBARDI, 1997, p. 40)

Das disciplinas que permeiam o Curso de Letras da UEMS, há de se considerar os estudos relativos à temática do letramento, para que este possa embasar a prática pedagógica do professor na sala de aula. Não se concebe uma ação educativa eficaz e significativa sem que ela esteja pautada em uma sustentação teórica.

A partir da ideologia do currículo como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de formação docente, os conteúdos básicos de formação em Letras devem ser integrantes às competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão docente de Letras, extrapolando as atividades de estágio e práticas profissionalizantes. Assim definido por estas diretrizes: “o processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático de integralização do curso” (BRASIL, 2001, p.31).

Esta articulação é, portanto, definida pelas diretrizes curriculares nacionais e contextualiza, coerentemente, os estudos sobre o letramento, a formação docente e a articulação entre a teoria e a prática, elementos que constituem esta pesquisa e que são delineados por meio das disciplinas oferecidas pela matriz curricular do Curso de Letras.

Um pressuposto que se leva em consideração neste trabalho refere-se à reflexão assumida pelo aprendiz, durante a sua formação, no sentido de que, ao assumir a posição de corresponsável pelo papel da aprendizagem, ele/ela pode compreender o papel da teoria para a prática docente a se realizar futuramente. Desse modo, de acordo com Zeichner e Liston (1987), que defendem um programa de formação que não apenas instrumentalize os estudantes nas habilidades da docência, mas que prepare os estudantes para “assumirem um papel mais central direcionado para o próprio empenho em tomar decisões”.

Evidencia-se a necessidade, portanto, de um trabalho de formação de professores-leitores, não apenas no sentido de atualização de conhecimentos, mas essencialmente de construção/elaboração de saberes que contribuam para a preparação dos futuros profissionais da docência, numa perspectiva de profissionalismo crescente (RAMALHO, 1998). Assim, nesta

pesquisa, resgatam-se dados relevantes à formação do professor enquanto leitores por meio das disciplinas oferecidas pela matriz curricular do Curso de Letras.

[...] são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. [...] Por isso, todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem uso, mas é a de Língua Portuguesa que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático. (BRASIL, 1997, p. 30-31)

A despeito dos pontos de vista em torno do letramento, é reconhecida a grande importância da organização do projeto pedagógico curricular, em qualquer que seja a instituição de ensino, como eixo articulador entre o planejamento institucional e as práticas educativas vivenciadas diretamente na sala de aula, com vistas ao seu reflexo dentro e fora da escola. Não se pode deixar de considerar que, “o projeto pedagógico curricular é um documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos” (LIBÂNEO, 2006, p. 357).

Nesse contexto, os autores assinalaram, ainda, quatro razões que justificam a importância deste projeto:

Na escola, a direção, os especialistas, os professores, os funcionários e os alunos estão envolvidos em uma atividade conjunta, para a formação humana destes últimos. Se essa formação implica valores, convicções práticas educativas muito concretas, orientadas para certa direção, é desejável que a escola tenha certos padrões comuns de conduta, certa unidade de pensamento e de ação. Surge, então, a necessidade de explicitação de objetivos e práticas comuns. Por isso o projeto pedagógico curricular é a expressão das aspirações e dos interesses do grupo de especialistas e professores (LIBÂNEO, 2006, p. 357).

Enfim, faz-se necessário que a coerência entre o planejamento elaborado e os objetivos a serem atingidos deve pautar o trabalho efetivo da escola, concretizando e favorecendo o processo de ensino e aprendizagem com base em um currículo que considere as bases legais externas à

instituição constituída por documentos como os Parâmetros Curriculares, diretrizes e pareceres, os quais prescrevem e direcionam a ação pedagógica.

3.2 O Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS/Cassilândia

A UEMS, com sede na cidade de Dourados, no Mato Grosso do Sul, foi criada pela Constituição Estadual de 1979 e ratificada em 1989, conforme o disposto em seu artigo 48, Ato das Disposições Constitucionais Gerais e Transitórias. É uma Fundação com autonomia didático-científica, administrativa, financeira, disciplinar e patrimonial, de acordo com as Leis Estaduais nº 1.543, de 8 de dezembro de 1994, e nº 2.583, de 23 de dezembro de 2002, e com o Decreto Estadual nº 9.337, de 14 de janeiro de 1999. Embora criada em 1979, a implantação da UEMS somente ocorreu após a publicação da Lei Estadual nº 1.461, de 20 de dezembro de 1993, e do Parecer do Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul CEE/MS nº 08, de 09 de fevereiro de 1994. Em 1993, foi instituída uma Comissão para Implantação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, com o intuito de elaborar uma proposta de universidade que tivesse compromisso com as necessidades regionais, particularmente com os altos índices de professores em exercício sem a devida habilitação, e, ainda, com o desenvolvimento técnico, científico e social do Estado.

Os Cursos de Letras da UEMS tiveram início com a criação da Universidade, em 1994. O Curso de Letras das Unidades Universitárias de Dourados, Jardim, Nova Andradina e Cassilândia, tinham seus projetos pedagógicos unificados e sem flexibilização relativa a suas realidades e singularidades. A atual proposta nasce desta flexibilização, bem como do acirramento das pesquisas docentes, conduzindo o Curso para uma intensificação dos estudos da linguagem, no tocante à produção acadêmica. As atividades, por sua vez, acompanham o desenvolvimento da própria UEMS, que intensifica o trabalho de formação de professores com o aporte das atividades científicas de pesquisa e de intervenção social em variados âmbitos dos saberes, da economia e da sociedade.

Em 2010 a UEMS implantou sua reestruturação, criando mais de 10 Cursos de Graduação e definindo as Unidades Universitárias por área do conhecimento. O Curso de Letras/Cassilândia⁶, que ora se destaca nesta pesquisa, se define por meio do Projeto Pedagógico, o qual é fruto desta reestruturação, e foi elaborado de acordo como uma nova visão e missão da Universidade.

A reformulação do atual projeto justifica-se em razão da aprovação da resolução CEPE-UEMS Nº 977 de 14 de abril de 2010, que estabeleceu novas diretrizes para elaboração de projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e também ao Parecer CEE/MS Nº 172 de 17 de setembro de 2010. Havia a necessidade de se adequar as cargas horárias aos novos parâmetros definidos pela Resolução Nº 1, de 18 de março de 2011, que estabelece a carga horária de 2.800 horas para a formação em uma única habilitação e 3.600 horas para a formação em duas habilitações (Português/Inglês).

Vale lembrar que em 20 de agosto de 1997, na Unidade Universitária de Cassilândia, quando foi autorizado o funcionamento do curso de Letras com habilitações Português/Inglês, o Projeto Político possuía a mesma matriz curricular das disciplinas básicas para as duas habilitações.

Lembra-se também que a partir de 2009, as Unidades Universitárias que ofertavam o Curso de Letras (todas com o mesmo PPP) passaram a ter autonomia para a reestruturação e/ou reformulação de seus Projetos de acordo com as peculiaridades, habilidades e realidade de cada corpo docente. No caso da Unidade Universitária de Cassilândia, optou-se por priorizar a flexibilização curricular no Projeto Pedagógico de 2010, considerando o quadro docente efetivo da Unidade, bem como as solicitações dos discentes.

Considerando que o profissional da linguagem precisa desenvolver determinadas competências que farão dele um cidadão crítico-reflexivo e engajado. O Curso tem a proposta de desenvolver em seus alunos as competências: aplicada, linguístico-comunicativa e profissional⁷.

Nesse sentido, a concepção do Curso de Letras da UEMS visa:

⁶A proponente, UEMS - Unidade Universitária de Cassilândia, tem o Curso de Licenciatura em Letras com habilitação Português/Inglês com a oferta de 50 vagas no período noturno, compreendendo uma duração mínima de 04 anos e máxima de 07 anos (PPP, 2012, p. 05).

⁷A competência aplicada visa a desenvolver no futuro professor um caráter reflexivo e crítico de seu papel a fim de que possa atuar de maneira significativa no âmbito profissional; A competência linguístico-comunicativa tem o propósito de levar o aprendiz a refletir sobre o papel da linguagem inserida no panorama social em que é construída, criativamente, e por conseguinte, possui um propósito social; Por fim a competência profissional busca demonstrar que o conhecimento é prescindível e, portanto, o profissional formado não é produto acabado. Dessa forma, a participação e envolvimento em eventos relacionados à sua área de formação são de suma relevância para o seu desenvolvimento e crescimento pessoal, intelectual e profissional (PPP, 2012, p. 11).

Formar profissionais da linguagem – professores e pesquisadores, considerando os seus mais variados aspectos de atuação. Exigirá do profissional de Letras competências que o capacitem para o trabalho sistemático, reflexivo e crítico da linguagem em sua dimensão pedagógica e científica, possuindo habilidades didático-pedagógicas, linguísticas e literárias em questões relativas a diferentes contextos das manifestações de linguagem oral e escrita. [...] Portanto, o Curso de Letras há a perspectiva de criação de competência profissional para o planejamento, a execução e avaliação de atividades pedagógicas e científicas que trabalhem com a linguagem. (PPP, 2012, p. 11)

De acordo com a dimensão pedagógica do Curso de Letras (PPP, 2012), a formação em licenciatura tem como finalidade formar educadores comprometidos em mediar a cultura propiciando um desenvolvimento humano integral, cultural, científico e tecnológico, compassado com a vida contemporânea.

No que diz respeito à concepção de docência, o PPP do Curso de Letras da UEMS apresenta:

A docência, na concepção metodológica pressuposta como fundamento deste projeto, é encarada como aquela instância capaz de intervir, através da produção de conhecimento, na realidade do aluno, de a fazê-lo superar os limites de seus saberes e práticas, levando-o a poder se integrar de forma autônoma na realidade social e trabalhista, o que implica não só a manutenção da vida plena do indivíduo, como também visa a transformação social. [...] No trabalho com a linguagem, o professor deverá entendê-la como instrumento vasto que permeia todo o corpo social, sendo fruto de contradições e tensões sociais, e que está presente de forma dinâmica e profunda em todas as camadas sociais (PPP, 2012, p. 19).

É importante destacar 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 foi encontrado. Linguagem está também, relacionada à inserção do formando no universo da escrita letrada que visa a formação desse sujeito em alguém que não sabe apenas falar sobre linguagem, 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.

No teor prescritivo do PPP (2012) de Letras da UEMS, percebe-se 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, utilizá-la para prática pedagógica, permitindo construir, nas interações em sala de aula, uma prática reflexiva de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o PPP do Curso de Letras tem como objetivos gerais:

- Promover o desenvolvimento da capacidade intelectual, através da linguagem, com vistas a uma compreensão mais aprofundada da relação entre linguagem e sociedade;
- Disponibilizar o conhecimento sistemático de diferentes aspectos da linguagem, que vão da gramática de uma língua, sua história e estrutura, passando pela expressão cultural e artística de um povo, que é a literatura produzida por ele, até ao processo de variação e mudança linguísticas, sociocultural, ideológica e histórica concernentes à língua e à cultura desse povo;
- Despertar o ser humano e seu mundo mediante a experiência estética e funcional, levando à conscientização e à humanização;
- Propiciar o desenvolvimento da comunicação, da informação e da interação, tendo em vista a emergência de um diálogo efetivo e consciente entre os saberes adquiridos na universidade e os diversos saberes que emergem da cultura dos grupos sociais;
- Propiciar as condições para que os alunos possam interferir na realidade vivenciada e serem agentes de mudanças e do desenvolvimento humano, em nossa sociedade (PPP, 2012, p. 10).

No que diz respeito aos objetivos específicos, relacionam-se:

- Ampliar a formação linguístico-discursiva;
- Propiciar a prática da linguagem em todos os níveis;
- Despertar e aprimorar a percepção estética da língua;
- Preparar para uma atuação consciente na educação básica que priorize o trabalho e a reflexão; sobre a linguagem em uso e possibilitar atitudes de pesquisa pela análise crítica das teorias relacionadas à ciência e à sociedade;
- Formar professores aptos para a prática pedagógica, que saibam trabalhar as diferenças linguísticas de modo crítico-reflexivo e capazes de lidar com as diferentes especificidades exigidas pelo mercado de trabalho (PPP, 2012, p. 10).

Diante dos objetivos apresentados pode-se entender que o aluno de Letras deve ter o domínio de conhecimentos específicos sobre as dimensões sociais, históricas e psicológicas envolvidas nos usos da linguagem, por isso a importância de 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 vida cotidiana. Assim, salienta 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”.

Por essa razão, torna-se importante analisar o documento que normatiza o Curso de Licenciatura em Letras no âmbito local, visto ser um curso que forma um grande número de professores que têm a responsabilidade letrar o aluno que cada vez mais necessita dominar as práticas sociais básicas de escrita para poder interagir em sociedade.

O licenciado em Letras pode ser professor de língua portuguesa e/ou estrangeira e suas respectivas licenciaturas em escolas públicas ou particulares; pode ainda utilizar os conhecimentos linguísticos obtidos para trabalhar em funções administrativas, uma vez que o estudo da linguagem está presente em sua formação, principalmente em leitura e produção de textos concernentes a tais atividades de revisão de textos em diversas instituições sociais. No entanto, a principal contribuição do curso de Letras está na formação de professores para atuar no ensino fundamental e médio.

Ressalta-se que o profissional de Letras é relevante possuir domínio do uso da língua portuguesa e inglesa, em termos de estrutura, funcionamento e manifestações culturais. Além disso, é essencial que tal profissional tenha condições de refletir teoricamente sobre a linguagem, fazendo uso de novas tecnologias e ainda, compreender a formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente.

O curso de Letras da UEMS/Cassilândia pretende formar profissionais capazes de:

- Atuar no ensino fundamental e médio, em escolas públicas e particulares, atendendo interesses regionais, e, assim retornar à sociedade como profissional qualificado e consciente dos desafios que a profissão apresentará;
- Articular seus conhecimentos teóricos para a reflexão acerca dos fenômenos relacionados à linguagem nas diversas instâncias de sua atuação;
- Priorizar a formação continuada, tanto por intermédio da participação em Cursos de Pós-Graduação, quanto por outros mecanismos capazes de contribuir para a constante qualificação profissional, instrumentos necessários à atualização do educador;
- Atuar socialmente, por meio de uma formação teórico-pedagógica, para que possa propiciar mudanças sociais necessárias à construção de uma sociedade mais crítica, justa e humana (PPP, 2012, p. 11).

No que diz respeito ao item competências gerais e habilidades específicas o PPP do curso de Letras tem a proposta de desenvolver em seus alunos as competências: aplicada, linguístico-comunicativa e profissional:

- A competência aplicada visa a desenvolver no futuro professor um caráter reflexivo e crítico de seu papel como profissional, isto é, o aluno será incentivado a ter consciência do porquê ensina, como ensina, para quem ensina, avaliar o contexto social que o cerca em uma perspectiva política e histórica a fim de que possa atuar de maneira significativa no âmbito profissional.
- A competência linguístico-comunicativa tem o propósito de levar o aprendiz a refletir sobre o papel da linguagem inserida no panorama social em que é construída, criativamente, e por conseguinte, possui um propósito social. Diante disso, o professor será incentivado e habilitado a não apenas saber sobre a língua, mas a usá-la em situações reais de comunicação e negociação de sentidos.
- Por fim, a competência profissional busca demonstrar que o conhecimento é prescindível e, portanto, o profissional formado não é produto acabado. Dessa forma, a participação e envolvimento do aluno em congressos, eventos, simpósios relacionados à sua área de formação são de suma relevância para o seu desenvolvimento e crescimento pessoal, intelectual e profissional (PPP, 2012, p 11).

Desse modo, pretende-se verificar 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 local.

3.3 O Projeto Político Pedagógico: o referencial para análise

A formação de professores requer um ensino de qualidade, capaz de articular realmente a teoria e a prática, uma vez que a concepção de Educação e as práticas realizadas pelo professor na sala de aula terão de ser diferenciadas conforme os objetivos se direcionem à internalização ou à conscientização. Ao produzir o conhecimento no processo que se desenvolve na escola, é importante que o professor leve o educando a vislumbrar a aplicabilidade desse conhecimento no cotidiano. Se assim o fizer, o educador proporcionará a seu aluno uma aprendizagem significativa.

Durante o curso de formação inicial, é necessário que haja uma programação em que se evidenciem ações concretas assumidas pela Instituição, no espaço previsto pelo PPP, que tem por objetivo superar as necessidades identificadas no cotidiano da escola, seja ela qual for.

A programação, segundo Vasconcellos (2006, p. 195), “é fruto da tensão realidade-desejo; surge como forma de superação da realidade (...) em direção ao desejado (dada a utopia, a força de vontade)”.

É necessária uma reflexão sobre a matriz curricular que engloba as disciplinas do Curso de Letras, assim como a observação dos conteúdos da mesma, para se vislumbre mudanças, tendo em vista os estudos do letramento.

As disciplinas que permeiam um curso de Letras há de considerar os estudos relativos a uma determinada teoria, entre elas destacam-se os estudos do letramento, para que esta possa embasar a prática pedagógica do professor em sala de aula. Não se concebe uma ação educativa eficaz e significativa sem que ela esteja pautada numa sustentação teórica.

Segundo Pedra (2002),

O currículo não se restringe à produção de conhecimento e destrezas para a produção; ele reproduz, ou melhor, dá abrigo a um conjunto de representações que dizem respeito não apenas ao mundo da produção, mas também às variadas relações que os homens mantêm entre si e com seu meio (PEDRA, 2002, p.7).

Recorrendo mais uma vez a Pedra (2002), é perceptível que todo currículo apresenta a marca cultural de onde, por que e por quem foi produzido. Ratifica-se, por isso, o fato de que no currículo estão contidos mais do que os conteúdos que constituem as disciplinas. Ele abriga ideologias, concepções de vida social e as próprias relações sociais da cultura que representa.

Ressalta-se ainda que, segundo Libâneo (2006),

A ação pedagógica (...) não se refere apenas ao ‘como fazer’, mas principalmente, ao ‘por que faz’, orientando o trabalho educativo para as finalidades sociais e políticas almejadas pelo grupo de educadores (LIBÂNEO, 2006, p. 15)

O PPP a ser analisado no momento foi reformulado pela Deliberação CE/CEPE-UEMS Nº 200, de 10 de setembro de 2010, homologado pela Resolução CEPE-UEMS Nº 1.061, de 7 de dezembro de 2010, reformulado pela Deliberação CE/CEPE-UEMS Nº 1.286, de 25 de abril de 2013.

Destaca-se o propósito principal deste trabalho que é analisar as concepções acerca do letramento para a formação de professores presentes no Projeto Pedagógico do Curso de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Cassilândia), considerando as reflexões sobre a formação docente; do mesmo modo, verificar, em termos curriculares, quais disciplinas

contemplam a questão do ensino do tema letramento, segue a análise do Projeto Político Pedagógico.

Nesse sentido, objetiva-se analisar, por meio das vozes institucionais do PPP do Curso de Letras se a temática letramento encontra-se inserida em tal documento. Destacam-se as disciplinas, especialmente aquelas em que de algum modo, a temática em questão esteja implicada.

É importante ressaltar que o PPP não é uma voz individual, mas enquanto instância significativa é o entrelaçamento de discursos que, veiculados socialmente, realizam-se na e pelas interações entre sujeitos que o elaboram. Para Bakhtin (1992), o movimento semântico na história da língua é reportado ao horizonte valorativo apreciativo legitimado ideologicamente pelo grupo social hegemônico. 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.

O que não se sabe, no entanto, é se no período da elaboração do PPP alguns diálogos foram mascarados, ou seja, se prevaleceu o discurso de alguns professores e se instaurou o discurso de uma única verdade. O que se pode deduzir, a princípio, é que talvez a temática letramento tenha sido posta em evidência, mas que, provavelmente foi ocultada, 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. 08).

Ao fazer a leitura nos documentos, procurando identificar o termo letramento, percebe-se que tal termo não aparece explicitamente no conteúdo dos mesmos. A esse respeito surgem alguns questionamentos: 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 nas disciplinas curriculares obrigatórias? Ou por que 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, vale se apropriar de Bakhtin (1986) que acentua:

[...] Não são as palavras que pronunciamos ou que 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 (BAKHTIN, 1986, p. 132).

A partir da escolha das disciplinas foram eleitas as seguintes categorias para análise do PPP: ementa, objetivos e bibliografia básica.

Acredita-se que o estudo dessas categorias é capaz de levar a pesquisa à verificação dos objetivos alcançados, por meio das disciplinas, do propósito PPP.

Quanto aos objetivos, baseando-se em Libâneo (2006), vale lembrar que não é possível conceber em ato pedagógico sem que se tenha pensado em objetivo(s) a ser(em) alcançado(s). Os objetivos constituem um marco de referência útil para a prática pedagógica, são estabelecidos a fim de visar mudanças desejáveis, válidas e significativas para os alunos. Em linhas gerais, os objetivos determinam as intenções pretendidas pela disciplina por meio da ação educativa.

Ainda de acordo com Libâneo (2006), explicitar os objetivos é imprescindível, porque o processo pedagógico-didático implica intencionalidade. O ensino constitui-se em uma prática intencional e supõe-se, portanto, que os professores precisam saber seus objetivos e em que medida estes são atingidos com o desenvolver do curso.

Outra categoria eleita para análise das disciplinas é a ementa, a fim de que se verifique em que medida se concretizam e sequenciam-se as intenções educativas, facilitando a apreensão pelos alunos e realizando o proposto no PPP.

Como aponta Coll (2006),

A importância de ensinar e aprender a estrutura do conhecimento facilita a compreensão, permite maior e melhor retenção, favorece a transparência e assegura a continuidade do ensino (COLL, 2006, p. 95).

No tocante à bibliografia, faz-se necessário verificar as obras adotadas pelas diferentes disciplinas e analisar em que a teoria a prática pedagógica se apoia.

A prática docente possui estreita relação com a teoria que a orienta, não há como esperar práticas docentes que efetivamente se voltem ao letramento se os docentes formados nas universidades não possuem concepções teóricas que efetivamente embasem suas práticas.

Perceber a linha teórica em que se pauta a ação pedagógica é uma das diretrizes que a bibliografia favorece, de tal modo a apontar a (im)pertinência face aos objetivos.

Por meio do campo “Ementa, dos objetivos das disciplinas e da bibliografia” destaca-se como a questão do letramento é contemplada nas disciplinas da atual matriz curricular. Ressalta-se que as disciplinas estão distribuídas nos seguintes eixos: eixo de formação básica e eixo de

formação complementar. Para análise em questão, foram consideradas algumas disciplinas de formação básica, ou seja, disciplinas obrigatórias. A escolha das disciplinas 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 análise prévia das ementas do PPP foram selecionadas as seguintes disciplinas que pertencem à habilitação em Língua Portuguesa: Língua Portuguesa I, Língua Portuguesa II, Língua Portuguesa III, Língua Portuguesa IV, Prática de Leitura e Produção de Textos, Estágio Curricular Supervisionado em Língua e em Literaturas de Língua Portuguesa I e Estágio Curricular Supervisionado em Língua e em Literaturas de Língua Portuguesa II.

Não é intenção desta pesquisa promover uma análise dos planos de disciplinas em termos de intencionalidade e materialidade, e sim, somente priorizar os discursos em que são evidenciadas concepções acerca do letramento, por meio do ementário, tendo em vista a formação do professor de Letras.

Como foi anunciado na introdução desta dissertação, no que se refere à metodologia, as informações documentais serviram de subsídio para esclarecer as questões da pesquisa, referindo-se à escolha das disciplinas. De acordo com Lüdke (1986), a Análise Documental demonstra certas vantagens para este estudo, pois retrata e fornece informações sobre um mesmo assunto e também por ser uma frente de pesquisa estável e rica, visto que permanece através dos tempos, podendo servir de base a diferentes enfoques, dando desta forma, mais estabilidade aos resultados obtidos.

Para tanto a análise da disciplina de Língua Portuguesa I e Língua Portuguesa II, dentre os objetivos, destaca-se o seguinte: Apresentar um melhor domínio da língua padrão. Levando-se em consideração que a construção da língua padrão se dá como um trabalho contínuo de elaboração cognitiva por meio de inserção no mundo da escrita pelas interações sociais e orais, considerando a significação que a escrita tem na sociedade, pode-se inferir que mesmo implicitamente a concepção de letramento pode se fazer presente, uma vez que traz à tona discussões sobre gênero discursivo, práticas de leitura e escrita, linguagem e ensino que sugerem noções de letramento.

Na bibliografia indicada, dos 25 livros para leitura, nenhum deles pertencem a autores que pesquisam com profundidade a temática letramento. Vale ressaltar que as indicações podem apontar conceitos e práticas de letramento, mas o que interessa é saber por que disciplinas

consideradas tão importantes, visto que são introdutórias e ofertadas no primeiro e segundo semestre do curso, visto ser necessário que construam uma concepção de letramento que servirá para estabelecer conexões com os demais conteúdos formativos priorizados pelo currículo do curso.

Mesmo com a ausência da temática do letramento nas obras, 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 entender tal relevância no sentido da participação crítica nas práticas sociais que envolvem a escrita, mas também no sentido de considerar o diálogo entre os conhecimentos da vida cotidiana, constitutivos de nossa identidade cultural primeira, com os conhecimentos de formas mais elaboradas de explicar aspectos da realidade. (GOULART, 2006, p. 52).

Sabe-se 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.

Nesse sentido é importante destacar que o aluno de Letras deve ter o domínio de conhecimentos específicos sobre dimensões sociais, históricas e psicológicas envolvidas nos usos da linguagem, daí ser importante estudar sobre letramento que muito contribuiria para o domínio de tais conhecimentos por parte desse 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 do 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”.

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 ganhar destaque na academia.

A concepção da prática, como componente curricular, do PPP de Letras de Cassilândia envolve um conjunto de atividades formativas, as quais devem, necessariamente, estar ligadas ao

ensino fundamental, médio e outros espaços de educação não escolar. A prática aqui apenas não é o outro lado da teoria: ambas devem ser entendidas como eixo articulador do conhecimento. A teoria, nesse caso, surge das próprias indagações e das buscas de respostas para questões advindas da prática.

Assim, desde que haja uma conexão direta com o exercício da profissão do futuro professor, essas atividades podem se materializar nas aplicações dos conhecimentos específicos da área de letras, em discussões sobre a difusão do saber que se está ensinando, nos desenvolvimentos de técnicas e instrumentos ligados à prática docente, entre outros.

Tendo como direcionamento a Resolução CEPE/UEMS nº 977, de 14 de abril de 2010; a Resolução CNE/CP nº 001, de 18 de fevereiro de 2002 e o Parecer CNE/CES nº 15, de 02 de fevereiro de 2005, a prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas e a resolução de situações problema características do cotidiano profissional, encaminhamento para solução de problemas identificados.

Para as disciplinas de Currículo Obrigatório previstas no PPP (2012, p. 12) conforme ilustra a Matriz Curricular, a prática como componente curricular articulada à teoria estará condicionada à aplicação de estudos dirigidos, à análise de textos de gêneros distintos, à produção de diversificadas modalidades textuais, à realização de seminários e às discussões interativas de temáticas que contemplem os conteúdos previstos no ementário de cada disciplina, a fim de preparar o aluno para o exercício reflexivo da docência.

Projetos de pesquisa, de ensino e de extensão também poderão ser elaborados a partir das indagações advindas das atividades práticas desenvolvidas na sala de aula. Como se pode observar, essas atividades mobilizam conteúdos, instrumentos e técnicas, os quais, por sua vez, estarão condicionados a um planejamento que possibilitará a conexão das referidas atividades à profissão docente no ensino fundamental, médio e em outros espaços de educação não escolar.

Acredita-se, 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) afirma:

[...] 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 (SACRISTÁN, 2000, p. 107).

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

Na disciplina de Língua Portuguesa III destacam-se os objetivos: Dominar os mecanismos de estruturação da significação para ler, entender, interpretar e produzir textos, por meio do sistema linguístico em uso e do contexto sócio-histórico e cultural em que foi produzido; Interpretar e fazer uso dos recursos argumentativos nas diversas modalidades discursivas e nas diferentes situações de uso concreto da língua.

O objetivo em destaque da disciplina Língua Portuguesa IV é: Descrever o texto como uma unidade coesa e coerente, cujos sentidos e referência emergem durante as práticas discursivas.

Na realidade se esperava mais tanto da disciplina de Língua Portuguesa III quanto da disciplina de Língua Portuguesa IV, no que diz respeito ao letramento, mas para surpresa não se encontra a abordagem da temática de forma mais evidente. O que se viu foi uma despreocupação da temática do letramento em detrimento de outros conteúdos, pois não há registro nos tópicos da ementa dessas disciplinas. Percebe-se, no entanto, que o letramento se faz presente nos objetivos das disciplinas, de uma forma também implícita, visto que estas disciplinas destacam as práticas discursivas as quais são fundamentais para a formação do professor.

Para Kleiman (2006), a inserção do futuro professor nas práticas discursivas do domínio acadêmico-científico é crucial para a formação e atuação profissional. Pode-se conceber a 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.

Dessa forma, o letramento deve ser interpretado como algo mais geral do que a competência para a escrita, como adverte Goulart (2006) quando afirma:

[...] 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 da metalinguagem (GOULART, 2006, p.451).

Porém, ressalta Street (1995), que se deve ter um cuidado 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 se dá conta é que se sabe ainda muito pouco sobre processos de letramento, ou seja, pouco se sabe 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 linguístico, daí a importância de se estudar com mais profundidade sobre tais questões.

Pode-se afirmar que tanto a oralidade quanto a escrita na sociedade atual são imprescindíveis. O que não se deve, portanto é confundir seus papéis e seus contextos de uso e de, fundamentalmente, não discriminar seus usuários (preconceito linguístico). 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 linguistas ou gramáticos, mas sim alunos que saibam usar eficientemente a língua, visto que os mesmos lidarão não só com textos escolares, mas fundamentalmente com os não-escolares, que se iniciam fora da escola desde muito cedo.

A temática letramento é tangenciada nas disciplinas de Língua Portuguesa III e na disciplina de Língua Portuguesa IV, mas se reconhece que a inclusão da mesma no curso de Letras traz um avanço no que diz respeito à modalidade oral da língua. 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 (PCN do Ensino Médio, 2002, p. 55) que apresentam o texto como unidade de análise, na tentativa de aproximar as atividades escolares das práticas efetivas de uso da tecnologia da escrita, no cotidiano volta-se para o ensino da língua portuguesa e defendem a ideia de que a preocupação com a oralidade deve ser partilhada por todos os responsáveis pelo ensino de língua.

Na categoria referente à bibliografia, dos 25 livros sugeridos nas duas disciplinas, apenas 4 abordam assuntos referentes ao letramento, o que se reforça é que muito pouco para uma disciplina obrigatória no curso de Letras, já que a oralidade e a escrita não são mais consideradas atividades dicotômicas. Marcuschi (1999) pontua que a 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.

É preciso compreender, no entanto, que tanto a escrita quanto a 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.

Pode-se concluir que estas disciplinas buscam trabalhar com práticas de letramento, mesmo sem anunciar o termo, uma vez que intenciona trabalhar com recursos argumentativos nas diversas modalidades discursivas e nas diferentes situações de uso concreto da língua.

Para produzir textos, é necessário saber como e que elementos usar, deve-se levar em consideração que no ensino de uma língua materna é preciso aceitar que os sujeitos possuem meios e formas diferenciadas de aprendizado, já que cada indivíduo chega à escola com um conhecimento linguístico, o qual não deve ser deixado de lado, pelo contrário, deve ser utilizado para despertar no aluno o interesse pelo aprendizado de sua língua.

Ao tomar a língua materna como objeto de ensino, a dimensão de como os sujeitos aprendem e de como os sujeitos desenvolvem sua competência discursiva não pode ser perdida. O ensino de língua portuguesa deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que as necessidades de análise e de sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorram dessas mesmas práticas (PCN, 2002, p. 34).

O ementário da disciplina Prática de leitura e produção de textos é composto pelos seguintes tópicos: noções de texto, de organização e estruturas textuais; fundamentos dos moldes textuais básicos: atividades práticas de leitura e produção textual; compreensão e produção de textos pertencentes aos gêneros mais praticados na esfera acadêmica sob a perspectiva da metodologia científica.

Destacam-se dois objetivos desta disciplina: aprimorar a competência acadêmica de produção textual em diferentes gêneros e exercitar práticas de adequação de suas produções textuais às exigências da metodologia científica. Na bibliografia, das 12 referências indicadas, apenas uma é de pesquisador na área dos estudos do letramento.

Prática de leitura e produção de textos é uma disciplina 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.

Em relação aos gêneros do discurso, Bakhtin (1986), destaca que são tipos relativamente estáveis de enunciados constituídos historicamente e que mantêm uma relação direta com a dimensão social. Assim, para ser possível falar de gênero do discurso, é preciso compreender a língua a partir de sua dialogicidade, da natureza sócio-histórica e ideológica, sendo que o centro organizador de toda expressão está no exterior, no meio social que envolve o indivíduo. Ainda de acordo com Bakhtin (1986), o homem se constitui na e pela interação, sempre em meio a uma complexa rede de relações sociais, das quais participa permanentemente. Faraco (1999), estabelece que a realidade fundamental na língua é a interação verbal. O produto da interação entre dois ou mais indivíduos organizados é o enunciado.

O enunciado é socialmente orientado, segundo Bakhtin (1986), 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 e a prática de linguagem dos indivíduos (ROJO, 2002, p. 6).

Para Rojo (2002), 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 da linguagem.

Considerando a disciplina de Prática de leitura e produção de textos, conclui-se que a mesma busca trabalhar práticas de letramento, mesmo sem a anunciação do termo, uma vez que intenciona trabalhar com gêneros textuais discursivos em todas as unidades da ementa. Percebe-se, portanto, que esta disciplina, inova e traz para o curso de Letras conteúdos significativos no que diz respeito aos estudos do letramento.

No Estágio Curricular Supervisionado em Língua e em Literaturas de Língua Portuguesa I e II o letramento foi contemplado nos tópicos da ementa à medida que enfatizam o tratamento teórico-metodológico do ensino de Língua Portuguesa; concepções de linguagem e sua relação com o ensino de “gramáticas” em uso; Planejamento e prática de atividades de aplicação dos conhecimentos e procedimentos pedagógicos ao ensino da língua portuguesa e nos objetivos destacam: Vivenciar experiências concretas que prepare o professor para o efetivo exercício da profissão; Demonstrar habilidades e comportamentos necessários à ação docente.

A literatura da área de formação de professores tem feito inúmeras críticas quanto à efetividade dos cursos de licenciatura no preparo de futuros professores para a educação básica. Tais críticas estão ligadas, principalmente, à separação que existe entre conhecimentos científicos e conhecimentos profissionais docentes; entre conhecimento acadêmico e realidade escolar; entre disciplinas específicas da área e disciplinas pedagógicas ou entre formação pedagógica e formação científica. Essa ambivalência está diretamente ligada à concepção epistemológica da racionalidade técnica, instaurando a distância entre teoria e prática que se manifesta na grande maioria dos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas. Kleiman (2005) propõe uma organização com base em certos dispositivos que permitam uma formação do professor com perspectiva para o letramento. Assim, essa formação teria os seguintes objetivos:

Conhecer as representações locais, dos professores em formação, acerca dos objetos teóricos selecionados; conhecer como os professores organizam ou aprendem esses saberes e como incorporam nas experiências diárias, inclusive as práticas escolares; organizar projetos de intervenção que estejam comprometidos com a construção de diálogos produtivos e transformadores entre os saberes a serem transpostos na formação – os modos específicos de dizer – e o conhecimento prático e local dos professores; construir canais de retorno não apenas para conhecer o que o professor a ser formado ainda precisa saber sobre os objetos teóricos a ensinar, mas também para conhecer como o conhecimento que ele constrói a respeito desses objetos pode enriquecer os programas de formação e outras experiências inovadoras de ensino-aprendizagem (KLEIMAN, 2005, p. 241).

Essa concepção de formação de professores estaria embasada na perspectiva do letramento ideológico, que considera a pluralidade e a diferença como práticas sociais não dominantes e, por isso, com possibilidade de transgressão e mudança tanto para o curso de Pedagogia como para outras licenciaturas.

Acredita-se que possa ser concretizada a formação inicial, desde que o projeto político-pedagógico dos cursos licenciatura defina o tipo de formação que quer oferecer, produzindo sentidos que podem conduzir a uma prática inovadora de educação ou conservadora, com a manutenção dos modelos de Homem que a sociedade brasileira tem apresentado, ao longo da história. Neste sentido, Goulart (2005) contribui dizendo que:

A formação destes sujeitos estaria intimamente relacionada à construção de autoria e da cidadania, na medida em que associamos estas condições à condição letrada, isto é, a inclusão e participação efetivas dos sujeitos no tecido social que se constitui com apropriação da chamada variedade padrão da língua e da linguagem escrita. Nesta perspectiva, sugerimos a noção de letramento como horizonte ético-político para a ação pedagógica nos espaços educativos (GOULART, 2005, p. 3).

Diante das observações feitas por meio da análise das disciplinas do Curso de Letras, constata-se que o termo letramento não é anunciado nos tópicos do ementário. Algumas vezes ele aparece de forma irrelevante em tal documento. No entanto, acredita-se que mesmo sem citar o termo letramento, o PPP induz encontrá-lo quando informa 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. Compreendendo letramento como estado ou condição de quem se insere nas mais variadas práticas sociais de leitura e escrita, então as disciplinas do Curso de Letras abordam a temática do letramento, mesmo que silenciando o termo.

Pode-se deduzir que os elaboradores do PPP secundarizam o letramento em detrimento de outros conteúdos considerados mais prioritários. Como toda elaboração de um currículo implica relações de poder, visões particulares e interessadas, produções de identidades individuais e sociais, ele não é neutro e por não ser neutro percebe-se a pouca importância dada aos estudos do letramento, fato que repercutirá na formação do professor, seja em relação ao próprio letramento, bem como para a sua vida profissional.

Não se pode esquecer que as escolhas para a seleção de determinados conteúdos em um currículo é arbitrária, visto que, enquanto alguns conteúdos são escolhidos como mais importantes, outros são silenciados ou mesmo negados. Observando a ausência do termo no ementário das disciplinas analisadas, nota-se que existe uma lacuna em relação à abordagem dos estudos do letramento de forma clara e explícita, dando a este novamente, um destaque secundário.

Seria interessante, entretanto, que o Curso de Letras priorizasse em seu PPP disciplinas que discutam questões que norteiam esta temática no cenário educacional brasileiro, possibilitando estudos e pesquisas no campo do letramento e formação de professores, instrumentalizando os alunos, futuros 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.

Corroborando com o pensamento de Nóvoa (1999), Zeichner (1993) enfatiza a importância do contexto, ou seja, as condições sociais, políticas e econômicas que influenciam a prática pedagógica.

Segundo os apontamentos de (Barroso, 2003), os modelos de formação contínua de professores têm de estar orientados para a mudança dos comportamentos e das práticas, o que exige um trabalho simultâneo sobre a pessoa do professor, sobre o seu universo simbólico e sobre as suas representações, mas também sobre os seus contextos de trabalho e o modo como se apropriam deles. Já não se trata de, primeiro, “formar professores”, para que depois eles possam aplicar o que aprenderam, na transformação das escolas, mas, partindo do princípio de que, como diz Canário (1994), “os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto que trabalham”.

A intenção não é rotular, nem tampouco afirmar que os Projetos Pedagógicos estão corretos ou não, a questão que fica é a da reflexão: será que a maneira como vem sendo abordada a questão do letramento é suficiente para os profissionais de Letras saíam dos cursos com o conhecimento satisfatório para enfrentar os desafios crescentes do sistema educacional?

Para tanto, considera-se que o Curso de Letras dimensione o papel que tem para a constituição de sujeitos letrados. Dessa forma, torna-se relevante distinguir o acesso ao sistema de escrita e ao seu conhecimento, como tecnologia do acesso ao mundo da escrita e dos conhecimentos aí implicados, isto é, à escrita como prática social.

Vale destacar por fim que o projeto de um curso é sempre feito para alguém, construído a partir de alguém. Portanto, 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. Destaca-se que, semanticamente, o termo letrado não tem um sentido único, 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 profundas, porque são produtos de um modelo padrão de ensino. No entanto, não é intenção desta pesquisa avaliar as disciplinas analisadas no PPP do Curso de Letras visto que elas são produtivas na medida em que norteiam, classificam, posicionam, hierarquizam os conteúdos das ementas.

A análise dos dados permitiu traçar, como serão apresentados nas considerações finais do estudo, os contornos de um perfil situado de um profissional em sua formação acadêmica, no que se refere tanto a seu processo de letramento postos nos PPP, quanto na sua formação como formador de leitores. Na perspectiva dos estudos aplicados, esses resultados podem subsidiar a reflexão sobre as políticas públicas de formação acadêmica e de formação continuada do professor.

O PPP, objeto de análise, se constitui, portanto, um conjunto de intencionalidades que devem servir de materialização de um PPP 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.

Sabe-se 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, que nem sempre é a expressão da vontade de um sujeito, mas a circunstância do próprio ato discursivo (outras vozes). 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca da discussão sobre as concepções acerca do letramento, presentes no PPP de Letras da UEMS, da Unidade de Cassilândia, considerando as reflexões sobre a formação docente é que se observa a relevância de um PPP como ponto organizador e centralizador das ações e intervenções políticas por meio das práticas pedagógicas.

No desenvolvimento desta pesquisa, ressaltou-se a importância da constante revisão desse documento, a fim de transformá-lo em instrumento sempre atualizado, evoluindo enquanto documento fluido que precisa ser. Tal fato possibilitou reflexões a respeito das políticas e práticas de formação que ressaltam o trabalho do professor como agente de letramento em eventos sociais de leitura.

Para tanto, visou-se responder os seguintes questionamentos apresentados na introdução: Qual a importância dos estudos do letramento para a formação de professores do Curso de Licenciatura em Letras? De que forma o PPP do Curso de Licenciatura em Letras da UEMS contempla a temática do letramento? A temática do letramento está incorporada no currículo do curso 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?

Sendo assim, ao procurar respostas a esses questionamentos, constatou-se que o PPP tem a urgente necessidade de revisão de seus conceitos e pontos de vista sobre o letramento, incluindo-se também as relações com a prática docente. Considera-se que o desafio proposto pelos estudos do letramento na formação de professores se encontra, antes mesmo de sua colocação em prática, na própria constituição do PPP.

Constatou-se ainda que os processos de alfabetização e letramento estão interligados e, sobretudo, que cada um deles possui suas especificidades e características, que devem ser de conhecimento do educador, para que possa trabalhá-los de forma competente, devido às novas e diversas exigências da sociedade contemporânea no que diz respeito às utilizações dos conhecimentos da leitura e da escrita, o conceito de letramentos múltiplos, mais do que letramento ou letramentos, contempla melhor toda essa diversidade.

O que se observa nos currículos de formação docente dos cursos de Letras, conforme estudos de Paiva (2004) é que os currículos são voltados para uma formação teórica, voltada para reflexões sobre a linguagem, e não delineiam estas reflexões-teóricas ao campo de atuação dos

futuros professores de Língua Portuguesa. Esta formação teórica foi visualizada no estudo exploratório das disciplinas em destaque no tópico “O Projeto Político Pedagógico: o referencial para análise” ao analisar as concepções e articulação entre currículo e letramento, considerando a formação docente.

Ao finalizar este estudo, compreende-se, então, que a principal prerrogativa do letramento situa-se na condição de os sujeitos mobilizarem seus repertórios de conhecimentos e habilidades para participarem ativa e efetivamente da mudança educacional. Em termos de letramento docente, isso demanda que o futuro professor, em sua formação inicial e permanente, adquira condições para, não apenas solucionar os problemas imediatos da escola e da sala de aula, num funcionamento adaptativo frente a demandas diversificadas, mas reconhecer um letramento que leve em conta a multiplicidade de saberes que intervêm nas práticas que devem ser fundamentadas e não arbitrárias, para garantir uma identidade profissional que se baseie na proposta de garantir o êxito da educação e ao que ela se propõe: a aprendizagem dos alunos voltada para a inserção mais segura e autônoma no contexto profissional. Torna-se evidente, portanto, que o investimento na formação de professores é cada vez mais necessário para melhorar a realidade educacional, como uma nova postura diante da realidade. Além disso, ao professor, é importantíssimo o conhecimento sobre a temática do letramento, já que, na sociedade atual, são exigidos dos indivíduos os mais variados conhecimentos quanto ao uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, cabendo ao educador preparar seus alunos para o trato com essa diversidade, ou seja, com os letramentos múltiplos, proporcionando, mesmo na sala de aula, o contato com as diferentes linguagens integrantes dos textos atuais.

Cabe ressaltar que muitas reflexões ainda precisam ser feitas em relação ao objeto pesquisado, principalmente porque a universidade e a formação de professores são, ao mesmo tempo, remetentes e destinatários do processo de mudança desencadeado, sendo necessária a pesquisa e a reflexão rigorosa sobre ele.

Por essa ótica, é necessário atentar-se para o fato de que a partir das reflexões e apreciações demonstradas neste estudo, contribui-se para uma discussão mais ampla e profunda, que envolve política, políticas públicas em educação, avaliação dessas políticas e investimento para a formação inicial e continuada de professores.

É fato que as investigações acerca do Letramento, Currículo e Formação Docente não se encerram neste trabalho, já que outras faces ainda estão para serem desvendadas. Nessa via, verifica-se que procurar desvelá-las consiste em outro caminho a ser trilhado.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNADJDER, Fernando. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: _____. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Diferentes tipos de pesquisa qualitativa. In: _____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2009.
- ARAÚJO, Laura; BERTOLO, Sonia. **Práticas de leitura em universitários de Pedagogia da UFPA: entre o prazer e o conhecimento proporcionado pelo curso 2º Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: impasses, pendências e perspectivas**. Anais... Universidade Federal da Paraíba, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BALTAR, Marcos. Mídia, escola, agentes de letramento e gêneros textuais. In: SERRANI, Silvana. (Org.) **Letramento, discurso e trabalho docente: uma homenagem a Ângela Kleiman**. Vinhedo-SP: Editora Horizonte, 2010.
- 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.
- BARROSO, João. Formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In FERREIRA, N. C. (Org.) **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização, leitura e escrita. In: Carvalho, Maria A. F. & Mendonça, Rosa H. (org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 13-17.
- _____. **Os professores são “não-leitores”?** In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da Leitura do Professor. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil – ALB, 1998.
- BERAZA, Zabalta. **Los Diarios de los Profesores como Documentos para Estudiar Cualitativamente los Dilemas Prácticos de los Profesores**. Santiago: Proyecto de Investigación de Acceso a Cátedra. 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do ensino médio**. Brasília: MEC/INEP, 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 18 de fevereiro de 2002.

_____. **Resolução CNE/CES n° 18**, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras. Brasília, DF, 2002. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos>>. Acesso em: 30 out. 2012.

_____. **Parecer CNE/CES n° 492**, de 3 de Abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997.

_____. Presidência da República. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2012.

CANÁRIO, Rui. ECO: um processo estratégico de mudança. In: ESPINEY, R., CANÁRIO, R. (Org.) **Uma escola em mudança com a comunidade**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVII**. Tradução de Miguel del Priori. Brasília: Editora UnB, Coleção Tempos, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo, Cortez, 2001.

_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. RJ: Vozes, 2006.

COLL, César. **Psicologia e Currículo –uma aproximação psicopedagógica à elaboração em linguagem e comunicação**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COMBER, Barbara. Pedagogy as work: educating the next generation of literacy teachers. **Pedagogy**. London, v. 1, n. 1, p 59-67, 2006.

DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania**. Campinas: Papyrus, 1996.

ENS, Romilda; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 6, n. 19, set.-dez., 2006.

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

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Educação e Sociedade, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FISCHER, Adriana. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. **Atos de Pesquisa em Educação** – PPGE/ME FURB v. 6, p. 79-93, jan./abr. 2011

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo & MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa** – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

GIMENO SACRISTÁN, José. **SaberEs e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. **A educação que ainda é possível**. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

_____. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: _____ PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GOODY, Jack. **Literacy in traditional societies**. Cambridge: CUP, 1968.

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.

_____. **Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica do estudo**. Trabalho apresentado na ANPED, 2005.

HAMILTON, David. **Sobre as origens dos termos classe e curriculum**. Teoria & Educação, n. 6, p. 33-51, 1992.

HAMILTON, Mary. **Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning**, London, 2000.

HEATH, Shirley. Brice. **What no bedtime story means: narrative skills at home and school.** Language in Society, v. 11, 1982.

ILARI, Rodolfo. **A Lingüística e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 2008.

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p.1-25, dez/2007.

_____. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento.** Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006.

_____. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento.** Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006.

_____. MATENCIO, M.L.M. (org.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

_____. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: CEFIEL, IEL, Unicamp, 2005.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. (Org.) **O ensino e a formação do professor.** Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Modelos de letramento e as práticas. De alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

_____. **Oficina de Leitura: teoria e prática.** Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre. Editora Artes Médicas, 1999.

LEITE, Sérgio. Antônio da Silva. **Alfabetização e Letramento: contribuições para práticas pedagógicas.** Campinas: Komedi Artes escritas, 2001.

LEA, Moreover. R.; STREET, B. **The academic literacies model: theory and applications. Theory into Practice.** V. 4, n. 45, p. 368-377, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à pedagogia? In: Pimenta, S.G. (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Organização e gestão da escola-teoria e prática.** 5. Ed. Goiânia: Ed. Alternativa, 2004.

LIMA, Emília de Freitas. Formação de professores, passado, presente e future: o curso de pedagogia. In: MARIN, A. J. (org.). **Educação Continuada.** 2. Ed. Campinas: Papyrus, 2004.

LOMBARDI, Roseli Ferreira. **O ensino de redação - uma verificação na formação inicial do professor.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, EPU, 1986.

LUZURIAGA, Lorenzo. **Dicionário de Pedagogia.** Buenos Aires: Editorial Losada, 1960.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

_____. **A formação de professores para uma mudança educativa.** Porto, Porto Editora, 1999.

MARTINS, Aracy. **Memórias de professores: exemplos e práticas de letracia/letramento.** Revista portuguesa de educação. Braga (Portugal), vol. 18, n. 002, 2005.

MARX e ENGELS. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Global Editora, 1983.

MATO GROSSO DO SUL. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO DO SUL. **Projetos pedagógicos do Curso de Letras** (1998; 2005; 2010 e 2012).

_____. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Resolução CEPE-UEMS nº 977, de 14 de abril de 2010.** Disponível em: <www.uems.br/portal/cursos/.../47_2012-02-08_09-48-52.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2012.

_____. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Parecer CNE/CES nº15, de 02 de fevereiro de 2005.** Disponível em: <www.uems.br/portal/cursos/.../47_2012-02-08_09-48-52.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2012.

_____. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Resolução CNE/CP nº001, de 18 de fevereiro de 2002.** Disponível em: <www.uems.br/portal/cursos/.../47_2012-02-08_09-48-52.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2012.

MELLO, Guiomar Namó. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1998.

MEURER, José Luiz; ROTH, Déssiré Motta. . **Gêneros textuais e práticas discursivas**. Bauru-SP: EDUSC. 2002.

MIRANDA, Neusa Salin. **Uma proposta curricular para a formação de professores de português**. Boletim da Associação Brasileira de Linguística. Fortaleza, v.25. p.203-209. Dezembro, 2000.

MIRANDA, Marília G. **Temáticas e enfoques teóricos da psicologia para a educação: uma aproximação entre teoria e prática pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2007.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.

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

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

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: história, teoria análise e ensino**. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

NICOLA, R.M.S. et al. **Saberes docentes: da teoria à prática, da ação à reflexão**. Curitiba: Dom Bosco, 2006.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. A formação do professor – realidades e perspectivas. In: **ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**, 1, 2000, Anais Santa Maria. 2000.

_____. Formação de professores e formação docente. In: _____ (coord.) *et al.* **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1999.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

_____. OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI. Mirza Seabra, **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. **Sala de aula de língua e práticas cidadãs.** Trabalhos de linguística aplicada. Campinas (41), p. 65-74, jan./jun. 2003.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, Vozes, 2007.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Políticas curriculares: referenciais para análise.** Porto Alegre. Artmed, 2003.

_____. Área de projecto: um componente curricular não disciplinar. In: LOPES, Alice C; MACEDO, Elizabeth. **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas.** Rio de Janeiro DP&A, 2002.

_____. **Currículo: Teoria e Práxis.** 3 ed. Porto: Porto Editora, 2001.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Avaliação dos Cursos de Letras e a formação do professor.** PB: Revista do GELNE. João Pessoa, 5, n. 1 e 2, 2004.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações.** 6. Ed. Campinas: Papyrus, 2002.

PÉREZ GÓMES, Angel. **Comprender e Transformar o ensino.** Tradução Ernani F. da F. Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. P. 93-114.

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no Ensino Superior.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. **Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública.** Revista de Saúde Pública, 29, n.4, p.318- 325. 1995.

RAMALHO, Betânia L. Estudo, caracterização e constituição de novas práticas formativas para a formação e profissionalização do(a) professor(a) do Ensino Fundamental. Projeto de Pesquisa integrada. **Base de Pesquisa de Formação e Profissionalização Docente.** Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica. Natal: 1998.

RESENDE, M.C. F; PALANDRE, N. L. **Letramento e leituras do leitor adulto: práticas marcadas** pela história e sociedade. 2005.

RODRIGUES, J. M. C. **Construindo a profissionalização docente.** João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. 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.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 30ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de Almeida; GUINDANI, Joel Felipe; **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I-Número I – julho de 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In T.T. Silva (org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre. Artes médicas, 1993.

SILVA, Ezequiel T. **A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista brasileira de educação. Minas Gerais, n. 25, p.18-29, jan./abr. 2004.

_____. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. In: _____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Que professor de Português queremos formar?** Boletim da Associação Brasileira de Linguística, Fortaleza: Imprensa Universitária da UFC, n. 25, 2001.

_____. **Letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e Letramento**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2004.

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

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. IN Sociologias nº 16. Junho/dezembro 2006.

STREET, Brian V. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade', outubro de 2003.

_____. **Social Literacies**. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education. Harow: Pearson, 1995.

_____. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

TORRES, Maria Emília Almeida da Cruz. **Promoção do letramento acadêmico: do trabalho com a leitura à composição textual**. In: Primer Congreso Nacional Leer, escribyr y Hablar Hoy, 2006, Buenos Aires. Anais do Primer Congreso Nacional Leer, escribyr y Hablar Hoy. Buenos Aires: La Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento – projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 15. Ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior: projeto político pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

_____. **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 2003.

_____. **Licenciatura em Pedagogia: realidades, incertezas utopias**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

ZEICHNER, Kenneth M. **Alternative paradigms of teacher education**. Journal of Teacher Education, 34,3:3-9, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M; LISTON, Daniel. **Teaching Student Teachers to Reflect**. Harvard Educational Review. Vol.57 nº 1 February 1987.