

Repensar os cursos de Letras

Marcos L. S. Góis¹

Universidade Federal da Grande Dourados

"Decidir é romper e, para isso, é preciso correr o risco."
(FREIRE, 1996, p.93)

RESUMO: Este ensaio lança algumas indagações a respeito das licenciaturas sem Letras, considerando seu papel político-social no que tange ao ensino de língua portuguesa e de outras linguagens na contemporaneidade, bem como à formação de cidadãos. Ao colocar em relação ensino, linguagem e cidadania, sustenta que, para fazer dialogarem diversos saberes, a linguagem e seu ensino precisam ser alçados a uma posição significativa no cenário político-educacional, e isso significa, na prática, repensar os cursos de Letras. Esta reflexão, ancorada de modo especial nos trabalhos do sociólogo Boaventura de Sousa Santos e do linguista Kanavillil Rajagopalan, nos estudos críticos sobre linguagens e discursos, contextualiza brevemente os cursos de Letras no Brasil, resgatando opiniões de profissionais e pesquisadores da área; em seguida, traz um panorama teórico sobre a crise educacional; apresenta, por fim, algumas ideias que, embora incipientes, pleiteiam uma Educação Linguística Crítica. A educação linguística precisa oportunizar um ensino que forme indivíduos mais conscientes e responsáveis pelo uso dos saberes, dos conceitos, das ideias, com finalidades emancipatórias.

Palavras-chave: Linguística Crítica; Ensino de Língua; Letras.

¹ Professor Associado. Faculdade de Comunicação, Artes e Letras. Universidade Federal da Grande Dourados. Doutor em Linguística e Língua Portuguesa. E-mail: mlsgois2008@uol.com.br.

Title: Rethink Letters courses

Abstract: This essay brings up some questions concerning Languages Teacher Education Degrees (or Licenciaturas em Letras), taking into account its political and social role within both the teaching of Portuguese language, as well as other languages in contemporary contexts, and the education for citizenship. By putting into relation education/teaching, language and citizenship, this article claims that to achieve a dialogue among the several kinds of knowledge, language and its teaching should be considered as a significant position within the political and educational scenery, and this means, actually, to rethink Languages Education Degrees. This reflection, specially anchored on the works developed by the sociologist Boaventura de Sousa Santos and by the linguist Kanavillil Rajagopalan, but also based on critical studies about languages and discourses, briefly contextualizes Languages Education Degrees in Brazil, rescuing opinions of researchers and professionals of this area; then, the essay draws a theoretical overview about the educational crisis; finally, it presents some ideas which, despite being incipient, call for a Critical Linguistic Education. Linguistic education needs to make available forms of teaching that aim at a kind of education with emancipatory goals, which enhances more conscious and responsible uses of knowledge, concepts and ideas by citizens.

Keywords: Critical Linguistics; Language Teaching; Letters.

Notas explicativas e introdutórias

Neste texto, tratamos de cursos de Letras no Brasil. Precisamente, do papel social e político desses cursos na formação de seres humanos capazes de não apenas colocar em prática o conhecimento específico que aprendem durante a graduação, como também, ou, sobretudo, revisitar crítica e continuamente esse conhecimento. Para tanto, lançamos mão de ideias com as quais propomos pensar o ensino de língua(gens) num contexto de (in)tensas mudanças paradigmáticas. Para nós, esta reflexão é importante; ela se situa, tal qual pode ser lido em trabalhos do sociólogo Boaventura de Sousa Santos, num tempo conturbado de problematizações

de paradigmas científicos, da construção de identidades, de discussões sobre os rumos da sociedade, da economia, etc., fazendo-nos indagar, com base nos trabalhos da Linguística e da Sociologia críticas, a respeito do protagonismo que a língua(gem) e seu ensino têm na contemporaneidade.

A relevância deste tema reside em duas questões nucleares: a primeira delas toca na forma como as pessoas utilizam, cada vez mais e mais (in)tensamente, meios informatizados para se comunicarem. Aqui, enfatizamos o modo como a Internet tem provocado mudanças significativas nas relações humanas (CASTELLS, 2003), impactando, inevitavelmente, na escritura de textos e em sua recepção e circulação. É fato que o mundo mudou; e, ao que parece, as licenciaturas, ao menos no Brasil, não o acompanharam no mesmo ritmo. Tal afirmação, porquanto indigesta, nos conduz a outro ponto: se novos paradigmas, inclusive tecnológicos, têm mudado comportamentos, paisagens, territórios, então, a maneira como as pessoas *dizem* o que *dizem* no mundo real também sofre essa influência. Diante dessas questões, perguntamo-nos: estão os cursos de Letras, na sua realidade concreta, formando cidadãos para o século em curso?

Na prática, fala-se muito que as licenciaturas sofrem, pelo menos deste lado sul do Atlântico, se não de uma crise de identidade, pelo menos de uma instabilidade². Para além das questões inerentes ao fazer da profissão, há um complicador: o pouco prestígio (financeiro, social, político) em estar ligado às licenciaturas. Há pouco prestígio em ser um profissional das Letras, e o mesmo parece se aplicar a todos cuja formação

² A revista *Nova Escola* publicou o artigo "A fragilidade de cursos de Pedagogia e de licenciaturas no Brasil", assinado por Rodrigo Ratiere Camila Monroe (2010). Nele, afirmam os autores que "reorganizar o currículo é fundamental" para que seja possível existir cursos focados nas necessidades atuais da sociedade. Em outros termos, Ratiere Monroe defendem a necessidade de se "Equilibrar a balança entre o "que" e o "como" ensinar e aproximar a universidade do dia a dia das escolas é o caminho para que a teoria que se aprende na graduação sirva, de fato, para refletir sobre a prática". Em outro momento, tratam da importância de se resolver a "crise de identidade" relacionada aos cursos de Pedagogia e a suas "multiaptidões formativas", argumentando que "uma saída é concentrar na graduação os saberes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, oferecendo as demais habilitações (gestão e Educação Infantil, por exemplo) como especializações". Voltaremos ao assunto mais adiante.

esteja no rol das denominadas humanidades e das ciências sociais. E, talvez, a principal comprovação desse desprestígio seja a baixa procura, em processos seletivos para universidades brasileiras, pelos cursos destinados a formar professores.

Para que possamos levar adiante nossa problematização, primeiramente buscamos identificar discursos que, distantes temporalmente, fazem um diagnóstico da formação em Letras no Brasil e, portanto, nos permitiram descrever permanências e rupturas. Elegemos dois textos para o diálogo: o primeiro é de autoria de Ataliba de Castilho (1963); o outro, de Marcos Bagno (2012). Em seguida, trazemos posicionamentos de Antônia Aranha e João de Souza (2013), por promoverem uma discussão a respeito da crise nas/das licenciaturas. Por fim, defendemos, num diálogo teórico com Boaventura de Sousa Santos e Kanavillil Rajagopalan, uma Educação Linguística Crítica, o que implica em não apenas reformar, mas em refundar as licenciaturas em Letras. Para nós, neste trabalho e alhures, desejamos que as questões relacionadas à linguagem e seu ensino foquem a formação de indivíduos mais conscientes e responsáveis pelo uso dos saberes, dos conceitos, das ideias, com finalidades emancipatórias.

1 Dos cursos de Letras

1.1 A reforma dos cursos de Letras

O ano é 1963. Na revista *ALFA* (da Universidade Estadual Paulista – Unesp), Ataliba de Castilho publica um artigo de 40 páginas (com anexo) intitulado “A reforma dos cursos de Letras”, no qual discute problemas a eles relacionados. Da reforma proposta pelo Conselho Federal de Educação, durante o período que ficou conhecido como Democratização do Ensino³, o autor analisa três pontos: “a questão da reforma das universidades brasileiras”, “o papel das Faculdades de Filosofia” e “os cursos de Letras”. Damos uma atenção especial a este último tópico.

³ A respeito desse assunto, destacamos os trabalhos de Fernandes (1975); Romanelli (1978); Freitas (2004); Stephanou (2005); Fausto (2007).

Para Castilho, o desejo por reformas na educação tinha como elemento motivador certa "crise de crescimento", e discute dois tópicos em sua argumentação: "aumento explosivo da população nos últimos trinta anos" e "desenvolvimento desigual das diversas áreas do país, o que determinou a coexistência da economia colonial ao lado da industrial". Dois motivos que impulsionaram políticos a apoderarem, pela perspectiva do autor, do "gordo filão reformista" e proporem o que o pesquisador designa por "desencontrados planos de salvação nacional".

De fato, se considerarmos os dados da obra *Estatísticas do Século XX* publicada pelo IBGE⁴, o Brasil possuía pouco mais de 17 milhões de pessoas em 1900, número que cresce a uma taxa de aproximados 3% ao ano e atinge, ao final da primeira metade do século (1950), 52 milhões de indivíduos. Nas duas décadas seguintes, o IBGE contabiliza 93 milhões de habitantes. Tais números corroboram duplamente Castilho: diante do elevado crescimento populacional, processo que acelera a urbanização e industrialização brasileiras, aumentam também os problemas sociais e econômicos daí decorrentes, afetando intensamente a Educação.

Castilho alerta que, desde 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁵, já se debatia o papel da Universidade na formação do indivíduo, destacando os Pioneiros que "o novo conceito de educação repele as elites formadas artificialmente por diferenciação econômica ou sob o critério da independência econômica, que não é nem pode ser hoje elemento necessário para fazer parte delas" (apud CASTILHO, 1963, p.7). Completa o autor que, na década de 1950 e início dos anos 60, houve uma série de discussões e movimentos em torno das reformas necessárias ao avanço socioeconômico em curso no Brasil, que discutiam o corpo docente e discente das universidades, e ainda seu funcionamento e sua estrutura. Dentre estas reformas, reserva Castilho especial lugar no seu texto à Reforma Universitária, definida, pelas palavras de Bernardo Houssay, como

⁴ Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/seculoxx.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

⁵ Disponível: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

"a reformulação global da estrutura sócio-econômica do país" (apud CASTILHO, 1963, p.14).

Depois de debater o papel das Faculdades de Filosofia na reformulação, apresentando breve contexto histórico, Castilho argumenta que, na criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1934) da USP, um dos pilares da recém-criada Universidade de São Paulo, cabia à Filosofia a tarefa de "criar ciência, aprofundar os conhecimentos e preparar os estudantes para a aplicação prática desses mesmos conhecimentos" (p.15). A Filosofia funcionaria como um elo entre as faculdades. Para o autor, entretanto, a "função integradora da Filosofia não foi compreendida pelas outras Faculdades, ante cujos olhos surgia como entidade excrescente e intrusa" (p.16).

A discussão perpetrada na década de 1930 a respeito do papel das Filosofias será retomada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1946. Castilho (1963, p.16-17) mostra que todo o debate decorrente LDB-1946, entre os vários grupos envolvidos, teve como norte um dentre estes três pontos: a) ou se defendeu o sentido original definido pela USP em 1934, devolvendo à Filosofia sua função integradora; b) ou se diluiu a Filosofia em Institutos Centrais (pesquisa) e em Faculdades (ensino); c) ou se contentou com o fato de a Filosofia não ter papel integrador.

Além disso, diante de certa lástima generalizada de "haverem-se transformado as Faculdades de Filosofia em centros de formação de professores secundários", questionando-se o papel da Filosofia na qualificação de docentes, o autor pondera que é "nos ginásios e colégios que se prepara a clientela da Universidade e de que nosso magistério secundário não é lá essas coisas (com as honrosas exceções da praxe)" (CASTILHO, 1963, p.17), ponto de vista que retomaremos adiante. Na mesma página, o pesquisador ainda defende que "é notória a insatisfação de nossas instituições universitárias no que diz respeito ao nível dos alunos".

Ao tratar especificamente do curso de Letras, Castilho apresenta-o como a "terceira secção" da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da

Universidade de São Paulo (FFCL-USP)⁶. Destacamos certos pontos, a partir da seguinte observação: diante da expansão dos cursos de Letras em 1957 no interior do Estado de São Paulo, a maioria das graduações recém-criadas mantiveram a rigidez dos currículos da FFCL da USP: "verdadeira camisa de força que desatendia as naturais diferenças dos indivíduos e, em casos como o das Neolatinas, constrangia o aluno aos estudos mais desencontrados, "habilitando-o" ao magistério de cinco línguas e respectivas literaturas, tudo isso num prazo exíguo de quatro anos" (CASTILHO, 1963, p.25).

Na época das reformas universitárias do início da década de 1960, numa resolução do Conselho Federal de Educação, houve especial destaque para a língua vernácula. A valorização do vernáculo, proposta pelo documento oficial, é defendida por Castilho, mesmo com a emergência da Linguística no cenário mundial⁷, recebendo a seguinte conclusão: "Resta acrescentar que a valorização do ensino do Português no curso superior corresponde a medida semelhante no curso secundário. Novas perspectivas se abrem ao ensino do idioma pátrio, face a uma categorização semelhante" (CASTILHO, 1963, p.28). O autor fala de certo "alinhamento da Linguística" de então, que sofria com a falta de profissionais qualificados para ministrarem suas disciplinas. Como argumento, Castilho mobiliza Aryon Dall'igna Rodrigues, para quem há "pessoas que, não tendo preparo adequado, declarem-se já mesmo por razões econômicas dispostas a ensinar o que supõem ser Linguística, e que tem muita probabilidade de ser a mais atrasada gramatiquice" (apud CASTILHO, 1963, p.28). As propostas de Rodrigues para solucionar o problema – *formação em nível avançado de equipes de linguistas e contratar professores estrangeiros* – não cabem em dias atuais, sobretudo a segunda, tendo em vista que hodiernamente há ampla formação pós-graduada de qualidade Brasil afora. Nas palavras de Rodrigues, todavia observamos problemas que ainda ecoam 50 anos depois, de modo particular, quanto a docentes da educação básica não conseguirem, em

⁶ Não entraremos em detalhes no que toca à constituição histórico-política e curricular do curso de Letras da USP. Para tanto, sugerimos consultar o próprio texto de Castilho (1963).

⁷ Importa lembrar que as décadas de 1950 e 60 correspondem ao auge do Estruturalismo Linguístico (DOSSE, 2007a; 2007b).

suas práticas em sala de aula, ressignificar o que aprendem nas universidades, o que nos faz indagar se estão, as universidades, persistindo no erro de formar inadequadamente seus discentes, futuros professores.

Após discutir questões concernentes ao currículo, Castilho afirma: "quatro anos são insuficientes para ministrar um curso realmente universitário. Já se chegou a um acordo neste ponto quando se trata de curso noturno, que só pode ser feito em cinco anos, pelo menos em São Paulo" (1963, p.29). O fator "tempo", contra o qual não podemos lutar e vencer, é, para o estudioso, um dentre os determinantes que impedem a existência de cursos "realmente" universitários e ilustra dizendo que, já na década de 1960, havia uma discussão entre cursos matutinos e cursos noturnos, estes últimos apresentando uma defasagem em relação aos primeiros, de modo enfático, por apresentar público-alvo de menor preparo. Há ainda a questão ironicamente colocada entre escolas brasileiras e estrangeiras, sendo que as primeiras são prejudicadas por terem limitados tempo e currículo.

Na citação a seguir, Castilho defende que a dilatação do tempo necessário para formar bem o profissional das Letras se justifica por conta da importância que o pesquisador dá à escrita. São suas palavras:

Mas não é para multiplicar o número de aulas que defendo um curso de letras de cinco anos, senão para abrir espaço de tempo hábil a que o aluno possa redigir uma memória de relativa envergadura e que lhe confira o bom título de licenciado, uma vez defendida perante uma banca e por ela aprovada. Pois que já vai sendo tempo de outorgar um título universitário como este somente após a redação de um trabalho de certo nível, ao invés de exigir do candidato, pura e simplesmente, mais um daqueles exames que vem prestando desde os bancos ginasiais (CASTILHO, 1963, p.30).

Para Ataliba de Castilho, na década de 1960 clamava-se por maior espaço destinado ao que hoje chamamos Trabalho de Conclusão de Curso

(TCC)⁸, defendidos diante de banca, visto pelo autor como mais importante do que os exames tradicionais. Com toda essa discussão, Castilho chega à conclusão de que os cursos de Letras precisavam estar organizados curricularmente em "parte fixa, comum a todos os alunos, e outra variável, propiciando ramificações de toda ordem, numa flexibilidade que atenderá às mais diversas aspirações" (p.31).

Parece-nos razoável que essas três passagens (tempo, currículo e escrita) encontrem defensores na atualidade, sejam eles ligados à universidade ou não. Em síntese: ainda há quem defenda maior concentração de disciplinas centradas no vernáculo (língua e literaturas de língua portuguesa); ainda há quem defenda cinco anos para cursos de Letras (sobretudo, quando noturnos); ainda há quem defenda que os cursos de Letras foquem sua programação na leitura e na produção escrita, eliminando os "exames que [o aluno] vem prestando desde os bancos ginasiais" (CASTILHO, 1963, p.30). Por fim, uma quarta: há quem sustente que, para os cursos de Letras, o ideal seria ter uma pequena estrutura curricular fixa e outra, maior, variável, propiciando ao formando um leque de opções para sua formação.

Para Castilho, os cursos de Letras deveriam ter caráter formador, isto é, focar a educação do graduando no que lhe é essencial para ser um profissional qualificado, deixando para a pós-graduação o que chama de "alta especialização". O pesquisador considera as disciplinas pedagógicas fundamentais à formação discente. Em seu texto, sustenta a urgência de os departamentos de Letras se preocuparem mais com a questão, "buscando um entrosamento maior com o Curso de Didática, a fim de anular o hiato que o licenciando sente entre as disciplinas de conteúdo e

⁸ Muitas faculdades de Letras optaram por colocar o TCC (monografia) como disciplina optativa/eletiva, e não mais obrigatória, amparando-se no Parecer n. 146/2002/CSE/CNW/MEC, assinado por José Carlos Almeida da Silva e Lauro Ribas Zimmer; embora esse parecer não faça referência aos cursos de Letras. Os relatores apresentam quatro argumentos para tornar o TCC disciplina opcional, dos quais destacamos o terceiro, por ir de encontro à defesa de Castilho: "[...] 3) a monografia se constitui em instrumental mais apropriado aos cursos de pós-graduação *lato sensu* que os formandos ou egressos venham a realizar, indispensáveis ao seu desempenho profissional qualitativo, especialmente face às inovações científicas e tecnológicas, em diferentes áreas; [...]". Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf>. Acesso em: 25 out. 2016.

as pedagógicas" (p.34) e logo adiante acrescenta: "Uma dificuldade a ser superada reside na aversão de certos professores universitários aos problemas da transmissão das técnicas de ensino [...]" (p.35). Diante de práticas de ensino "relegada a umas escassas preleções seguidas de estágios escassos" (p.36), Castilho propõe que se realize um diálogo mais próximo entre Letras e Pedagogia, sinalizando para a existência de certa resistência em aceitar as disciplinas de cunho pedagógico, visão que, com variáveis, ainda permanece entre o público ligado às licenciaturas⁹.

A seguir, apresentamos o ponto de vista de Marcos Bagno sobre os cursos de Letras, que se resumem, na opinião o autor, a uma "catástrofe". Na sequência, articulamos essas duas opiniões, buscando compreender as diferenças e semelhanças que separam as duas opiniões distantes cinquenta anos.

1.2 Cursos de Letras? Pró quê?

Em *Cursos de Letras? Pró quê?*, que retoma e amplia ideias presentes em outro texto de sua autoria (BAGNO, 2008), Marcos Bagno (2012) ensaia uma série de críticas à formação de professores de língua atualmente realizadas pelos cursos de Letras espalhados pelo país, argumentando o porquê de serem uma catástrofe¹⁰. O ensaio, comparado ao de Castilho, tem fôlego menor, sendo lido como um artigo de opinião.

Para sustentar seu ponto de vista, Bagno contesta de início o termo "Letras", considerando-o revelador de uma estrutura obsoleta e anacrônica de curso, pois dissemina "um apego a concepções de educação

⁹ No tocante a esta questão, vale a pena consultar a tese de doutorado de Proença (2010), que investigou "[...] a identidade dos docentes das disciplinas pedagógicas e o lugar que ocupam nas licenciaturas, sob a visão dos docentes" (p. 5).

¹⁰ A perspectiva de que os cursos de Letras são uma catástrofe parece ser sentimento corrente, o que nos faz alertas, como podemos visualizar nestas palavras de Stella Maris Bortoni-Ricardo, da Universidade de Brasília: "A formação dos professores de português, hoje, no Brasil, é uma catástrofe. Nós, os responsáveis pelos cursos de Letras, não enxergamos a bomba-relógio que temos nas mãos", apresentando argumentos muito próximos aos de Bagno. Disponível em: <http://www.stellabortoni.com.br/index.php/artigos/903-a-iatastaofios-iusaos-ii-litaas>. Acesso em: 23 jan. 2018.

e de formação de cidadãos [...] que vigoraram no século XIX e que, depois de tantas revoluções ocorridas nas ciências e nas sociedades humanas"¹¹, não tem motivos para continuar existindo. Dito isso, faz breve apresentação dos estudos das "Belas Letras" de séculos passados, nos quais, o que importava, era a literatura clássica e, no que tange à língua, as clássicas – latim e grego – e as modernas, principalmente o francês e o português dos renomados escritores. No caso desta última, o pesquisador reforça que o estudo dessa língua tinha por base sua "vertente literária consagrada".

Se o surgimento da Linguística Moderna poderia ter modificado a maneira como, nos cursos de Letras, se estuda (*lida com*, pensando no pedagógico) a língua, o autor diz que "Os estudos científicos foram sendo incorporados aos cursos de Letras no Brasil de maneira desordenada, sem planejamento curricular, simplesmente com o acréscimo de uma disciplina aqui, outra ali, mais algumas acolá", fazendo ecoar o que afirmou Aryon Rodrigues em citação supramencionada.

Em outra passagem do texto, Bagno apresenta, como outro problema dos cursos de Letras, seus profissionais. Para o autor, muitos destes "parecem se negar (consciente ou inconscientemente) a admitir que a vocação natural do curso é formar docentes de português e/ou de línguas estrangeiras" e que "se comportam como se estivessem ali para formar grandes escritores e críticos literários, ou filólogos e gramáticos do perfil mais tradicional possível". Finaliza dizendo haver profissionais que, embora de boas intenções, são iludidos por acreditarem que "vão formar futuros linguístas, pesquisadores sintonizados com a ciência moderna".

Bagno traz, indiretamente, uma solução para o problema (ou parte dele), que é centrar a formação no ensino de "gramaticalização, pragmática, discurso, letramento, gênero textual, enunciação, sociocognitivismo, sociointeracionismo, sociologia da linguagem, políticas linguísticas, crioulização, diglossia, teorias da leitura, relações fala/escrita". São campos do conhecimento que Bagno considera "áreas de pesquisa e

¹¹ Justificamos a falta de numeração tendo em vista tratar-se de um artigo publicado na internet, sem numeração explícita.

de ação fundamentais para que se tenha uma visão coerente do que é uma língua e do que significa ensinar língua".

Um terceiro problema levantado por Bagno é de natureza política, ou, por outros termos, diz respeito ao posicionamento do país no que se refere à educação, tese também apontada por Castilho em 1963. Para Bagno, o Brasil não possui políticas sérias para a educação, cuja confirmação pode ser encontrada, entre outros fatores, no alto índice de analfabetos funcionais e o desprestígio social da profissão docente. O resultado disso é que "os cursos superiores voltados para a formação de professores são procurados cada vez mais por pessoas originárias de grupos sociais em que as práticas letradas (leitura e escrita) são muito restritas, quando não são praticamente nulas".

Ao apontar que a maioria dos estudantes da graduação em Letras é de classe baixa, muitos deles filhos de pais analfabetos ou de baixa escolaridade, reforça que os discentes tenham "um histórico de letramento muito reduzido" quando chegam ao ensino superior. Apesar disso, há profissionais que, em sua opinião, "fazem de conta que esses estudantes são ótimos leitores e redatores", conjunto que colabora para que os alunos se formem sem as qualificações necessárias para exercer bem sua profissão.

Marcos Bagno (2012) defende que o problema não é, efetivamente, o acolhimento "na universidade [de] pessoas vindas das camadas mais desfavorecidas da população. Ao contrário, isso tem de ser amplamente comemorado", enfatizando:

O problema é não oferecermos a essas pessoas condições de, primeiramente, se familiarizarem com o mundo acadêmico, que é totalmente estranho para elas, por meio de cursos intensivos (e exclusivos) de leitura e produção de textos, de muita leitura e muita produção de textos, para só depois desses (no mínimo) dois anos de preparação elas poderem começar a adentrar o terreno das teorias, das reflexões filosóficas, da literatura consagrada. É urgente a necessidade de letrar os estudantes de Letras que estão entre os menos letrados da universidade!

Em síntese, Bagno propõe que os cursos de Letras deem “cursos intensivos de leitura e produção de texto”, para só depois trabalhar as teorias da linguística e da literatura, conteúdos filosóficos, etc.. A primeira observação diz respeito ao fato de que os alunos não têm base em “escrita” e “leitura”, por conta das questões apontadas por Bagno, quer dizer, os alunos vêm de famílias pouco ou nada escolarizadas e/ou são oriundos de escolas públicas.

1.3 Articulando Castilho e Bagno: breves notas¹²

Apesar da diferença de meio século entre as visões de Ataliba de Castilho e Marcos Bagno, ambos levantam problemas e apresentam soluções para os cursos de Letras. Para os autores, há questões de ordem externa e interna às Letras, e apontamos de natureza política, econômica, social, curricular, que acabam por afetar as práticas de formação de professores. E isso faz com que essa graduação não cumpra sua função primeira, que é formar profissionais qualificados para exercer a docência na Educação Básica¹³.

Enquanto Castilho argumenta considerando um contexto de reformulação geral da educação em curso no país de então, do aplicacionismo de conteúdo, Bagno proclama a necessidade de "implodir" os cursos de Letras por considerá-los inadequados à nova realidade científica e social do século XXI, atribuindo importância também aos conteúdos. Das conclusões possíveis desse encontro de ideias, destacamos dois pontos: a) ambos dedicam muito tempo à questão curricular; b)

¹² A aproximação que fazemos dos autores é, sobremaneira, temática, e não em relação à discussão particular empreendida por cada um. Reconhecemos as particularidades dos textos, seus sentidos, suas singularidades de acontecimento único.

¹³ Vasconcelos (2006; 2009) apresenta uma interessante discussão a respeito da formação de professores de Língua Portuguesa, dividindo-a em dois grupos: de um lado, professores que alegam existir um caos teórico nas licenciaturas em Letras; de outro, argumenta que, “para muitos desses professores a questão teórica acima descrita nem mesmo se apresenta, suas questões são mais rasteiras e remetem ao básico “o que fazer” em sala de aula” (VASCONCELOS, 2009, p.208). É possível inferir que uma boa formação deveria ser capaz de evitar o “caos teórico” na cabeça dos futuros professores e, ao mesmo tempo, permitir que saibam “o que fazer” em sala de aula.

ambos reforçam que ainda se dá pouco valor, social e politicamente falando, a esse objeto chamado língua (ou, mais precisamente, linguagem) e a seu ensino, exceto, talvez, em esferas como a das Letras. Particularmente, aqui defendemos que a questão "curricular" (este conteúdo X ou aquele Y...) é o menor dos problemas; os cursos de Letras passam por crise de identidade.

Essa conclusão nos leva ao próximo passo, discutir o papel das licenciaturas em Letras diante de nossos problemas contemporâneos. Para tentar problematizar essa questão, construímos uma reflexão coadunada com as críticas de Antônia Aranha e João Souza (2013), que debatem a atual crise das licenciaturas e mostram o descompasso existente entre os processos de formação docente e as novas demandas da contemporaneidade. Sobre essa "crise", tratamos a seguir.

2 Crises, Licenciaturas e as Letras

Num artigo publicado em 2013 pela *Educar em Revista*¹⁴, Antônia Aranha e João Souza, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, tecem um panorama histórico "[...] tanto de afirmação e ampliação da escola como *locus* privilegiado do ensino no mundo moderno quanto da emergência do sentimento de que ela não cumpriu a promessa de formar cidadãos autônomos, livres e iguais em direitos" (ARANHA; SOUZA, 2013, p.69).

Dividido em três partes bem definidas, o texto faz, logo no início, uma discussão a respeito da "crise", mobilizando autores como Sérgio Rouanet e Émile Durkheim. A tese nuclear de Aranha e Souza é a seguinte: *a crise é constitutiva do sistema escolar e diz respeito ao projeto civilizatório da modernidade ocidental*. Em outras palavras, para se resolver a crise, seria necessário repensar (diríamos, refundar) o projeto de sociedade por completo. Num segundo momento, focalizam as licenciaturas, mostrando as condições da emergência de "uma crise sem

¹⁴ *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 50, p.69-86, out./dez. 2013. Editora UFPR Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/34745/21530>. Acesso em: 05 abr. 2017.

precedentes na história de nosso ensino" (p.78). Por fim, discutem a formação inicial e continuada de professores, reforçando a necessidade de se investir na "qualidade da educação", para se evitarem os efeitos colaterais da crise.

Após mobilizar algumas definições de dicionário para situar certo sentido para "crise", Aranha e Souza (2013) começam a desenhar uma resposta ao problema colocado logo na Introdução do próprio texto: as licenciaturas estão em crise porque o modelo de escola que forma o professor está, desde a sua constituição no século XIX, em crise. Portanto, para os autores, a crise é relacional e encontra-se diretamente ligada à promessa não realizada de sociedade moderna. Sustentando-se em Rouanet, precisamente no livro *O mal estar da modernidade*, de 1993, Aranha e Souza sintetizam os pilares básicos do "projeto civilizatório da modernidade: a universalidade, a individualidade e a autonomia, tendo cabido à escola grande responsabilidade pela realização desse projeto" (p.72).

Ainda dialogando com Rouanet, Aranha e Souza argumentam que o projeto civilizatório não se realizou primeiro porque, no que se refere à universalidade, "a proliferação de particularismos nacionais, culturais, raciais ou religiosos" (p.72) contribuiu para acentuar a distância entre o ideal [de liberdade e igualdade entre os homens] e a "realidade concreta dos fatos"¹⁵. Quanto à individualidade, cuja máxima é a de que os seres humanos são pessoas concretas e não meros membros da coletividade,

¹⁵ Uma nota cabe aqui sobre *particularismo*, embora não a desenvolvemos neste texto. Enrique Dussel afirma que a história deve ter por função "desmistificar", ou seja, "destruir os particularismos que impedem a autêntica compreensão de um fenômeno que só pode e deve ser compreendido tendo em conta os horizontes que o limitam" (DUSSEL, 1997, p.15). Embora no contexto deste fragmento o historiador esteja fazendo uma crítica à "história universal" como sendo "mistificadora", suas palavras nos permitem inferir em outro campo, afirmando que os particularismos na academia/universidade impedem ou, melhor, contribuem para mistificar a função própria da universidade. Nesse sentido é que as práticas discursivas (e as não discursivas) tendem a ser cada vez mais individualistas: cientistas fechados em seus laboratórios e/ou escritórios, ou falando única e exclusivamente para seus pares; professores legislando, dando aulas sempre a partir do limite do horizonte. Parece-nos imperativas as palavras parafraseadas de Dussel: conhecer os horizontes/fronteiras/perspectivas que nos limitam, para suplantá-los; este é o caminho.

houve uma supervalorização do individualismo, fazendo com que os indivíduos dessem "as costas aos outros" (p.73). No que tange à autonomia (dividida por Rouanet em intelectual, política e econômica), Aranha e Souza (2013) mostram que, de um modo geral, o projeto de modernidade fracassou, e isso por não promover a "maioridade intelectual", a "liberdade de ação do cidadão no espaço público", tampouco permitiu que os seres humanos fossem "livres para produzir as condições materiais de existência" (ARANHA; SOUZA, 2013, p.73).

Aranha e Souza não negligenciam que, ao longo da modernidade, os ideais desse projeto permitiram "as lutas históricas por transformação social", pelo princípio de que a modernidade ocidental compreende "o mundo como construção humana e não como desígnio divino" (p.73-4), e citam os trabalhos *A era das revoluções*, de Eric Hobsbawm, e *A era dos direitos*, de Norberto Bobbio, como dois livros que refletem sobre essas transformações.

Ao centrar sua discussão na educação, Aranha e Souza defendem que o projeto civilizatório da modernidade prometia uma educação como sendo um direito (do cidadão) e um dever (do Estado), e isso levou à construção, a partir do século XVIII, de um amplo sistema nacional de ensino nos estados nacionais, cujo objetivo era:

[...] construir rede física para abrigar os crescentes públicos escolares, elaborar os currículos organizadores dos percursos escolares, debater os modos mais apropriados para ensinar a todos esses públicos os conteúdos estabelecidos, fazer campanhas para que todas as crianças fossem mandadas à escola (primeiro por direito, depois por obrigação) e, claro, formar os professores e professoras que, em número crescente, esse sistema demandaria (ARANHA; SOUZA, 2013, p.74).

A busca por garantir este direito por parte dos Estados-Nação emergentes fez com que a "autonomia intelectual" fosse considerada o ingrediente conceitual mais ligado à escola. O processo intenso de escolarização que nos séculos posteriores ao XVIII fez com que, desde seu início, fossem identificadas crises no modelo de educação e de escola. Um

de seus críticos mais contundentes foi o sociólogo Émile Durkheim, para quem a crise escolar está no "cerne da estrutura social" (apud ARANHA; SOUZA, 2013, p.75), o que, em outras palavras, significa afirmar que ela é constitutiva do modelo de escola.

Essa visão tornou patentes alguns fatores da crise instaurada no fazer pedagógico, dos quais os pesquisadores destacam: o exercício da crítica sociológica na década de 1960, que levou à produção de uma série de trabalhos de ordem sociológica problematizando o papel social da escola. Conhecidos como "paradigma da reprodução", essas pesquisas afirmavam que "a escola funciona mais como mecanismo de reprodução da realidade social que de produção de novas relações sociais" (ARANHA; SOUZA, 2013, p.76). Decorrente dessa denúncia de ser a escolar "instrumento de reprodução social", Aranha e Souza afirmam, na mesma página, que "os professores foram jogados no limbo da indefinição curricular e da insegurança relativa ao quê e ao como ensinar". Em síntese:

A ampliação do debate que se seguiu até o final do século e aos nossos dias, a despeito do repetido jargão que associa educação à transformação, em vez de apontar novas possibilidades pedagógicas e criar novas referências para o trabalho docente, parece ter sido sufocada no criticismo e esgotado a capacidade de criar algo efetivamente novo e estabelecer alguma segurança aos professores em seu ofício (ARANHA; SOUZA, 2013, p.76).

O terceiro e principal fator que contribuiu para a crise, que também aparece no texto de Castilho, foi a escola do século XX ter sido "obrigada", de modo particular por conta das mudanças na geopolítica planetária posteriores à Segunda Guerra Mundial¹⁶, a incorporar pessoas que, até

¹⁶ A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, em seu artigo 26, afirma: "Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito". (Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/declaracao/>>. Acesso em: 25 out. 2016). Posteriormente, os países membros da Organização das Nações Unidas foram pactuando, em anos subsequentes a 1948, uma série de tratados que reafirmaram a educação como direito (do cidadão) e dever (do Estado), dentre os quais: *Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino* (1960); *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais* (1966); *Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de*

então, não percorriam os pátios escolares. Diante disso, Aranha e Souza expressam que "os profissionais do ensino se viram diante de um alto preço a pagar por essa conquista" (p.77). Em outros termos, a escola e os professores, em condições precárias de trabalho e subvalorização da profissão, foram incumbidos de lidar com público não necessariamente predisposto à escolarização; de buscar formas de não apenas dar conta, em suas práticas diárias, das múltiplas diferenças, mas de assegurar "aos desiguais as mesmas condições de percurso" (p.77). E é considerando essas ponderações que adentramos a seguir no espaço das Letras.

3 Um novo mirante para o ensino de língua(gem)?

Pela exposição que fizemos até o momento, solucionar as vicissitudes na/da Educação, – aceitando a premissa de que “a crise é constitutiva do sistema” – é, hoje, impossível. Não basta, portanto, implodir qualquer curso que seja, ou alterar/ampliar período de aulas, currículos, ou informatizar as práticas pedagógicas, etc., posto que o sistema permanece. A única alternativa plausível é buscar formas de, no interior do sistema, fazer com que os resultados decorrentes das práticas educacionais garantam aos indivíduos o conhecimento necessário para serem, ao mesmo tempo, sujeitos universais, individuais e autônomos. E é nesse ponto que estamos falhando.

Sem menosprezarmos a abrangência da proposta, queremos tocar no ensino das Letras, tentando sugerir uma reflexão sobre a necessidade de, sem pretensões de solucionar o problema, trilhar um caminho menos árduo. As discussões que apresentamos aqui decorrem de um diálogo que estabelecemos com Boaventura de Sousa Santos, sobremaneira dois textos: “Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências” (2006) e no “Para além do pensamento abissal...” (2010), nos quais o sociólogo português corrobora uma das características da racionalidade ocidental, que foi ter contraído o presente e expandido o futuro.

Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais (1988); *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1989). Estes documentos estão disponíveis em: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/universais.html>. Acesso em: 25 out. 2016.

Para nós, não é possível pensar em qualquer crítica ou proposta de reforma escolar, sem considerar esta época de (in)tensas transformações sociais, políticas, econômicas... e científicas¹⁷. Inevitavelmente, defendemos que, o quanto antes, as licenciaturas, marginalizadas que estão das decisões que afetam a sociedade como um todo, por não terem voz ou por não imporem sua voz, serão forçadas a se redefinir, e isso se aplica à graduação em Letras. Embora voltemos ao assunto adiante, quando expormos essa necessidade de redefinição, antecipamos que o movimento não pode ser aos moldes das velhas ideias, com ênfase em Castilho e Bagno. À semelhança do que diz Santos em relação à Universidade em geral, é "preciso enfrentar o novo com o novo" (2004, p.62). Ou, dito de modo diferente, adianta pouco mudar currículos, construir prédios novos, distribuir tecnologia de ponta pelas escolas, aumentar ou ampliar o tempo dos cursos, atendendo docentes e discentes, se persistir um problema de legitimação, de identidade, de princípio.

3.1 Educação, escola... futuro?

Um dos embates mais fortes, pelo menos nos últimos 30 anos, diz respeito ao espaço que a sociedade contemporânea, cada vez mais tecnologicada e mercadológica, dá às humanidades e aos estudos de linguagens (línguas, literatura, cinemas, artes plásticas, etc.). Essa questão toca de início pelo menos em dois pontos: a própria concepção de tempo futuro e, também, a necessidade de tomarmos decisões menos imediatistas, propondo um tipo de diferente de racionalidade. Das características marcantes do pensamento ocidental moderno observadas por Santos (2002, 2006, 2010), destacamos a capacidade de contrair o presente e expandir o futuro, criando um efeito de totalidade. A "contração do presente, ocasionada por uma peculiar concepção de totalidade, consiste em transformar o presente num instante fugidio, entrincheirado entre o passado e o futuro" (SANTOS, 2006, p.95).

¹⁷ Para uma discussão sobre a Universidade do Século XXI, no bojo destas transformações, consultar o texto *A universidade do século XXI* (SANTOS, 2004).

Acrescenta que, de igual maneira, “a concepção linear do tempo e a planificação da história permitiram expandir o futuro indefinidamente” e a consequência disso é que, “quanto mais amplo o futuro, mais radiosas são as expectativas confrontadas com as experiências do presente”. A esse efeito entre contrair e expandir, Boaventura Santos dá o nome de *razão proléptica*, que, ao saber tudo sobre o futuro, não se propõe a julgá-lo, pensá-lo. O futuro é, em síntese, uma "superação linear, automática e infinita do presente". (2006, p.96).

Essa observação a respeito do tempo corrobora as atuais políticas e práticas relacionadas às áreas do conhecimento consideradas "pobres", vinculadas às tecnologias criadas no Ocidente para expandir o futuro. Uma das principais manifestações dessas práticas foi colocar em xeque a capacidade de alunos, professores e escolas de "garantir" o futuro, enquanto discursivamente se *prega* que a escola é o futuro ou, melhor, que não há futuro sem educação¹⁸. Em outros termos, abandona-se o presente; centra-se o futuro. Ao mirar no futuro como alvo, cria-se um efeito de eterna espera e, por conseguinte, de ilusão, posto que o tempo de que *dispomos* é limitado tal qual nossa vida (SANTOS, 2007). Assim, defendemos que todos os nossos esforços em relação à educação (ou à saúde, ou à alimentação, ou ao saneamento básico, etc.) devem ser canalizados para contrair o futuro e dilatar o presente. Em síntese: "Ampliar o presente para incluir nele muito mais experiências, e contrair o futuro para prepará-lo" (SANTOS, 2007, p.26).

Se há na Instituição Escolar um silenciamento para os avanços dos estudos da linguagem, como afirmou Castilho e Bagno, e sociais (o filho do

¹⁸ Numa rápida busca pela internet, utilizando quaisquer sites de busca, encontraremos sempre textos defendendo a relação forte entre *educação, esperança e futuro*. Muitos desses pontos de vistas têm fundamento na tese de que qualquer movimento no sentido de uma mudança em educação implicará em resultados positivos (apenas) no futuro. Esta é uma perspectiva a se combater, a de que se educa para o futuro. Nesse sentido, a Carta de Fortaleza (2010), resultado de um evento da UNESCO intitulado *Conferência Internacional sobre os sete saberes necessários à educação do presente*, é importante no sentido de desmitificar que o trabalho realizado pela escola deseja o porvir. A carta, ao retomar o texto de Edgar Morin *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (MORIN, 2000), conclui pela importância de "ressignificar o paradigma vigente", promovendo uma educação para o presente (Carta de Fortaleza, 2010, p.12).

pobre – conforme enfatiza Bagno – continua não sendo considerado em suas particularidades na escola, pois chega à escola sem capital cultural necessário), é essencial tornar emergentes não só os estudos da língua(gens), mas também os das humanidades. É fundamental praticar uma sociologia das emergências (SANTOS, 2006, 2010) das práticas não hegemônicas educacionais. Isso significa considerar ampliar simbolicamente sinais, pistas e tendências latentes de movimentos que lutam, em diferentes frentes, contra a exclusão e que “apontam para novas constelações de sentido tanto no que respeita à compreensão como à transformação do mundo” (SANTOS, 2010, p.50).

Damos dois exemplos para compreendermos o manifesto em discursos de globalização neoliberal (SANTOS, 2010) sobre as humanidades. Em 16 de setembro de 2016, o jornal *O Globo* estampou a seguinte manchete: "Governo japonês pede cancelamento de cursos de Humanas em universidades"¹⁹. Segundo o jornal, o ministro da educação japonês, Hakubun Shimomura, recomendou que cursos de humanas e ciências sociais fossem fechados ou adaptados para melhor servir às “necessidades da sociedade”. Houve, e não poderia ser diferente, intensas reações ao pedido.

Em relação à recomendação de Shimomura, duas observações precisam ser feitas: a primeira diz respeito ao motivo apresentado: *melhor servir às necessidades da sociedade*. O discurso que sustenta essa afirmação dialoga com o da utilidade material do conhecimento, uma das prerrogativas do capitalismo. Em outros termos, “Em nossa cultura e em nossa sociedade, costumamos considerar que alguma coisa só tem direito de existir se tiver alguma finalidade prática, muito visível e de utilidade imediata” (CHAUÍ, 2002, p.13). Nessa mesma direção argumentativa, há na proposta de Shimomura um discurso que funde (ou tenta) “ciência” com “desenvolvimento tecnológico” (GIANNOTTI, 2002), e silencia o fato de que nossas sociedades (e suas necessidades) são muito mais complexas,

¹⁹ Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/governo-japones-pede-cancelamento-de-cursos-de-humanas-em-universidades-17506865>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

diversas, heterogêneas, mestiças do que dá a entender o discurso da “utilidade do conhecimento”.

A segunda observação diz respeito à informação de que, das 60 instituições de ensino superior nipônicas, 26 sinalizaram que atenderão à solicitação de Shimomura. Neste caso, confirma-se que não se trata de uma ideia em desventura, dessintonizada com certa mentalidade de utilitarismo materialista que envolve o conhecimento científico. Em ambos os casos há marcadamente uma subordinação da ciência (da produção do conhecimento) a uma determinada ordem de mercado. A esse respeito, observa Giannotti (2002, p. 222):

[...] a ciência se subordina ao movimento do capital na medida em que este se torna processo reflexionante inteligente, o que modifica a estrutura concorrencial do mercado capitalista, pois importa a cada empresa, antes de simplesmente obter mais lucro, ocupar posição estratégica diante de aliados e concorrentes, assim como obter conhecimento global do campo de sua atuação.

Diante deste cenário de subordinação, como pensar os cursos de Letras? As Letras estão ligadas a algo fundamental à sociedade que é a língua, numa inferência aparentemente óbvia: as pessoas falam. É nesse sentido forte a imagem de língua como algo utilitário, instrumental, em nossa sociedade. É relativamente aceitável que as sociedades no geral não estão preparadas para compreender as nuances da diversidade linguística, étnica, ideológica, cultural, política de sua própria realidade. Agora, num ambiente de formação de professores de língua(gens), que supomos especializado, deveríamos ser capazes de ajudar os aspirantes à docência a se prepararem para dialogar com os filhos do imigrante, do refugiado, trabalhador rural, em síntese, com a diversidade. E por que esse problema importa?

Em primeiro lugar, nosso entendimento é que os cursos de Letras contribuem para reforçar a exclusão social, e isso pelo simples fato de que não temos dado conta de preparar profissionais para as diversidades, para os contextos complexos. E não temos dado conta porque mudar o modelo atual de formação de professores não é de interesse comum, ou a vontade

é pouca²⁰, ou não sabemos como fazê-lo e, por não sabermos, não fazemos acontecer.

Para nós, as iniciativas de inclusão implicam (ou deveriam) “a redistribuição de recursos materiais, sociais, políticos, culturais e simbólicos” (SANTOS, 2010, p.51), o que não tem acontecido. Para acontecer, a formação docente precisaria basear-se no princípio da igualdade e no reconhecimento da diferença, e, desse modo, estar mais atenta com o nosso tempo, reconhecendo nossa capacidade de produtores e divulgadores de conhecimento. E essa mudança é necessária porque, se já não ocupávamos uma zona confortável no que tange à produção do conhecimento²¹, alguns sinais, como o defendido por Shimomura e pela denominada “escola sem partido”²², apontam na direção de um cenário pior. E nós, profissionais das Letras, temos

²⁰ As discussões que envolvem a “resistência à mudança” não são recentes. Perrenoud (1999) faz, a título de ilustração, uma reflexão a esse respeito, da qual destacamos dois argumentos: a) “a vontade de mudar a escola para adaptá-la a contextos sociais em transformação, ou melhor, democratizar o acesso ao saber, não é bem partilhado” e, quando há vontade, “[ela] frequentemente é frágil e se limita a discursos que não passam à ação” (p.7).

²¹ Ao ser dado à ciência moderna “o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso” (SANTOS, 2010, p.33), tal emergência tratou de silenciar outros saberes, outros dizeres, outras línguas, outras realidades concretas, marginalizando-os para o lado da falsidade, da inutilidade, da marginalidade, da utopia. Como dissemos em outro momento (GÓIS, 2009), a principal evidência dessa afirmação seja que, no Ocidente, o conhecimento foi fragmentado em disciplinas, perspectiva expandida para outros sistemas educacionais no Planeta. Dentre as disciplinas, há aquelas ligadas às chamadas ciências nobres (naturais: física, química; saúde: medicina, odontologia, veterinária; jurídica: direito), que se tornaram representantes máximas do pensamento moderno e capitalista, recebendo a maior parte dos investimentos em pesquisa e em ensino. Outras partes do universo do saber ligados ao social, ao filosófico, ao teológico, ao linguístico, à formação de professores, foram rebaixadas a simples instrumentos de um sistema, este é o caso dos estudos da linguagem, dos estudos sócio-históricos (sociologia e história) ou dos estudos da metafísica e das religiões (filosofia e teologia), de um sistema que apresenta sinais visíveis de esgotamento na resolução de problemas contemporâneos.

²² Neste texto, não discutimos o projeto de lei n. 193/2016, mais conhecido como “Escola sem partido”. Sugerimos a leitura da declaração assinada por Koumbou Boly Barry, David Kaye e Ahmed Shaheed, do Alto Comissariado para os Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas, que fizeram contundentes críticas a esse projeto de lei e também ao PL n. 867/2015, que trata de assunto semelhante. O texto está disponível em: <http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Opinion/Legislation/OLBrazilEducation.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

contribuído para a permanência do *status quo*, mesmo que façamos, de tempos em tempos, reformas na grade curricular.

Neste momento, incluímos nosso segundo exemplo. Como há uma discrepância entre experiências (mundo atual) e expectativas (mundo futuro), Santos defende que, nas sociedades contemporâneas, vivemos a espera de um futuro, mas sem a esperança de que seja melhor. E assegura que, hodiernamente, abandonamos as experiências e criamos um mundo de expectativas. Para o autor, se na década de 1960, por exemplo, quando se falava em reforma, a esperança era de que algo melhor daí decorreria, pois a experiência estava próxima das expectativas; neste início de século, quando se fala em reforma, por conta dessa discrepância, a expectativa é de a reforma seja para pior. Reforma na previdência, reforma na política, reforma na educação, etc... Sempre para pior.

Retomando as falas de Castilho e Bagno, depreendemos delas algo ainda bastante comum: houve certamente mudanças nos currículos dos cursos de Letras (ou das graduações em geral) nos últimos 50 anos, mas não ocorreu uma revolução. Continuamos mudando currículos e fazendo pequenas correções de curso nas práticas didáticas, com ou sem a utilização de recursos tecnológicos para ensinar, mas temos dado pouca atenção os *novos* sujeitos com os quais interagimos ou deveríamos interagir.

Neste ponto, dialogamos com Kanavillil Rajagopalan (2003, 2011²³), para quem é essencial voltar "[...] nossos pensamentos para o mundo que estamos vendo [e] vivendo" (2011). Segundo o autor, e com o qual concordamos, nossas práticas precisam considerar que 1) "toda realidade, toda circunstância exige novas complexões teóricas" e 2) "a linguagem é o nosso modo de lidar com as nossas circunstâncias, a nossa sociedade, a nossa inserção dentro da sociedade". Em outros termos, entendemos que um curso de Letras, ao formar professores, precisa ser reedificado

²³ SILVA, K. A.; SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. *Revista de Letras Norte@mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários*. Edição 08 – Estudos Linguísticos 2011/02. Disponível em: <http://projetos.unemat-net.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos>. Acesso em: 15 jan. 2018.

considerando a dimensão política da língua(gem) num mundo em franca transformação. Os cursos de Letras deveriam ser reconstruídos a partir da máxima de que o mundo é "mediado por linguagens" e de que este está em "constante mudança", e tal perspectiva força a que esses cursos não sejam tão estáticos quanto são.

Na reflexão histórica que faz sobre o ensino de língua, o que indiretamente afeta o modo como concebemos os cursos de Letras, Rajagopalan defende o foco na "política linguística". Para ele, historicamente houve um erro de pensar que a Linguística, por produzir conhecimento sobre a língua, seria suficiente para melhorar o ensino de língua(gens), posicionamento que coaduna o observado, em parágrafo anterior, por Aryon Dall'Igna Rodrigues. Depois, acreditou-se que bastava mobilizar também os conhecimentos produzidos pela Pedagogia para resolver o problema. Outro engano. Atualmente, qualquer proposta a respeito do ensino de língua(gens) deveria considerar "o contexto da macropolítica que o país tem", e para o autor é aí que entra a importância da "política linguística", da política que aceita a "constante mudança". Sendo esta a única certeza: se queremos formar professores críticos, num mundo de mudanças tão eloquentes, é necessário romper com certas práticas calcificadas, engessadas numa fórmula semestral, correndo riscos imbricados em toda e qualquer mudança. É preciso desengessar nossas práticas escolares e atribuir aos discentes maior responsabilidade pela própria formação, ajudando-os a se tornarem sujeitos de seu tempo.

Notas finais

Neste texto, o objetivo foi alargar uma discussão a respeito dos cursos de Letras. Buscamos situar dilemas e tensões atuais no que se referem a práticas educacionais em relação à formação de professores de língua(gens); identificar discursos que fundam o pensamento contemporâneo no que toca à ciência, à educação e ao ensino de língua(gens), para compreender o papel social e político dos cursos de Letras e dos estudos de linguagens no atual contexto de erosão de nossas políticas para a educação. Consideramos haver necessidade de

problematizar o potencial emancipatório do ensino em defesa de uma cidadania e de pensar seu papel e das humanidades nas discussões a respeito da educação, do ensino e da sociedade. Para tanto, defendemos o levantamento de outras frentes de investigação no campo das linguagens (e discursos) neste início de século XXI, aproximando-o dos chamados estudos pós-modernos e pós-coloniais.

Não basta a ideia de que, nas Letras, é preciso ensinar a ler e a escrever bem; é nosso dever ensinar a fazer política e a ser cidadão político pelo uso da palavra: sujeitos universais, individuais e autônomos. E isso também significa que, lutar por um curso de Letras novo, flexível e possível em sua estrutura curricular, atinado com seu tempo, é, antes de tudo, uma luta política. Acreditamos na relevância de enfatizar o uso consciente e responsável dos saberes, dos conceitos, das ideias, das práticas em educação, com a finalidade de desenvolver nos cidadãos deste século XXI uma consciência linguística crítica, independentemente de sua especialização.

Referências

- ARANHA, Antônia V. S.; SOUZA, João V. A. As licenciaturas na atualidade:nova crise?*Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013. Editora UFPR Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/34745/21530>. Acesso em: 5 abr. 2017.
- BAGNO, M. *Cursos de Letras? Para quê?*. 2012. Disponível em: <https://www.parabolablog.com.br/index.php/blogs/curso-de-letras-para-que-1>. Acesso em: 5 set. 2016.
- _____. A catástrofe dos cursos de Letras. *Caros Amigos*, nov., 2008. Disponível em: http://marcosbagno.com.br/site/?page_id=464. Acesso em: 05 set. 2016.
- CARTA DE FORTALEZA. 2010. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/download/Carta%20de%20Fortaleza%202010.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

CASTELLS, M. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges; revisão técnica Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTILHO, A. *A reforma dos cursos de Letras*. ALFA. 1963. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/3202/2929>. Acesso em: 3 ago. 2016.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. 12.ed. São Paulo: Ática, 2002.

DOSSE, F. *História do estruturalismo: o campo do signo – 1945/1966*. v.1. Tradução de Álvaro Cabral; revisão técnica de Marcia Mansor D’Alessio. Bauru: Edusc, 2007a.

_____. *História do estruturalismo: o canto do cisne – de 1967 a nossos dias*. v. 2. Tradução de Álvaro Cabral; revisão técnica de Marcia Mansor D’Alessio. Bauru:Edusc, 2007b.

DUSSEL, E. *Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação(1965-1991)*. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Paulinas, 1997.

FAUSTO, Boris. O Período Democrático (1945-1964). In: *História do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2007. p.395-462.

FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa e Omega, 1975.

FREITAS, Marcos Cezar de. Brasil 1954-1964: sugestão de roteiro a partir da história das idéias educacionais (Anísio e Vieira Pinto). *Revista Brasileira de História*, v.24, n.47. São Paulo, 2004. Disponível em: http://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3749. Acesso em: 31 abr. 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GIANNOTTI, José A. Capitalismo e monopólio de conhecimento. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], n.63, 2002. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/1283>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

GÓIS, Marcos L.S. A língua portuguesa em contexto de fronteiras: algumas reflexões discursivas e pós-coloniais. *II Simpósio Mundial de Língua Portuguesa*, 2009, Évora - Portugal. Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas. Évora - PT: Universidade de Évora, 2009. v.1. p.1-15.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2000. Disponível em: <https://bioetica.catedraunesco.unb.br/wp-content/uploads/2016/04/Edgar-Morin.-Sete-Saberes.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n.12, p.5-21, set./dez. 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a02.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

PROENÇA, Maria G. S. *Disciplinas pedagógicas nas licenciaturas: representações dos docentes sobre seu processo identitário e relevância do seu trabalho*. 2010. 216 F. Dissertação (Tese em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais, Campo Grande, MS, 2010.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Ponderações sobre linguística aplicada, polítinguística e ensino-aprendizagem. [05 de outubro de 2011]. *Revista de Letras Norte@mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários*. Estudos Linguísticos, Sinop, v.4, n.8, p. 75-81, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamentos/article/viewFile/812/566>. Acesso em: 15 jan. 2018.

RATIER, Rodrigo; MONROE, Camila. A fragilidade de cursos de Pedagogia e de licenciaturas no Brasil. *Revista Nova Escola*, n.231, p.1-2, 2010. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1662/a-fragilidade-de-cursos-de-pedagogia-e-de-licenciaturas-no-brasil>>. Acesso em: 20 set. 2017.

ROMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Editora Cortez, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Tradução Mouzar Benedicto. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: _____. *Gramática do tempo*. São Paulo: Cortez, 2006. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1285>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 2004. Disponível

em:<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>.

Acesso em: 3 abr. 2017.

_____. *Crítica da razão indolente*: contra o desperdício da experiência.

2. ed. São Paulo:

Cortez, 2002.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. C. (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p.296-323.

VASCONCELOS, Maria L. M. Carvalho. *Autoridade docente no ensino superior*: discussão e encaminhamentos. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2006. p.48.

_____. A educação linguística e a formação de professores. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos*, n.38, p.205-215, 2009. Disponível em: <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/38/artigo12.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2016.