

Ensino da língua materna no Brasil: políticas públicas e reflexões sobre o curso de Letras

Rosália Maria Netto Prados
Universidade de Mogi das Cruzes, SP

Sonia Maria Alvarez
Faculdade de Tecnologia de Itaquaquetuba, SP

Resumo: Propõe-se discutir a realidade atual dos cursos de formação de professores de Letras e sua política linguística e cultural. Essa discussão tem como base as políticas públicas culturais, educacionais e de ensino de língua materna, a fim de se explicar sobre o currículo do curso. Tem como objetivos, apresentar o contexto sociocultural em que se inserem os cursos de Letras na contemporaneidade; e identificar discursos político-educacionais de formação do professor de língua materna, bem como as políticas públicas para o ensino da Língua Portuguesa, no Brasil. Para o desenvolvimento desta discussão, a metodologia é a de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, sobre as diretrizes curriculares, políticas de formação do professor e do ensino de língua materna. A estrutura acadêmica continua desatualizada, apesar da dedicação e suporte teórico de diferentes pesquisadores, cujos estudos científicos sobre a língua são agregados aos diferentes currículos dos cursos, mas de forma não efetiva.

Palavras-chave: Curso de Letras; ensino; política linguística e cultural; formação de professores.

Title: Teaching of mother tongue in Brazil: public policies, reflections on Letters undergraduate courses

Abstract: It is proposed to discuss the current reality of Arts Majoring of teachers' training and their cultural and linguistic policy. This discussion is based on cultural policies, education and teaching mother language, in order to explain about the course curriculum. It aims to present the socio-cultural context in which they operate the Arts Majoring courses in contemporary times; and to identify political and educational discourse of teacher education of mother language as well as the Public Policies for the teaching of Portuguese in Brazil. For the development of this discussion, the methodology is a descriptive, qualitative approach on the curriculum guidelines, the policies of the training of teacher and teaching of mother language. The academic structure is outdated, despite the dedication and theoretical support of different researchers, whose scientific studies on the language are added to the different curriculum of the courses, but not effectively.

Keywords: Letters Teachers' Training Curriculum; education; linguistic and cultural policy; teachers' training.

Introdução

Nesta discussão, o foco é o curso de Letras na educação superior brasileira e, para isso, é necessário considerar-se a formação do professor no contexto contemporâneo. Propõe-se uma reflexão sobre o curso de Letras, suas diretrizes curriculares e como estas se constituíram culturalmente.

Objetiva-se apresentar o contexto sociocultural em que se inserem as propostas para os cursos de Letras no cenário contemporâneo, além de se identificar os discursos político-educacionais de formação do professor para o ensino da língua materna, em decorrência das políticas educacionais e da configuração dos currículos dos cursos.

Hoje, evidencia-se um contexto de mudanças de paradigmas educacionais, com a diminuição da distância espacial e temporal e com a diluição das fronteiras. O traço distintivo dessa fase está representado pelas novas tecnologias de Internet e a educação deve responder às reais necessidades que se impõem na atualidade.

Para Bauman (2010), no mundo líquido dessa sociedade, a própria essência da ideia de educação, tal como ela se formou, é questionada. A solidez das coisas, assim como a solidez dos vínculos humanos, não é mais valorizada. São discussões que se impõem nesse contexto contemporâneo em que o consumo exige sempre a busca de soluções novas em sistemas também novos.

A educação e o ensino da língua materna constituem-se nesse contexto sociocultural e o perfil de um egresso do curso de Letras deve ser o de um professor atualizado que possa conduzir o processo ensino-aprendizagem da língua materna nesse contexto contemporâneo.

Ainda, de acordo com Bauman (2010), homens e mulheres desses tempos líquidos procuram consultores que os ensinem a caminhar e não professores que os orientem num percurso único. Na contemporaneidade, caracteriza-se um saber operativo, nem tanto um saber específico e, segundo Bauman (2010), o atual culto da educação permanente tem sua parte de concentração na necessidade de atualizar o saber-fazer profissional. Faz-se necessária uma reflexão sobre o contexto cultural em que se insere o discurso político-educacional manifestado nas propostas curriculares dos cursos de Letras.

Material e Método

Esta discussão fundamenta-se em estudos linguísticos e culturais e a metodologia constitui-se de descrição e análise das políticas educacionais para o ensino da Língua no atual contexto. É possível, desta maneira, uma reflexão, não só sobre as políticas públicas de formação do professor de língua materna, mas também das políticas linguísticas e configurações dos

currículos, que atendem às diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Letras, com o foco na licenciatura. Consideram-se, também, nesta discussão, os dados do Censo, de 2009 a 2012 (BRASIL, 2014), sobre a demanda para o exercício do magistério, além de considerações teóricas sobre o ensino de língua materna e a educação brasileira.

O ingresso em um curso de Letras, nos dias atuais, no Brasil, significa, via de regra, conviver com uma estrutura acadêmica desatualizada, com valores arcaicos e conteúdo não condizente com o desenvolvimento social do momento. Mantém-se, ainda, um discurso tradicional, decorrente de políticas linguísticas, em que se valorizava o texto e não o sujeito de aprendizagem.

Tradicionalmente, o ingresso num curso de Letras tinha por objetivos conhecer os ideais elitistas, aristocráticos, com a valorização da literatura clássica. Com o passar do tempo, outros ideais foram incorporados ao objetivo do curso, como os estudos científicos sobre as línguas, ainda que de forma desordenada, sem um planejamento efetivo do currículo, o que fez com que os cursos atuais de Letras se tornassem “[...] verdadeiros Frankensteins acadêmicos” (BAGNO, 2012, p. 1).

As políticas públicas culturais e educacionais, referentes ao ensino, também enfraquecem a carreira docente, com baixos salários, com condições de trabalho insatisfatórias e, conseqüentemente, com a desvalorização da profissão frente à opinião pública. Para Bagno (2012), os cursos de formação de professores são procurados por pessoas, cujas práticas sociais de leitura e escrita são restritas ou inexistentes, e a elas não é dada a possibilidade de familiarização com o mundo acadêmico, como cursos preparatórios, para poderem se inserir nesse mundo das teorias.

Por sua vez, as políticas linguísticas atuais para os cursos de Letras não conseguem adentrar os muros escolares e se desenvolvem de forma muito lenta na realidade escolar do ensino superior, quer nas instituições públicas, quer nas de ensino privado. Os pesquisadores, também, parecem ignorar a realidade da própria formação do estudante em Letras, que é de professores de Ensino Fundamental e Médio separando as pesquisas atuais, com dados recentes, da realidade escolar vigente.

Via de regra o que vigora na realidade escolar em unidades privadas é um currículo enrijecido, com um discurso normativo prescritivo sobre a língua (BAGNO e RANGEL, 2005). Os futuros professores, em sua maioria, após o término do curso, não conhecem as teorias atuais para o ensino de língua, como estudos linguísticos, a teoria e a crítica literária e nem mesmo a tradição gramatical. Uma das causas dessa visão tradicional dos cursos volta-se ao fato de que boa parte dos professores não se envolve com a formação docente e sim com um perfil voltado para o bacharelado (PAIVA, 2004).

É importante salientar, ainda, que as atividades de pesquisa são incipientes no conjunto dos cursos de Letras, no Brasil, e poucas são as instituições de ensino que se consolidam com programas de iniciação científica, com extensão ou monitorias (PAIVA, 2004). As propostas oficiais de ensino de língua distanciam-se, assim, de uma educação que assegure os direitos linguísticos do cidadão e da construção de sua cidadania.

Outro ponto crucial na formação de professores dos cursos de Letras é o da dupla licenciatura, que acarreta um prejuízo ainda maior aos professores de língua estrangeira. Via de regra, privilegia-se a formação em Língua Portuguesa (mesmo com deficiências já mencionadas) e há pouco espaço no currículo para a língua estrangeira.

Não há, também, cursos idênticos em seus objetivos, nem currículos uniformes, o que fornece uma gama de opções e situações divergentes. Em verdade, estudantes de Letras precisam conhecer resultados de estudos linguísticos atuais e, também, conhecer os estudos tradicionais.

Mais um ponto a ser valorizado diz respeito ao estudo sobre a língua falada, estudo este ainda incipiente e voltado para aplicação de modelos da escrita à fala. O estudante, já na graduação em Letras, precisaria de uma postura de curiosidade frente ao fenômeno linguístico, de aceitação de que modelos teóricos evoluem e se transformam, de que são limitados para análise de certos fatos linguísticos e de que podem ser descartados, com o passar do tempo e/ou com o advento de teorias oponentes. Um outro ponto importante diz respeito a buscar explicações em um único modelo teórico, tradição comum nos estudos linguísticos que pode limitar, em muito, o

trabalho do pesquisador, diminuindo a significação social das pesquisas (TRAVAGLIA, 2005).

Os cursos de Letras deveriam, por princípio, atentar para os seguintes questionamentos, elaborados por Travaglia (2005): Qual será a meta prioritária do curso: formar usuários competentes nos estudos linguísticos ou analistas da língua? Quais são as opções políticas, culturais, educacionais, didático-pedagógicas adotadas para o curso em questão? Qual tipo de ensino de língua será priorizado: prescritivo, descritivo ou produtivo? Qual a concepção de língua e gramática que rege o trabalho do curso? Qual o papel da norma e das variedades no projeto educacional? Quais categorias de textos farão parte do trabalho em sala de aula? Qual o ponto de partida do aluno que frequenta o curso e onde se pretende levá-los?

Outro ponto relevante diz respeito ao fato de que muitos dos profissionais que atuam nos cursos parecem negar que a priorização do curso diz respeito à formação de docentes, em língua materna e/ou línguas estrangeiras. Urgente se faz formular uma política de educação linguística de qualidade, adequada ao momento político nacional e consistente cientificamente (BAGNO e RANGEL, 2005).

Não é só oportuna essa questão sobre formação, mas pertinente, pois a transformação do sistema educacional tem que passar pela escola, porque é urgente a construção de um novo sentido de cidadania, um olhar sobre a diversidade e sincretismo cultural para a redução da diferença. São conceitos que caracterizam o discurso das políticas públicas educacionais e, nesse sentido, inserem-se as políticas de educação linguística.

Resultados e Discussão

É pertinente considerar as políticas de educação linguística, nesta discussão, já que as políticas públicas culturais e educacionais produzidas no contexto contemporâneo e voltadas ao ensino de Língua Portuguesa se configuram como preocupações efetivas voltadas à melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem em língua materna, além do ensino de língua

estrangeira. O curso de Letras deve atender às exigências da sociedade, assim as diretrizes curriculares nacionais devem orientar a construção do currículo do curso, de acordo com a realidade e perfil em que se insere a instituição que oferece o curso. O currículo, assim, é construído, no entanto, pode-se observar que as políticas linguísticas e educacionais estão em descompasso em relação ao contexto cultural em que se dá a formação do professor de língua materna.

Para Paiva (2005), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, extinguiu a obrigatoriedade de currículos mínimos e, desde então, caracterizam-se as diretrizes curriculares por princípios, objetivos e metas.

Como princípios, a instituição tem a ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização do currículo, assim como na especificação das unidades de estudos a serem desenvolvidas; tem o estímulo a práticas de estudo independente, para uma progressiva autonomia profissional e intelectual; há o fortalecimento da articulação da teoria com a prática e valorização da pesquisa individual e coletiva, assim como estágios e participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária; dentre outros. A instituição pode propor um currículo que atenda às necessidades da região em que se insere.

Nas diretrizes curriculares nacionais, segundo Paiva (2005), são objetivos e metas: conferir maior autonomia às IES, na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e das habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo de educação permanente; propor uma carga horária mínima em horas que permita a flexibilização do tempo de duração do curso, de acordo com a disponibilidade e esforço do aluno; otimizar a estruturação modular dos cursos com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados, bem como, a ampliação da diversidade da organização de cursos, integrando a oferta de cursos sequenciais, previstos no inciso I, do artigo 44 da LDB Nº 9394/96 (BRASIL, 1996); contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do

ensino de graduação, norteando os instrumentos de avaliação; dentre outros.

Segundo Paiva (2005), as diretrizes para o curso de Letras, aprovadas em 03 de abril de 2001, afirmam que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho; que criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional; que deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno; e que promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação; e que propiciem o exercício da autonomia universitária, deixando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

O currículo, de acordo com Paiva (2005), deixa de ter como foco as disciplinas e passa a ser entendido com um todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integram um curso, nesse sentido, o professor passa a ter duplo papel já que se espera que ele, além de se responsabilizar pelos conteúdos, acumule a função de orientador, deste modo responsabilizando-se também pela qualidade da formação de seu aluno.

Segundo as diretrizes, os profissionais em Letras devem “ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais” (BRASIL, 2001). Deles se esperam múltiplas competências e habilidades para atuarem como “professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades” (BRASIL, 2001). Vale lembrar que o processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso.

Quanto aos conteúdos, segundo Paiva (2005), as diretrizes enfatizam que os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da

língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais e enfatizam que, no caso das licenciaturas, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. Segundo as diretrizes, “os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior” (BRASIL, 2001).

Também estão previstas as disciplinas a distância, principalmente, as que privilegiam as ferramentas de interação assíncrona, promovem a aprendizagem colaborativa, além de contribuir para a flexibilização do currículo, ao minimizar limitações de tempo e espaço.

Os discursos político-educacionais de formação do professor para o ensino da língua materna trazem subjacentes sistemas de valores, politicamente constituídos no contexto sociocultural, com todos os desafios que se lhe impõem. A questão de uma política linguística de qualidade, fundamentada cientificamente, é um desses desafios, o despreparo em leitura do público que, geralmente, procura o curso é outro desafio. E a carreira do magistério, de um modo geral, não é atrativa.

O que se verifica, atualmente, é a diminuição da oferta de cursos de Letras, em muitas instituições, como já mencionado anteriormente, principalmente, na região sudeste, naquelas que imprimiram à sua imagem a identificação decurso de formação de professores. Nóbrega (2012) reitera que o curso de Letras costuma ser colocado em plano secundário no momento da escolha profissional. Para a autora, a não visibilidade social, os baixos salários e frustrações dos professores em geral, hoje bem divulgados e conhecidos por todos, afastam pessoas que preferem deixar de lado aptidões potenciais e investir em carreiras mais valorizadas em termos sociais e financeiros. E, ainda, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9394/96, tem crescido o número daqueles que buscam a educação profissional tecnológica.

Verifica-se, também, conforme tabela 1, abaixo, que os cursos do grau acadêmico “bacharelado e licenciatura” não são oferecidos desde 2009. Nos cursos de licenciatura, em geral, houve um crescimento pouco

significativo, comparado aos outros bacharelados, ou mesmo, aos cursos tecnológicos.

De acordo com o Censo 2012 (BRASIL, 2014), no relatório resumo apresentam-se os números:

Tabela 1. Número de Matrículas de Graduação, segundo o Grau Acadêmico – Brasil – 2009-2012.

Grau Acadêmico	2009	2010	2011	2012
Total	5.954.021	6.379.299	6.739.689	7.037.688
Bacharelado	3.867.551	4.226.717	4.495.831	4.703.693
Licenciatura	1.191.763	1.354.989	1.356.329	1.366.559
Tecnológico	680.679	781.609	870.534	944.904
Bacharelado e Licenciatura*	214.028

Fonte: Censo de 2102. Adaptado de MEC/Inep (BRASIL, 2012)

Notas: *Bacharelado e Licenciatura: grau acadêmico existente até o Censo da Educação Superior de 2009.

Proporcionalmente, os cursos tecnológicos registraram o maior crescimento entre 2009 e 2012, com uma média anual de 11,6%. Quanto às matrículas em cursos de licenciatura, houve, em média, um aumento de pouco mais de 4% ao ano (BRASIL, 2014). Verifica-se que, mesmo considerando-se todo o território brasileiro, a procura por cursos de formação de professores é relativamente baixa, principalmente, ao se comparar com a procura por cursos tecnológicos.

Impõe-se, desta forma, uma reflexão sobre os cursos de formação de professor no Brasil. Quanto ao curso de Letras, especificamente, considerem-se as políticas linguísticas.

Políticas Linguísticas, o currículo de Letras e a Língua Portuguesa

São relevantes algumas considerações teóricas sobre o ensino da língua materna, a fim de se refletir sobre uma política linguística de qualidade. A dinâmica sociocultural brasileira dissemina a escrita enquanto tecnologia e instrumento de poder e autoridade herdado da colonização e incorporado à aparelhagem do estado pós-colonial e traz como mito o poder da escrita, do livro e da cultura letrada, com a homogeneização dos usos linguísticos, com uma norma escrita única (SIGNORINI, 2006).

Para Geraldi (2008), nos dias atuais, a escola não se caracteriza mais como o lugar de informação, pois os meios de comunicação e o próprio trabalho em um mundo globalizado tiram ou desfocam essa função escolar. O autor elabora uma retrospectiva histórica sobre o percurso da Língua Portuguesa e seu ensino, no Brasil.

Geraldi (2008) inicia sua exposição com a implantação do Português no Brasil, com o Marquês de Pombal, que proíbe o uso das línguas gerais que eram faladas no período de colonização. Inicia-se, assim, o glotocídio das 180 línguas indígenas, até fins do século XIX.

A partir do início do século XX, a inteligência nacional preconizou o purismo linguístico, que se baseia na escrita, e que segue até a Semana de Arte Moderna, com Mário de Andrade, que valoriza a aproximação da Língua Portuguesa com o falar do povo. De 1945 a 1960, centram-se os estudos no ensino da gramática, na correção gramatical. Vê-se ainda um discurso político-educacional de ensino da escrita. E, com a Ditadura Militar, em 1964, desaparece a reflexão sobre a língua, que passa a ser vista como Comunicação e Expressão. O surgimento de uma nova universidade traz para a linha de frente os estudos linguísticos e não mais uma cultura clássica; aparecem novos pesquisadores, descendentes de imigrantes.

Os Planos Curriculares da Secretaria de Educação do município de São Paulo, para Geraldi (2008), e as Propostas Curriculares da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo servem de modelo para os Parâmetros Curriculares Nacionais. Vale lembrar que os planos e as propostas curriculares viram parâmetros, modelos a serem seguidos, com a ação como consequência.

Hoje, focaliza-se a não objetividade da ciência, sem verdades absolutas. Relaciona-se o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa com o exercício de poder, com as atuais políticas linguísticas e as questões próprias das linguagens. Ainda, segundo Geraldi (1996), nos estudos linguísticos atuais, a língua é marcada pela fala, com a dêixis, as modalidades, a performatividade, a polissemia, a argumentação, a implicação, a polifonia e a heterogeneidade. O autor menciona, ainda, a necessidade de se considerar nesses estudos, as instâncias sociais para o ensino da língua materna.

Esse novo quadro se sustenta, pois a função tradicional do ensino, a instrumental, resultou em diferentes deficiências, em função do uso oral rudimentar, da língua fechada em grupos sociais, da falta de domínio de estruturas linguísticas e do léxico. A escola, portanto, deveria propiciar, hoje, uma diversidade de interações, com diferentes usos da língua em instâncias privadas e públicas, com a concepção de linguagem como atividade constitutiva, cujo *locus* de realização é a interação verbal, com o uso linguístico voltado à leitura e à produção de textos, com a utilização da Pragmática, da Análise de Discurso e da Sociolinguística, novas correntes linguísticas aplicadas às metodologias de ensino da Língua Materna.

A partir das considerações de Geraldi (2008), uma pequena retrospectiva histórica se faz necessária sobre as Políticas Públicas para o ensino de Língua Portuguesa, no Brasil. Para isso, retoma-se o período de 1970/1980, com a intervenção do Estado no currículo escolar e a criação da matéria Comunicação e Expressão, que agruparia as disciplinas de Língua Portuguesa, Educação Artística e de Educação Física. A Lei de Diretrizes e Bases Nº 5692, de 1971, estrutura a escola de 1º grau, antes dividida entre curso primário e curso ginásial e a de 2º grau como aquela, que se

caracterizou como uma etapa de passagem para o ensino superior, sem caráter formativo. Essa etapa educacional que, para a grande maioria de jovens, sem possibilidades de acesso à continuidade dos estudos, tornara-se esvaziada de sentido e função. Fato este que determinou o ensino de língua materna, nesse período, como o de um acúmulo de informações de gramática tradicional e de períodos literários, a fim de preparar o aluno para o vestibular.

Para Pietri (2012), houve o elo entre a Língua Portuguesa e os conhecimentos produzidos pela teoria da informação e da comunicação, sendo que, anteriormente, o conhecimento era voltado ou fundamentado na Gramática Normativa.

Em 1975, surgem os Guias Curriculares para o ensino de 1º grau, atualmente, ensino fundamental, e os subsídios para a implementação dos guias, com a assessoria de linguistas. Desloca-se, aqui, o valor tradicional da escrita, sobretudo a literária, como referencial e questiona-se como a linguística trataria do problema de caráter social da língua, com críticas voltadas ao caráter “permissivo da área” em relação aos chamados erros, que se constituíram a partir do estabelecimento de normas que devem ser seguidas, como havia sido caracterizada a gramática normativa. O objetivo desse trabalho seria divulgar os ideais linguísticos aos não especialistas, em pleno regime militar (PIETRI, 2012).

Os guias, por sua vez, não mencionavam o conteúdo programático; o caráter da disciplina voltava-se, a um fazer; desconheciam-se os objetivos para o ensino, com sua conseqüente falta de fundamentação teórica em língua portuguesa, dentre outras questões.

Os pesquisadores dos estudos linguísticos, em 1976, segundo Pietri (2012), iniciam o trabalho para elaborar e implantar as propostas curriculares, pela SEESP e, em 1978 surgem os Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau, atualmente, ensino médio, com oito volumes e com a coordenação de Ataliba Castilho, em parceria com a UNICAMP, para o ensino de 2º grau.

A partir de 1985, com a assessoria de Carlos Franchi, do Instituto de Estudos da Linguagem, da Unicamp inicia-se o processo com o trabalho sobre as propostas curriculares de Língua Portuguesa. Em 1986, o texto é analisado por monitores da rede pública do estado de São Paulo e em 1987 é reformulado e posto em discussão.

Em 1988, surge a versão definitiva da Proposta Curricular de Língua Portuguesa, pela CENP, a Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas, do estado de São Paulo. Esta proposta tem por base diferentes pesquisadores de Língua Portuguesa, da UNICAMP, da USP e da UNESP. Dentre eles, Ilari (1988) que enfoca a importância do professor e do aluno ao dizer que a mudança virá daqueles que vivem o ensino. Todas as escolas recebem esse guia oficial para o ensino, com republicação posterior (PIETRI, 2012).

São tópicos prescritivos de estudo, tais como definir o que é linguagem, o que é texto, o que é criatividade, os preconceitos e discriminações sociais na atividade linguística etc. Não há referência explícita ao tradicional estudo de Língua Portuguesa, apesar de os autores não se posicionarem contra a gramática normativa, em momento algum. O que fazem nos treinamentos com monitores de Língua Portuguesa, em encontros articulados pela CENP, é atualizar o monitor (responsável em sua diretoria de Ensino), para multiplicar os novos conhecimentos linguísticos contidos nas propostas.

Vale lembrar que tais encontros levaram muitos professores da rede pública a fazerem mestrado e doutorado, para se afinarem à nova realidade linguística que ora se apresentava para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Surgem, então, de acordo com Pietri (2012), seções voltadas à alfabetização, ao Ciclo Básico e a de 3ª até a 8ª série, com conteúdo de ensino voltado às atividades de linguagem, de reflexão e operação sobre a linguagem e a processos diversificados de avaliação, com o respeito ao texto do aluno e à correção voltada a esse mesmo texto e não a um texto modelo, abstrato ou referente aos grandes clássicos da língua, segundo a gramática normativa.

Nesse processo de democratização do ensino de língua materna, a presença das camadas populares na escola que, por sua vez, não só se distanciam do padrão da escrita, como também apresentam a falta de familiaridade com os saberes tradicionais exigidos pela escola, fez com que se estabelecesse um conflito no ensino. Nesse contexto, havia a necessidade de se estudar e trabalhar as variedades linguísticas que constituem os diferentes grupos sociais que passam a frequentar a escola e a aprender Língua Portuguesa. Prega-se, assim, uma ordem social mais justa, com o respeito à variedade linguística do aluno frequentador dos bancos escolares, fundamentada em novas teorias linguísticas.

Em 1998, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (BRASIL, 1998), com base nas propostas curriculares já mencionadas. Aqui são parâmetros a serem seguidos, como modelos, e o professor, sem conhecimento das teorias que embasam tais parâmetros, não os consulta. Surgem textos, artigos explicativos para o uso e adequação aos parâmetros curriculares.

Em 2008, tem-se a Proposta Curricular e, a seguir, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, como reforço e esclarecimentos aos já mencionados Parâmetros Curriculares. Por eles são levantadas questões teóricas atuais sobre texto, gênero e letramento e os professores atuantes em sala de aula, carecem de fundamentação teórica para esse trabalho.

A par dessa teorização de base linguística, outras questões teóricas também se impõem, como a da tecnologia no ensino, com as sociedades digitais. Diferentes letramentos são discutidos, à luz dessas novas tendências, com as linguagens em transformação.

Os cursos de Letras, com um currículo de duas licenciaturas – Língua Portuguesa/Língua Inglesa ou Língua Portuguesa/Língua Espanhola, como assim se configuram em várias instituições, atualmente, têm um número de horas insuficiente para estudos linguísticos e pesquisas científicas. Por sua vez, a sala de aula torna-se desatualizada e, em curso de formação de professores de Língua Portuguesa, em muitas situações e disciplinas, não há valorização da presença e visibilidade da diversidade cultural e social, com a consequente diluição de fronteiras entre o público e o privado.

Para Masetto (2012), a carência de formação não prepara o professor para as atuais inovações, que não incluem somente as tecnologias de Informação. Para o autor a inovação se marca por projetos em movimento e a escola permanece estática.

Para Signorini (2012), os novos letramentos aparecem em ambientes multi e hipermediáticos, que acarretam para a formação do professor de Língua Portuguesa um caráter *disruptivo* de muitas das práticas de uso da linguagem em sala de aula, em relação ao tradicional letramento grafocêntrico, conhecido e sua consequente relação a padrões de uso da língua, tidos como alvo para o ensino/aprendizagem e as necessidades e oportunidades criadas por tais práticas que não permitem uma fronteira clara entre elas.

Conclusão

Os cursos de Letras e as reflexões estabelecidas sobre as políticas linguísticas constituem a identidade do professor e do aluno de tais cursos, na contemporaneidade. Tais políticas refletem o percurso de uma formação enquanto povo brasileiro, com as diferentes políticas comuns a diferentes povos colonizados e sua consequente emancipação política e econômica, sem desconsiderar os ganhos com a globalização e suas consequências. Retomam, em princípio, diferentes visões das teorias linguísticas, sem que se tenha consciência disso, que é o que se reflete nos currículos dos cursos de Letras.

As condições de produção específicas que regem a interpretação da linguística, em termos teórico-metodológicos em sala de aula, são as que se apreendem do momento histórico-social em que seu uso se situa, como visto nas considerações acima elencadas.

Assim evidencia-se a atual desvalorização dos cursos de Letras, com as políticas linguístico-culturais que, refletem discursos historicamente determinados e geograficamente delimitados, pois a visão dos cursos, em determinadas comunidades socioculturais e linguísticas, acha-se sempre em

processo de reformulação e em constante processo de mudança que, de forma contraditória, transmite a seus membros o sentido de estabilidade e continuidade.

A estrutura acadêmica continua desatualizada, apesar da dedicação e do suporte teórico de diferentes pesquisadores, cujos estudos científicos sobre as línguas são agregados aos diferentes currículos dos cursos, de forma não efetiva, sem um planejamento eficaz.

As políticas públicas, por sua vez, não fortalecem a carreira docente, que se encontra em situação de desvalorização, com salários defasados e com precárias condições de trabalho, em sala de aula. Um círculo vicioso se estabelece, da desvalorização da carreira de professor à formação deste.

Referências

BAGNO, M. *Curso de Letras? Pra quê?* Palestra proferida na abertura do EBREL, novembro de 2012, p.1-5. Disponível em <http://www.parabolaeditorial.com.br/website/index.php?view=article&catid=63%3Abl...26>. Acesso em 09 de outubro de 2015.

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação Linguística no Brasil. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. V. 5, n.1, 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/04.pdf>> Acesso em 5 de novembro de 2015.

BAUMAN, Z. *Capitalismo parasitário*. Trad. de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Ministério de Educação e Cultura. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 20 de outubro de 2015.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério de Educação e Cultura, 1998. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2015.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Ministério da Educação e Cultura. Parecer Nº 492, Conselho Nacional de Educação, CNE e Coordenadoria de Ensino Superior, CES, 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em 22 de setembro de 2015.

BRASIL. Censo de 2012. Ministério de Educação e Cultura, MEC/Inep. Publicado em julho de 2014. Disponível em <http://download.inep.gov.br/download/superior/centso/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2015.

GERALDI, J. W. Correlações entre as situações políticas e as preocupações com a Língua Portuguesa. In: CINTRA, A. M. M. *Ensino de Língua Portuguesa – reflexão e ação*. EDUC: São Paulo, 2008.

GERALDI, J. W. *Linguagem e Ensino*. Exercício de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

ILARI, R. Epígrafe. In: *Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa - 1º grau*. São Paulo: SE/CENP, 1988, p.7.

MASETTO, M. T. Inovação curricular, tecnologias de informação e comunicação e formação de professores. In: SIGNORINI, I. e FIAD, R. S.(orgs.) *Ensino de língua das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p.230-247.

NÓBREGA, M. H. Muito além da sala de aula. In: *Revista Língua Portuguesa*. Nº 79. Maio de 2012. Disponível em <<http://revistalingua.com.br/textos/79/sumario.asp>>. Acesso em 20 de setembro de 2015.

PAIVA, V. L. M. O. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. *Revista do GELNE*. V. 5, Nº 1 e 2. João Pessoa, 2004, p. 193-200.

_____. O novo perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et al (Orgs). A interculturalidade no ensino de inglês. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363 (Advanced Research English Series). Disponível em <<http://www.veramenezes.com/perfil.htm>>. Acesso em 21 de agosto de 2015.

PIETRI, E. de Os estudos da linguagem e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (orgs). *Ensino de Língua. Das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 18-37.

SIGNORINI, I. A Questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. (org). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

SIGNORINI, I. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (orgs). *Ensino de Língua. Das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p.282-303.

SOARES, M. B. *Linguagem e Escola: uma perspectiva sociolinguística*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

TRAVAGLIA, L. C. Os avanços da língua falada. In: *Letra Magna.com*. Entrevista concedida em março de 2005. Disponível em <[Http://www.letramagna.com/travagliaentre.htm.p1-8](http://www.letramagna.com/travagliaentre.htm.p1-8)>. Acesso em 21/05/2013.