



## Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo Vol. 21 , nº3 , 2017

---

### O professor de francês como língua adicional construído no currículo de um curso de licenciatura em Letras

Ana Paula Marques Beato-Canato<sup>1</sup> (UFRJ)  
Larissa de Souza Arruda (PPGLEN – CAPES/UFRJ)

**RESUMO:** O trabalho tem por objetivo compreender o professor que um curso de licenciatura em Letras, habilitação português-francês, pretende formar em contraste com as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais que regem tais cursos. Para isso, alinhadas ao interacionismo sociodiscursivo e a estudos da Clínica da Atividade (CLOT, [2000]2016; 2002) e do ensino como trabalho (FAÏTA; SOUZA-E-SILVA, 2002; BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; CRISTOVÃO, 2005; MACHADO, 2007; QUEVEDO-CAMARGO, 2007; DAHER; SANT'ANNA, 2009; RIOS-REGISTRO, 2010; SANT'ANNA, 2012), analisamos documentos locais e discutimos convergências e divergências com prefigurações nacionais. Observamos forte diálogo entre os textos, que defendem uma organização flexível, com tendência ainda à distinção teoria e prática e prevalência de disciplinas teóricas.

**Palavras-chave:** formação de professores; curso de Letras; currículo; prefigurações; gênero profissional docente.

Ao analisarmos as produções acadêmicas com base no interacionismo sociodiscursivo (ISD) ocupadas com questões educacionais, inseridas no âmbito da Linguística Aplicada, vemos que a formação docente tem se mostrado uma linha de frente bastante sólida nas investigações desse campo do saber, como demonstram as publicações de Cristovão (prelo), XXX e Quevedo-Camargo (2015), Medrado e Reichmann (2012), Cristovão (2011), Machado (2004), para mencionar alguns exemplos. Nesse campo, vemos uma grande atenção a

---

<sup>1</sup> Docente do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (UFRJ). Professora Adjunta de Língua Inglesa do Departamento de Anglo-Germânicas (UFRJ). [anabeato@uol.com.br](mailto:anabeato@uol.com.br)

documentos prescritivos/prefigurativos<sup>2</sup>, tais como as orientações curriculares e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Letras, visto que são eles, também, que norteiam essa formação (BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; CRISTOVÃO, 2005; QUEVEDO-CAMARGO, 2007; RIOS-REGISTRO, 2010).

Por concordarmos com Gimenez (2012, p.17) que afirma que “uma profissão se define, dentre outros fatores, por uma base de conhecimento legitimada por seus integrantes, que formam a comunidade profissional” e com Sant’Anna (2012) que assevera, com base em estudos ergonômicos, que é necessário compreender o próprio trabalho para poder transformá-lo, assumimos ser indispensável inteirar-se de textos prescritivos, ou prefigurativos, que norteiam a formação de professores para ser capaz de problematizá-los e, quem sabe, sugerir reformulações.

Com base nos conceitos de ensino como trabalho e gênero profissional (CLOT, [2000]2016; CLOT; FAÏTA, 2002; 2004) e em procedimentos de análise sugeridos por Bronckart e Machado (2004) e Placco (2005, 2008), investigamos o professor idealizado no Projeto Político Pedagógico (PPP) para licenciatura em Letras (2005), habilitação Português-Francês<sup>3</sup>, de uma renomada universidade federal, em contraste com o concebido pelas DCN (2001). Entendemos por PPP um documento com as ações intencionais construídas a partir das reflexões coletivas dos professores, que tem a função básica de conduzir o trabalho de todos os integrantes no processo educativo da instituição (SAUPE; GEIB, 2000, *apud* RIOS-REGISTRO, 2010).

Para desenvolvermos nosso estudo, alinhadas ao ISD (BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; CRISTOVÃO, 2005; MACHADO, 2007; QUEVEDO-CAMARGO, 2007; RIOS-REGISTRO, 2010) e a estudos da Clínica da atividade (CLOT, [2000]2016; CLOT; FAÏTA, 2002) e do ensino como trabalho (FAÏTA; SOUZA-E-SILVA, 2002; DAHER; SANT’ANNA, 2009; SANT’ANNA, 2012), primeiramente, analisamos elementos contextuais e organizacionais do documento local em uma tentativa de compreendê-lo de forma mais aprofundado. Em um segundo momento, focamos na identificação das dimensões priorizadas nos documentos locais a fim de entendermos as ênfases da formação proposta. Na sequência, contrapomos convergências e divergências dos documentos locais com prefigurações nacionais já examinadas por Machado e Cristovão (2005), Quevedo-Camargo (2007) e Sant’Anna (2012) a respeito da configuração do gênero profissional docente. Observamos forte diálogo entre os textos, que defendem uma organização flexível, com tendência ainda à distinção teoria e prática e prevalência de disciplinas teóricas.

Dividimos nosso texto em quatro partes. Após esta introdução, abordamos pressupostos teóricos sobre o ensino como trabalho e o gênero profissional docente. Em seguida, explicamos a metodologia de análise que utilizamos. Na parte subsequente, analisamos o PPP (UFRJ, 2005) e o fluxograma da habilitação Português-Francês da instituição em investigação em contraste com as DCN, a partir de análises prévias desse documento. Finalizamos problematizando nossos resultados.

## 1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

É comum em nossa sociedade a afirmação de que, para ser professor, basta saber a

<sup>2</sup> Bronckart (2008, *apud* RIOS-REGISTRO, 2010), alerta que, por nem sempre trazerem prescrições explícitas, muitas vezes tais textos são denominados prefigurativos ou ainda documentos do entorno-precedente.

<sup>3</sup> Escolhemos tal habilitação por ser de nosso interesse devido à nossa formação e atuação e também por haver poucos estudos específicos sobre currículo e formação inicial nessa área.

língua ou o conteúdo a ser ensinado. A medida provisória no. 746, de 22 de setembro de 2016, conhecida como PEC 241/2016, está em tramitação no senado e tem causado muita discussão na sociedade, sendo um dos pontos levantados a possibilidade de contratação de professores sem licenciatura, mas com “notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação [...] BRASIL, 2016)”. Ações dessa natureza contribuem para o fortalecimento da noção de que basta saber o conteúdo para ensinar, o que, conseqüentemente, favorece a desvalorização da formação específica do professor, como se a educação universitária fosse descartável ou apenas um adicional ao exercício profissional.

Em nossa área específica, Celani (2001) indaga se ensinar línguas é uma ocupação ou uma profissão. Tal questionamento se mostra muito atual, tendo em vista que ainda hoje vemos em escolas de ensino regular, e, especialmente, em cursos de línguas privados, diversos profissionais atuando sem possuir diploma de licenciatura em Letras, provável reflexão de uma perspectiva de que para ensinar línguas basta conhecê-las. Para exemplificar essa realidade, temos depoimentos de diversos de nossos alunos (licenciandos ou bacharelados) que buscam emprego em tais instituições e relatam que muitas delas fazem seus treinamentos, nos quais todos os passos de como devem ser as aulas são apresentados e o profissional é incentivado a seguir o livro e o manual, sem fazer qualquer alteração. Nessa realidade, surgem alguns questionamentos, tais como: Afinal, para que um diploma se para lecionar basta saber a língua, ter vocação para a sala de aula e seguir o passo-a-passo fornecido pela instituição? A licenciatura contribui para o trabalho docente? Docência seria um tipo de sacerdócio? A licenciatura pode colaborar? Quais os diálogos entre os documentos oficiais, as instituições de ensino e os cursos de formação?

É evidente que, de maneira geral, todos que frequentaram estabelecimentos de ensino enquanto alunos conhecem, de alguma maneira, um pouco do que constitui o *métier* do professor e, assim, teriam alguma condição de ministrar aulas se tivessem conhecimento da língua, objeto principal de trabalho. Contudo, essa é uma visão extremamente reducionista e aplicacionista, porque compreende o professor como um mero executor de tarefas prescritas. Essa prática contribui para o desprestígio e a desvalorização cada vez mais latente da profissão docente em nossa sociedade, o que, muitas vezes, é reforçado dentro das instituições de ensino superior, nas quais, ainda é comum a sedimentação entre disciplinas que focam em conteúdos da área, contribuindo para a formação intelectual do graduando, e disciplinas voltadas para a formação do professor, que ficam, em muitos cursos, a cargo das faculdades de Educação (DAHER; SANT’ANNA, 2009).

Na contramão dessa visão, a linha de pesquisa linguagem e trabalho tem como um de seus focos a educação e busca contribuir com reflexões sobre a crise de identidade profissional do professor (FAÏTA; SOUZA-E-SILVA, 2002). Tal perspectiva busca aportes de outras disciplinas, tais como ergonomia, ergologia e psicologia do trabalho e intenciona compreender também os não-ditos que constituem o trabalho do professor (FAÏTA, 2002) e buscar renovações metodológicas que implementem seu conhecimento do professor do ponto de vista das práticas languageiras (SOUZA-E-SILVA, 2002).

Apropriando-se de conceitos bakhtinianos e vygotskyanos, Clot e Faïta ([2000]2016) advogam que as relações de trabalho podem ser compreendidas de forma análoga à concepção de Bakhtin sobre nossas ações languageiras. Para o filósofo da linguagem (BAKHTIN, [1979]2010), gêneros discursivos são “tipos *relativamente* estáveis de enunciados” (BAKHTIN, [1979]2010) que permitem a comunicação entre as pessoas. Nesse prisma, se não existissem os gêneros, a comunicação languageira seria inviável, tendo em vista que os participantes poderiam não saber o que esperar da situação ou ter que reinventar maneiras de se comunicar a cada nova circunstância (BAKHTIN, [1979]2010). Essas formas típicas de enunciados nos servem, ao mesmo tempo, de referência para nosso agir e de recurso a renovar. De modo análogo aos discursos, o agir profissional também pode ser entendido como gênero, visto que há tipos

relativamente estáveis de ações previstas sócio historicamente para o agir/fazer de cada profissão, as quais são inacabadas, sendo constantemente ressignificadas e reinventadas.

Nessa perspectiva, Clot e Faïta ([2000]2016) argumentam que as relações de trabalho não se limitam às prescrições sociais e suas realizações, havendo um processo de reorganização da tarefa pelos coletivos profissionais. Ponderam que, entre o real e o prescrito, existe um terceiro termo, o qual designam de gênero social do *métier*, gênero profissional, definido como “as ‘obrigações’ que partilham aqueles que trabalham para conseguir trabalhar, frequentemente, apesar de tudo, às vezes apesar da organização prescrita do trabalho ([2000]2016, p.35).” Isso significa dizer que

O gênero é de alguma forma a parte subentendida da atividade, aquilo que os trabalhadores de um dado meio conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; o que lhes é comum e que os reúne sob condições reais de vida; o que eles sabem dever fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário reespecificar a tarefa a cada vez que ela se apresenta. É como uma ‘senha’ conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional. [...] O gênero, como intercalar social, é um corpo de avaliações compartilhadas que organizam a atividade pessoal de modo tácito. Poder-se-ia escrever que ele é ‘a alma social’ da atividade.

Faïta (2004) chama a atenção para o fato de que é apenas através da ação que sabemos se uma determinada atividade está inserida num certo gênero ou não; é apenas a compreensão da atividade pelo outro que vai poder trazer tal constatação. Dada a complexidade do trabalho do professor, Saujat (2002, apud MACHADO, 2007) afirma que ele é um enigma, o qual Machado (2007, p.67-68) procura caracterizar<sup>4</sup> da seguinte maneira: “a) é uma atividade situada [...]; b) é prefigurada pelo próprio trabalhador; [...] c) é mediada por instrumentos materiais ou simbólicos [...]; d) é interacional [...]; e) é interpessoal [...]; f) é transpessoal [...]; g) é conflituosa [...]; h) [...] pode ser fonte para o *desenvolvimento de capacidades* do trabalhador, ou *fonte de impedimento [...]*.<sup>5</sup> Nessa perspectiva, com base em Amigues (2004) e Bronckart (2007/2010), a estudiosa (MACHADO, 2007) propõe um esquema no qual os elementos básicos que compõem o sistema didático são trazidos em contexto bastante amplo, integrado pelo contexto sócio-histórico, pelo sistema educacional e pelo sistema de ensino. Nessa estrutura, o sistema didático abarca: a) artefatos: objetos simbólicos ou materiais (prescrições, gêneros de atividades, etc.); b) objeto (organiza um meio de trabalho coletivo que possibilite a aprendizagem de conteúdos disciplinares e o desenvolvimento de capacidades específicas dos alunos; c) outrem (alunos, pais, colegas, direção, outros sujeitos com quem o professor trabalhe (pares, equipe pedagógica, supervisão, funcionários), bem como os teóricos.

Dentro dessa constituição, há uma hierarquia e muitas prescrições advém de instâncias superiores; orientações essas que são reorganizadas pelos coletivos profissionais, o que significa dizer que a complexidade do trabalho vai além da dicotomia prescrição social e atividade real, havendo, na realidade, “uma recriação da organização do trabalho pelo trabalho de organização do coletivo (CLOT, [2000]2016).

Um dos elementos constitutivos desse gênero profissional do professor são as prescrições, elaboradas tanto por instâncias superiores (governo, direção, coordenação) quanto pelo próprio professor ao formular seus planos de curso e de aula, por exemplo. Portanto, as próprias prescrições são ordenadas e todas elas podem ou não se concretizar, devido a diversos fatores que constituem determinada situação. Os PPP de cursos de licenciatura, por exemplo,

<sup>4</sup> Para isso, Machado se alinha à Bronckart (2004), Clot (1999/2006), Amigues (2004) e Saujat (2004), dentre outros.

<sup>5</sup> Para entender melhor o que cada item significa, ver Machado (2007), p.67-68.

devem atender às demandas das DCN para cursos de Letras e expressar as estratégias didáticas e metodológicas, a partir da consideração do contexto micro, pensando na instituição em particular e em seus estudantes; os planejamentos dos professores devem responder às exigências das ementas, produzidas a partir do que os PPP estabelecem. É esperado, portanto, que os projetos sejam produzidos por cada instituição envolvendo direção, professores e discentes e estejam de acordo com as diretrizes trazidas pelo Ministério da Educação do Brasil; por sua vez, os planejamentos devem abarcar o que é prefigurado pelas Diretrizes, pelo PPP e pelas ementas.

Nessa organização complexa, as prescrições constituem, definem e demarcam as ações do professor, sendo organizadoras e reguladoras das atividades docentes. Elas antecedem o trabalho do professor e visam designar as tarefas que precisam desempenhar (RIOS-REGISTRO, 2010). A partir dessas regulamentações, o educador decide o que será realizado em sala, produzindo dessa forma prescrições para si e para seus alunos. “Assim, a relação entre a prescrição inicial e sua realização junto aos alunos não é direta, mas mediada por um trabalho de concepção e de organização de um meio que geralmente apresenta formas coletivas” (AMIGUES, 2004, p.42). De qualquer maneira, esses textos norteiam todo o sistema organizacional, os objetivos, as formas de interagir e as ações propostas (BRONCKART; MACHADO, 2004).

Embora constituindo-se como textos prefigurativos, baseando-se na abordagem ergonômica, Sousa-e-Silva (2004) afirma que as prescrições estão intimamente ligadas ao trabalho e às inquietações do professor. Portanto, é desejável que o educador conheça os documentos que regem seu trabalho e tenha um olhar crítico sobre eles para que possa, de modo consciente, remodelar seu planejamento e suas ações de acordo com seus objetivos. Essa formação crítica também visa a possibilitar que ele questione os documentos oficiais que, muitas vezes, parecem um “contrato de felicidade” (BRONCKART; MACHADO, 2004), ou seja, apresentam ideias e orientações imprecisas, mas que podem levar o leitor a interpretar que o trabalho é simples e que é necessário apenas seguir suas recomendações para alcançar o sucesso do ensino. Ao contrário disso, sabemos que o trabalho é muito complexo e, além disso, em oposição ao que aparece nos documentos, vemos que o professor formador não é um mero actante, ou seja, reproduzidor de algo determinado por instâncias superiores, mas sim um ator com responsabilidades, intenções e motivos, que precisa estar atento para o fato de que é responsável pela formação de outros professores e precisa encorajá-los a, não simplesmente dominar certo conteúdo, mas também interpretar a complexidade de seu trabalho, seu próprio agir e ser capaz de (re)formular propostas, pensar soluções, atribuir sentidos a sua atividade profissional e fazer parte de um coletivo de trabalho.

A despeito de nossa apreensão dessa complexidade, corroboramos com Rios-Registro (2010, p.19) ao advogar, baseada em Amigues (2004), que “as prescrições transcendem a função inicial de mera propulsora da ação do professor e tornam-se componente integrante da atividade”, sendo sua análise, portanto, fundamental para a captação do todo. Para realiza-la, nos pautamos também em Placco (2005, 2008), para quem o trabalho do professor engloba diversas dimensões, definidas como um conjunto de componentes dinâmicos em contínuo processo de coconstrução e coocorrência na formação de professores, envolvendo conhecimentos, habilidades e atitudes de autoconhecimento. Tais componentes estão em contínuo processo de mudança, sendo que a ênfase a cada um deles pode variar dependendo do contexto histórico bem como do perfil de cada profissional atuando com determinada disciplina. Elas são divididas por Placco (2005; 2008) em:

a) Formação técnica, que visa aos conhecimentos técnico-científicos da área de atuação; (no nosso caso, tais conhecimentos seriam voltados para o desenvolvimento de

capacidades de linguagem<sup>6</sup>, conhecimentos literários e/ou conhecimentos sobre a língua e sua história – fonética, morfologia, sintaxe, lexicologia);

b) Avaliativa, que objetiva a capacidade avaliativa do professor em relação aos aspectos específicos de sua prática pedagógica, bem como aqueles valorizados pelo sistema ou escola em que trabalha;

c) Ética e política, que prioriza a formação do professor quanto à ciência da educação, aos objetivos do processo educacional, compromissos éticos e políticos, comprometida com uma visão de educação;

d) Dos saberes para ensinar, que enfatiza os conhecimentos que os professores possuem sobre seus alunos, sobre as finalidades e utilização dos procedimentos didáticos e afetivo-emocionais;

e) Da formação continuada, que trabalha com a possibilidade do profissional formado buscar novas informações, analisando-as e incorporando-as à sua formação básica;

f) Crítico-reflexiva, que visa ao pensar crítico sobre o nosso agir, nosso pensar e nosso sentir, questionando as origens e os significados de nossas certezas, saberes e conhecimentos;

g) Estética e cultural, que objetiva a inclusão, de experiências em que o indivíduo se aproxima de sua cultura, desenvolve o senso estético, apura a sua capacidade de observação, identificando componentes importantes para a sua formação identitária, como pessoa e como profissional;

h) Do trabalho coletivo, que visa a um desenvolvimento com outros professores, fruto de um projeto político-pedagógico.

Além dessas dimensões que precisam ser desenvolvidas ao longo da formação inicial, há ainda elementos que unem professores num determinado grupo “professoral”, incluindo atividades realizadas por educadores de forma corriqueira e quase inconsciente, mas que fazem parte de seus agires e podem não ser percebidas por quem não tem educação universitária. Com isso, advogamos que uma formação que engloba todas as dimensões apontadas por Placco (2005; 2008) talvez possa colaborar para que o professor aja de modo mais consciente e crítico, contribuindo para o desenvolvimento desse gênero profissional docente, ou seja, um modo de ser que organiza a coletividade dos profissionais da educação. Segundo Clot ([2000], 2016, p.39), o gênero

possui uma função psicológica insubstituível. Sustentaremos, portanto, essa tese: é naquele que ele tem de essencialmente impessoal que o gênero profissional exerce uma função psicológica na atividade de cada um, pois ele organiza as atribuições e as obrigações, definindo essas atividades independentemente das propriedades subjetivas, mas as relações interprofissionais, fixando o espírito dos lugares como instrumento de ação. É através dele que os trabalhadores se avaliam e se julgam mutuamente, que cada um deles avalia sua própria ação.

Expostos os principais conceitos que embasam nosso estudo, sistematizamos na próxima parte nosso corpus e a maneira como realizamos nossas análises.

<sup>6</sup> Capacidades de linguagem são definidas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, p.30) como “aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada.”, ou seja, são conhecimentos necessários para agir languageiramente, envolvendo conhecimentos sobre contexto, organização e elementos linguístico-discursivos.

## 2. METODOLOGIA

Como já mencionado, nos ocupamos com a análise do PPP e do Fluxograma de disciplinas específicas de um curso de Licenciatura Português-Francês de uma universidade federal em diálogo com as DCN para os Cursos de Letras, com a intenção de compreender o professor que tal curso pretende formar em contraste com o que propõem os documentos nacionais. Visando alcançar nosso objetivo, analisamos os documentos locais, identificando questões contextuais, organizacionais e as dimensões (PLACCO, 2005, 2008) englobadas e discutimos convergências e divergências com as prefigurações federais.

As DCN, lançadas em 2001, foram criadas a fim de nortear a formação de professores em âmbito nacional. Elas se constituem como um referencial para os cursos de Letras, porque reorientam o trabalho das instituições superiores e servem de guia para a criação dos currículos, trazendo orientações em relação ao tipo de perfil dos formandos; às competências e habilidades esperadas para o profissional de Letras; aos conteúdos curriculares; à estruturação do curso e à avaliação a ser implantada.

Já o PPP da universidade em estudo foi elaborado em resposta às DCN (2001) a fim de cumprir com as demandas exigidas por ela. Como descrito no documento, ao longo de muitos anos (desde a década de 80), foram feitas muitas reuniões e debates, até que, em 2010, entrou em vigor o novo currículo, que está atualmente em novo processo de reformulação em busca de cumprir com as novas exigências das instâncias superiores.

Iniciamos nossa avaliação com base em alguns dos procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional propostos por Bronckart e Machado (2004), nomeadamente o contexto sócio-interacional de produção do texto, características globais e infraestrutura textual.

Em seguida, passamos para a análise mais aprofundada dos objetivos do PPP e das disciplinas específicas de língua francesa. Nessa fase, utilizamos as dimensões propostas por Placco (2005; 2008), divididas em: formação técnica; avaliativa; ética e política; saberes para ensinar; da formação continuada; crítico-reflexiva; estética e cultural (formação identitária); e do trabalho coletivo.

Ao longo de nossas análises, estabelecemos diálogo com as DCN, especialmente com base nas análises de Machado e Cristovão (2005), Quevedo-Camargo (2007) e Sant'Anna (2012) para compreender em que medida o que é proposto por elas está contemplado nos documentos locais, a fim de apreender o trabalho idealizado. Esperamos que outras pesquisas sejam desenvolvidas futuramente de modo a compreender como tais documentos têm sido utilizados na prática.

## 3. O PROFESSOR CONSTRUÍDO NOS DOCUMENTOS EM ANÁLISE

### 3.1 Contexto sócio-interacional, características globais e infraestrutura textual dos documentos

Iniciamos nosso estudo buscando compreender o contexto de produção de cada um dos textos. As DCN, produzidas pelo governo federal, sob a responsabilidade do MEC, foram aprovadas em abril de 2001 pelo Conselho de Educação Superior (CES) e publicadas no Diário Oficial em julho do mesmo ano. Tanto seu local de produção quanto seus autores são apagados dos documentos, cuja autoria é atribuída ao país, Brasil, configurando-se como um documento produzido por instâncias governamentais, disponível online, cujos interlocutores são formadores de professores e graduandos em Letras. O documento substitui a obrigatoriedade do currículo mínimo, criado em 19 de outubro de 1962, através do parecer no. 283 de Valmir Chagas, que previa a licenciatura dupla (português e uma língua adicional), o estágio supervisionado e 1/8 da

carga horária do curso dedicada às disciplinas pedagógicas, incluindo psicologia da educação, didática e estrutura e funcionamento do ensino do 2o. Grau (FREITAS; MACHADO, 2013). Organizadas em discurso teórico<sup>7</sup>, as DCN tem caráter autônomo, disjuncto e atemporal e estabelece muitas relações predicativas diretas (QUEVEDO-CAMARGO, 2007), gerando um efeito de distanciamento do interlocutor, objetividade, veracidade e assertividade.

Elas são divididas em duas partes e tratam do perfil do formando, das competências e habilidades esperadas, dos conteúdos curriculares, da estruturação dos cursos e da avaliação. O texto tem por objetivo orientar a produção dos currículos universitários dos cursos de Letras e são norteadas “pelos princípios da flexibilidade na organização do Curso de Letras e da consciência da diversidade e heterogeneidade do conhecimento do aluno de graduação” (QUEVEDO-CAMARGO, 2007, p.3). Ainda segundo Quevedo-Camargo (2007, p.3), as DCN esperam que seja formado “um profissional com múltiplas competências e habilidades que lhe possibilitem atuar em diferentes frentes de trabalho, por exemplo, como professor, pesquisador, tradutor, revisor de texto, entre outras”. Desse modo, fica evidente que o documento sobrecarrega o formador de professor ao esperar que ele consiga desenvolver nos graduandos uma enorme gama de conhecimentos e dimensões e alcançar sucesso se as prescrições colocadas forem buscadas e executadas (QUEVEDO-CAMARGO, 2007). O foco, no entanto, recai sobre a língua, por permear todas as outras competências e habilidades propostas pelo documento (QUEVEDO-CAMARGO, 2007).

Com relação ao PPP da instituição local, é composto de um projeto pedagógico juntamente com a Organização Curricular do Curso e está disponível no site da instituição para que todos tenham fácil acesso. Sua reformulação foi iniciada na década de 80, pela Comissão de Licenciatura em Letras, composta por professores da Faculdade de Letras da instituição. Houve um momento em que a participação de alunos na comissão foi igualada à de professores, em busca da construção de um documento mais democrático e que atendesse os interesses e anseios de todos. Contudo, vários foram os empecilhos que fizeram com que a proposta não fosse finalizada, sendo um deles o número elevado de participantes na comissão (vinte professores e vinte alunos), os quais não conseguiam se reunir para discutir propostas. Essa tentativa de produção de um texto mais democraticamente chama atenção positivamente, especialmente em um processo de produção textual em que é comum nos depararmos com textos que pouco consideram os envolvidos diretamente na situação e, muitas vezes, os compreendem como não-capacitados, como apontam as análises de Machado e Cristovão (2005).

Após essa tentativa frustrada de produção mais democrática, uma nova comissão foi formada e novas propostas foram criadas, porém, não foram implantadas. Assim, quase dez anos depois, em agosto de 2002, graças à Resolução CNE/CP/02/2002, a Faculdade de Letras se viu obrigada a formar uma nova comissão, denominada de Comissão de Licenciatura de Letras, para poder discutir e criar um currículo que estabelecesse um curso de licenciatura de acordo com a carga horária e o perfil dos cursos de formação de professores da Educação Básica proposta pela Resolução. Essa nova comissão foi presidida pela Diretora da Faculdade e era composta por representantes de alunos e de cada setor dos departamentos. Entre 2002 e 2003, representantes da Faculdade de Educação se reuniram com a comissão para possibilitarem a implantação da Licenciatura do Curso de Letras.

A lentidão com que a proposta foi sendo criada (24 anos!) é um indício das divergências de interesses e opiniões do corpo docente e discente da instituição, que apenas em 2005, tendo um documento nacional que orientasse a produção do projeto, conseguiu finalizá-lo,

<sup>7</sup> Bronckart (2003, p.138) define tipos de discurso como “*formas linguísticas* que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de **mundos discursivos**”, ou seja, mundos virtuais, diferenciados do mundo empírico dos agentes. O discurso teórico é da ordem do Expor autônomo e caracteriza-se por sua relação de conjunção com o mundo ordinário do agente e de autonomia em relação ao ato de produção.

o qual configura-se atualmente como o texto que orienta o trabalho a ser realizado na instituição e tem por objetivo apresentar a mudança curricular da Licenciatura em Letras para orientar graduandos, futuros alunos e professores sobre a estrutura do curso, os fundamentos do projeto pedagógico, o perfil acadêmico do aluno e o perfil do profissional a ser formado. Esse processo ilustra o que é dito por Silva (2014) sobre como o currículo não é neutro, mas sim, nossa identidade que, no caso da instituição em investigação é multifacetada e crítica, característica esperada de um contexto com profissionais com capacitação elevada (90% de doutores) e com forte perfil de pesquisador, característica enfatizada na introdução do documento.

Com relação à sua organização global, o documento contém doze páginas e é dividido em Apresentação; Introdução; Proposta Curricular; e Grade Curricular da Habilitação. Igualmente às DCN, o PPP é organizado em discurso teórico, com caráter autônomo, disjuncto e atemporal, gerando um efeito de distanciamento do interlocutor, objetividade, veracidade e assertividade. Em alguns momentos, notamos partes em que há certa proximidade com o leitor e tentativa de responsabilização autoral por parte de quem o escreveu, o que é materializado pelo uso do pronome “nós”. Contudo, os autores são apagados e, assim, o caráter autônomo prevalece e a responsabilidade de autoria recai na instituição, apesar de estar explícito no próprio documento que a comissão foi constituída por professores e representantes discentes. Notamos um enunciador duplamente impessoal: no nível discursivo, com as formas de apagamento do enunciador, e, no nível empírico, com a participação de um conjunto de pessoas para produzi-lo, característica comum em textos dessa natureza. Ao ser produzido dessa forma, o documento traz um caráter democrático e representativo, garantindo ao enunciador um etos de pessoa honesta, não autoritária, altruísta e esforçada para conseguir orquestrar diferentes vozes, múltiplos entendimentos; e, por outro lado, atribui responsabilidade ao leitor, que se sente representado no documento (SANT’ANNA, 2012). Esse comprometimento de todos os envolvidos é novamente ressaltado no segundo tópico, *Breve Histórico da Proposta Curricular*, momento em que o longo processo de elaboração do documento é retomado e descrito em detalhes, frisando o quanto o texto procurou se constituir de forma democrática.

Embora o documento tenha a intenção de guiar o trabalho a ser realizado na instituição, seu principal interlocutor pode ser interpretado como instâncias superiores locais (Comissão de Licenciaturas da instituição) e nacionais (MEC), tendo em vista que um de seus objetivos primeiros seria sua aprovação por essas instâncias. Destarte, certamente, o documento procurava estar de acordo com as prefigurações nacionais, o que pode ser percebido em vários pontos do texto, tais como: carga horária prevista, introdução da obrigatoriedade da monografia, ênfase na flexibilização do curso, exigências das DCN (2001). Outro fator que nos leva a concluir que o texto foi produzido para ser aprovado é o fato de ser pouco utilizado em sua comunidade de prática, apesar de a maioria conhecer muitas das informações presentes nele ou terem seu cotidiano alinhado a partir de algumas prescrições, tais como: carga horária, exigências oficiais, pré-requisitos, monografia. No caso das ementas, temos conhecimento que, de maneira geral, são conhecidas pelos docentes e seguidas por eles, a partir de suas próprias leituras.

Na *Apresentação*, há o relato de como o documento foi construído e a explicitação da intenção do curso: construir um perfil profissional mais completo e consistente, pondo em diálogo políticas de incentivo à formação acadêmica, profissional e iniciação científica. O texto assume conter imperfeições e procura não estabelecer fixidez, ao afirmar que deverá sofrer adaptações de acordo com o tempo e com a sua prática, afirmação presente em outros documentos também.

A *Introdução* é subdividida em alguns tópicos, sendo que o primeiro, *Estrutura da Faculdade de Letras*, menciona os departamentos da instituição e suas onze diferentes possibilidades de habilitações e valoriza a ideia de trabalho conjunto para a “formação integral do indivíduo”[, buscando] [...] “formar profissionais capazes de averiguar, analisar e criticar material desta área do saber, do seu cotidiano e das diversas culturas com as quais mantém

contato durante o curso” (UFRJ, 2005, p.1-2).

Ser esse o objetivo central de um curso de licenciatura nos causou certa estranheza, pois esperávamos um cuidado com uma compreensão da atividade profissional para poder transformá-la, ou seja, uma formação profissional que garantisse o conhecimento sobre sua prática didática em busca de práticas transformadoras (práxis), porque apoiada na perspectiva de atividade profissional docente como teórico-prática (SANT’ANNA, 2012). Recorremos, então, ao documento do curso de Bacharelado da instituição e constatamos que ambos são idênticos, havendo apenas um pequeno trecho adicional a respeito de questões pedagógicas no texto destinado à licenciatura. Isso nos permitiu concluir que o curso segue ainda a tendência de currículos bipartidos de cursos de letras, com disciplinas e pesquisas com foco em questões literárias ou estudos da história da língua (fonética, morfologia, sintaxe, lexicologia), ou seja, ocupada com a formação intelectual do graduando e, de outro lado, a formação pedagógica, sendo percebida como algo adicional, e muitas vezes menor, a sua formação e mantida pela faculdade de Educação, conforme apontam Daher e Sant’Anna (2009). Ainda por esse ângulo, ao tratar do perfil acadêmico do aluno, o documento advoga que ele é construído do primeiro ao último período, sendo que o início do curso é voltado para a fundamentação teórico-metodológica, relacionada a três campos, sendo eles: o linguístico, o literário e o científico-pedagógico, os quais “permeiam o curso em todas as modalidades e habilitações, por meio de diversas disciplinas teórico-científicas. [...] (UFRJ, 2005, p.7).”

Apoiadas em Daher e Sant’Anna (2009), avaliamos que essa organização curricular ocorre em decorrência da valorização do Belletrismo, ou seja, do enaltecimento dos intelectuais que cultivam as belas artes, a literatura, que no currículo é notado a partir do foco em conteúdos voltados para essa formação em detrimento da formação pedagógica. Embora as disciplinas pedagógicas estejam presentes ao longo do curso, é legítimo constatar uma divisão entre conhecimentos tradicionalmente tratados como “científico-culturais” dissociados da formação profissional de professor e, por outro lado, disciplinas a serem interpretadas como de forte cunho profissional, como apontou Sant’Anna (2012) ao analisar o documento federal. Essa divisão fez com que a autora (SANT’ANNA, 2012) considerasse que ainda estamos distantes de compreender o trabalho como uma dinâmica, uma interseção de valores concebida por Schwartz ao afirmar que a atividade humana na situação de trabalho é simultaneamente objetiva, porque prescrita (portanto, idealizada, teorizada), e subjetiva, porque realizada segundo as condições pessoais e históricas possíveis (portanto, materializada, vivida na experiência).

O resgate da história da criação da universidade brasileira nos permite entender melhor essa organização curricular. Por muito tempo, a Universidade de Coimbra foi a responsável pela formação universitária brasileira e o primeiro curso de Letras do Brasil foi fundado em 1934, pela Universidade de São Paulo (USP), que criou a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), com a intenção de dedicar-se à pesquisa e formar uma nova elite brasileira, baseada em estudos europeus (FIORIN, 2006). A formação profissional era vista como menor e as disciplinas de formação de professores ficavam a cargo dos institutos de educação (SCHWARTZMAN, 2001).

O último e maior tópico do PPP em análise, *Fundamentos do Projeto Pedagógico*, afirma que “a Faculdade de Letras da UFRJ tem demonstrado que se orienta por um alto sentido de responsabilidade intelectual, social e política perante a sociedade (UFRJ, 2005, p.5)”, tendo em vista os posicionamentos e as ações desenvolvidas por seus diversos departamentos, tais como eventos promovidos, projetos desenvolvidos e as avaliações por parte do Ministério da Educação. Além de ocupar-se em engrandecer o curso, essa parte procura novamente alinhar-se às demandas das DCN (BRASIL, 2002) ao defender que o currículo de licenciatura em Letras da instituição é flexível e procura contribuir para a formação de um aluno autônomo, crítico e interculturalmente competente, pois evita pré-requisitos e preza disciplinas eletivas, garantindo aos estudantes a viabilidade de optar por certo perfil profissional.

Ao analisarmos as ementas, percebemos a presença de alguns desses elementos (preocupação com o desenvolvimento crítico-reflexivo e estético e cultural). Todavia, na prática, vemos a oferta de pouquíssimas disciplinas eletivas (30 horas) e muitas obrigatórias, havendo ainda várias disciplinas com pré-requisitos, o que acaba engessando o currículo e dificultando que uma intenção presente no PPP se concretize – “possibilitar variedade e flexibilização de escolhas e contato interdisciplinar (UFRJ, 2005, p.6).” Com isso, a possibilidade de escolha dos licenciandos se restringe às 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais, cumpridas com participações em congressos, seminários, cursos de extensão, etc., como pressupõem as DCN (BRASIL, 2002). Embora essa seja uma oportunidade que poderia ser enriquecedora para o estudante em áreas específicas a partir de suas escolhas, na prática, vemos muitos licenciandos preocupados exclusivamente com o cumprimento das horas e não necessariamente em como cumpri-las de forma a verdadeiramente enriquecer e ampliar sua formação. O mesmo acontece com a interdisciplinaridade, também citada na introdução, mas ausente no fluxograma.

Um aspecto sugerido pelas DCN (BRASIL, 2002) e previsto pelo PPP (UFRJ, 2005) é a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação com a pós-graduação. As 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais podem contribuir para esse processo, caso o aluno se engaje, mas há ainda outras oportunidades na universidade para isso, embora nem todas previstas no documento. Para citar algumas, temos: muitos alunos engajados em pesquisa de iniciação científica, sendo bolsistas ou voluntários; atividades de monitoria de disciplinas específicas; atuação como monitores no CLAC (Curso de línguas aberto à comunidade); possibilidade de atuação no PIBID (Programa de incentivo à docência) e no FsF (Francês sem fronteiras), como professores; JICTAC (Jornada de Iniciação Científica). Todas essas oportunidades contribuem para uma formação mais global e para a integração ensino, pesquisa e extensão, um dos objetivos do PPP (UFRJ, 2005), que contribuem para atender às demandas das DCN (BRASIL, 2002) e formar educadores com maiores capacidades em diferentes dimensões (PLACCO, 2005; 2008).

### 3.2 Dimensões priorizadas na formação

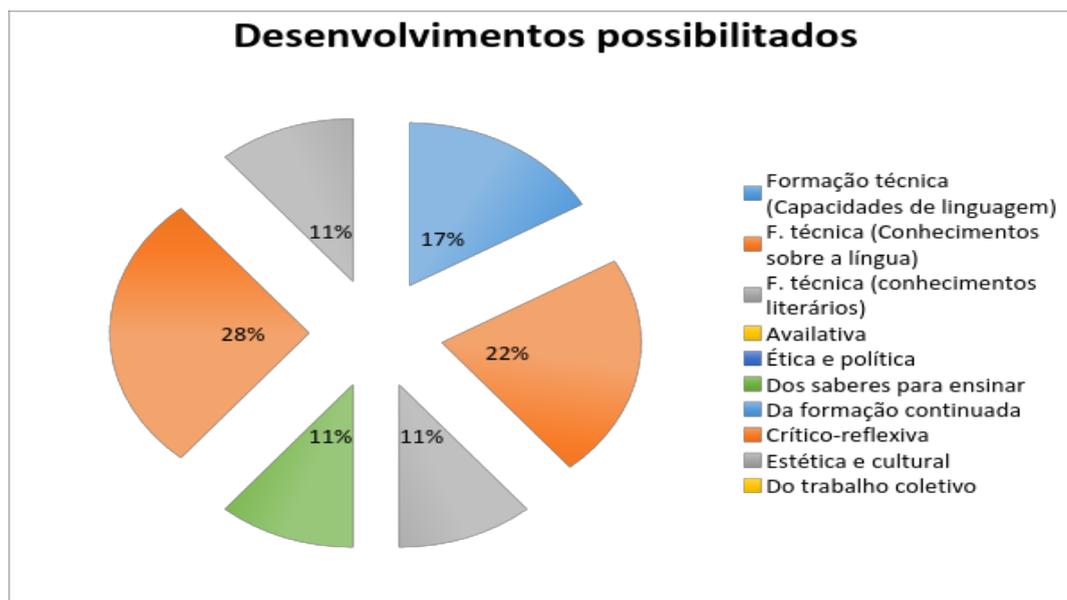
Após a análise contextual e histórica, focamos na investigação dos objetivos para o curso previstos na *Proposta Curricular*. Seu estudo geral demonstra uma ênfase no discurso de reafirmação da necessidade de formação de um profissional crítico; consciente; desprendido de preconceitos; que ultrapasse as limitações impostas pela norma linguística tradicional; que seja um professor-orientador que estimule a autonomia e a criatividade do aluno. Contudo, em termos das dimensões propostas por Placco (2005; 2008), notamos ainda uma forte tendência à priorização da formação técnica, conforme sistematizamos no Quadro 2.

OBJETIVO PREVISTO	APRIMORAMENTO PREVISTO
1- Desenvolver habilidades de expressão escrita, leitura e interpretação de textos, quer em língua portuguesa, quer em língua estrangeira/clássica;	Formação técnica (capacidades de linguagem)
2- Incentivar a percepção de diferentes contextos interculturais;	Estética e cultural
3- Promover o conhecimento do universo cultural literário próprio das línguas de formação específica;	Estética e cultural; formação técnica (conhecimentos literários)

4- Instrumentar o desenvolvimento da reflexão analítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, social, histórico, cultural, político, ideológico e educacional;	Crítico-reflexiva; formação técnica (conhecimentos sobre a língua e sua história)
5- Desenvolver a visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias que fundamentam sua formação profissional;	Crítico-reflexiva; formação técnica (conhecimentos sobre a língua e sua história; conhecimentos literários)
6- Desenvolver em profundidade a capacidade de expressão oral, escrita e interpretativa na língua específica das diversas habilitações;	Formação técnica (capacidades de linguagem)
7- Desenvolver a capacidade de leitura, interpretação e análise de textos orais ou escritos, representativos de gêneros diversos, produzidos na língua específica da habilitação;	Formação técnica (capacidades de linguagem)
8- Gerar competência para descrever/analisar a estrutura e o funcionamento da língua objeto de estudo nos aspectos fonético-fonológico, mórfico, sintático, lexical, semântico e discursivo;	Formação técnica (conhecimentos sobre a língua e sua história)
9- Desenvolver a visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias que fundamentam sua formação profissional;	Crítico-reflexiva; Formação técnica (conhecimentos sobre a língua e sua história)
10- Desenvolver a competência para abordagem dos fatos linguísticos e literários em função das atividades de pesquisa e de magistério;	Crítico-reflexiva;
11- Desenvolver os licenciandos em ações educativas que propiciem a reflexão sobre a produção e a difusão de novos conhecimentos para desenvolvimento de atividades que permitam a transformação de objetos de pesquisa em objetos de ensino;	Dos saberes para ensinar; crítico-reflexiva
12- Integrar docentes e licenciandos na discussão de questões relacionadas ao ensino-aprendizagem na Educação Básica, articulando esse debate às pesquisas em áreas do conhecimento específico e educacionais.	Dos saberes para ensinar; crítico-reflexiva

**Quadro 2:** Objetivos da proposta curricular do curso de Licenciatura em Letras da UFRJ.

Afim de facilitar a visualização dos focos do curso em análise, elaboramos o gráfico 1.



**Gráfico 1:** Desenvolvimentos possibilitados pelas disciplinas.

Os resultados permitem afirmar que a prioridade do curso recai sobre a formação técnica, englobando o desenvolvimento de capacidades de linguagem, enfoque presente em 17% dos objetivos; os conhecimentos sobre a língua, presentes em 22% e os conhecimentos literários, mencionados em 11% dos objetivos. Outra dimensão muito explorada é a crítico-reflexiva, incluída em 28% dos objetivos. A estética e cultural aparece timidamente, mas está ligada diretamente à formação técnica da área literária, fortalecendo essa última e trazendo a ela um caráter mais crítico e amplo. Esses dados dialogam diretamente com as análises anteriores que apontaram para uma prevalência da formação intelectual, seguindo uma tendência nacional de valorização do Belletrismo, como destacaram Lajolo (s.d.) e Sant’Anna e Daher (2009). Segundo Freitas e Machado (2013), o currículo de Letras da USP também mantém essa estrutura, dedicando 30% do currículo à literatura, 20% à linguística e os 50% restantes divididos entre disciplinas que tratam aspectos culturais, pesquisa, comunicação oral e escrita, língua adicional, língua portuguesa, linguística aplicada e teorias que dão suporte a prática pedagógica.

Em contrapartida, a formação profissional é destacada em apenas dois objetivos, que abrangem a dimensão dos saberes para ensinar. Já as dimensões avaliativa; ética e política; da formação continuada; e do trabalho coletivo não são contempladas nos objetivos estabelecidos para o curso. Ponderamos que essa predominância pela formação intelectual é problemática e contraditória, se considerarmos o restante do próprio PPP, que pretende contribuir para a formação intelectual e profissional dos graduandos. Contudo, ressaltamos que essa grade curricular próxima da existente na época do currículo mínimo ainda é a realidade de muitos outros cursos de licenciatura em Letras, conforme aponta Paiva (2004, *apud* GIMENEZ, 2007). Além disso, salientamos que Quevedo-Camargo (2007) também não identificou questões educacionais como foco central nas DCN; na verdade, a pesquisadora (QUEVEDO-CAMARGO, 2007) concluiu que a língua ainda é a grande protagonista, ou seja, o foco nas DCN também recai sobre a formação linguística do graduando, havendo, dessa maneira, uma convergência neste ponto entre os documentos.

Com relação à concepção de linguagem, apesar de os dois documentos trazerem uma compreensão de língua como prática social, ao analisarmos as ementas das disciplinas de língua francesa trazidas no Quadro 3, vemos que a língua é concebida ainda como estrutura, havendo uma hipervalorização dos aspectos gramaticais em detrimento da compreensão da linguagem

como “fenômeno psicológico, social, histórico, cultural, político, ideológico e educacional (UFRJ, 2005, p.11).” Destacamos em *itálico* trechos que revelam essa perspectiva. Ainda no Quadro 3, optamos por apontar as dimensões favorecidas pelas ementas de língua francesa.

EMENTA DA DISCIPLINA	APRIMORAMENTO PREVISTO
Disciplina: LEN 100 Língua Francesa I Ementa: <i>Estruturas sintáticas e operações semânticas básicas</i> da língua francesa. Atos de linguagem ritualizados nas modalidades oral e escrita. Leitura, interpretação e produção de textos: <i>diálogos</i> e paráfrases. <i>Correção fonética</i> .	Formação técnica (conhecimentos linguísticos)
Disciplina: LEN 102 Língua Francesa II Ementa: Sintaxe verbal, nominal e pronominal da língua francesa: <i>construções básicas</i> . Reconhecimento e produção de atos de linguagem informativos, injuntivos e opinativos, nas modalidades oral e escrita, em situação cotidiana.	Formação técnica (conhecimentos linguísticos e sobre a língua)
Disciplina: LEN 200 Língua Francesa III Ementa: Sintaxe do <i>período simples e composto</i> : construções mais frequentes. Leitura, interpretação e produção de textos: resumos e narrativas.	Formação técnica (conhecimentos linguísticos e sobre a língua)
Disciplina: LEN 204 Língua Francesa IV Ementa: Sintaxe verbal, nominal, pronominal e oracional. Introdução ao estudo da expressão de relações lógicas e temporais em língua francesa. Leitura e produção de textos descritivos e narrativos. Introdução ao discurso argumentativo.	Formação técnica (conhecimentos linguísticos e sobre a língua)
Disciplina: LEN 300 Língua Francesa V Ementa: A expressão de relações lógicas em língua francesa. <i>Estudo exaustivo das orações coordenadas e subordinadas</i> com vistas à produção oral e escrita de textos argumentativos.	Formação técnica (conhecimentos linguísticos e sobre a língua)
Disciplina: LEN 304 Língua Francesa VI Ementa: Práticas de análise do texto com vistas ao estabelecimento do plano. Aplicação dos princípios de coesão e coerência em técnicas de produção e análise de textos.	Formação técnica (conhecimentos linguísticos e sobre a língua)
Disciplina: LEW X13 Língua Francesa VII Ementa: Práticas textuais: estrutura da dissertação; organização do parágrafo e do plano textual. Aplicações das noções de coesão e coerência textuais na produção de textos argumentativos. <i>Diferença entre os códigos oral e escrito</i> . Métodos e técnicas de produção textual (oral e escrita) no ensino/aprendizagem de Francês língua estrangeira.	Formação técnica (conhecimentos linguísticos e sobre a língua) Dos saberes para ensinar
Disciplina: LEW X14 Língua Francesa VIII Ementa: Análise do Discurso e ensino / aprendizagem de Francês Língua Estrangeira.	Formação técnica (conhecimentos sobre a língua) Dos saberes para ensinar

**Quadro 3:** Ementas das disciplinas de Língua Francesa do curso de Licenciatura em Letras Português-Francês da UFRJ e aprimoramentos previstos.

Constatamos que o foco de quase 100% das disciplinas é em elementos linguísticos, almejando, assim, o aprimoramento linguageiro dos licenciandos. Notamos uma preocupação por organizar o estudo a partir de construções mais simples e cotidianas para estruturas mais complexas. Em *Língua Francesa I*, por exemplo, está previsto o estudo de estruturas sintáticas e operações semânticas básicas, o que é continuado em *Língua Francesa II*; em *Língua Francesa III*, períodos compostos são introduzidos e orações coordenadas e subordinadas são estudadas em *Língua Francesa V*. Observamos que a ordem canônica é sugerida, partindo de narrativas para textos argumentativos, por serem mais complexos. Há ainda o trabalho com o contraste de textos orais e escritos, o que possivelmente poderia ser abordado a partir da ideia de modalidade oral como mais informal do que a escrita, embora isso não esteja escrito na ementa. Além da dimensão de formação técnica, apenas a dimensão dos saberes para ensinar está presente em duas disciplinas. Deprendemos, por conseguinte, que as prefigurações das ementas de língua francesa pressupõem uma formação tecnicista, na qual os graduandos têm espaço para o desenvolvimento linguageiro quase exclusivamente, ficando a cargo de outros departamentos todos os demais objetivos propostos pelo PPP (UFRJ, 2005) bem como previstos pelas DCN (BRASIL, 2002), realidade de muitos cursos da área (PAIVA, 2004, in GIMENEZ, 2007). Embora a preocupação com as capacidades de linguagem seja elementar, julgamos que seria necessário abrir espaço para outras dimensões, as quais não são facilmente desenvolvidas em outros espaços além do universitário.

Avançando em nossa investigação, o Quadro 4 resume nossas análises das disciplinas específicas de literatura francesa.

DISCIPLINA	APRIMORAMENTO PREVISTO
Disciplina: LEN 224 Literatura Francesa I Ementa: <i>Estética clássica e estética barroca. O pensamento filosófico francês: Descartes e Pascal. O teatro clássico: Corneille, Racine e Molière. Origens do romance francês. Relações entre o poder político e a Literatura; fundação da Academia Francesa de Letras e poesia de La Fontaine.</i>	Formação técnica (conhecimentos literários); Estética e cultural
Disciplina: LEN 318 Literatura Francesa II Ementa: <i>Literatura Francesa do século XVIII: O Século das Luzes e a renovação das formas literárias. Filosofias da natureza, da cultura e da história. Pensamento europeu e ideologias burguesas. Os modelos narrativos, dramáticos e líricos do século XVIII. Função social do escritor.</i>	Formação técnica (conhecimentos literários); Estética e cultural
Disciplina: LEN 319 Literatura Francesa III Ementa: <i>O romance francês do século XIX - Modelos narrativos do século XIX. Estilos de época: Romantismo, Realismo e Naturalismo. A novela francesa. O diálogo entre a História e a Estética. Função social do escritor. Triunfo e ruptura da escritura burguesa.</i>	Formação técnica (conhecimentos literários); Estética e cultural
Disciplina: LEN 419 Literatura Francesa IV Ementa: <i>O romance e o teatro francês do século XX - A renovação da forma romanesca no século XX. Roman-fleuve. Romances épicos. Meta-romances. O Nouveau Roman. Desconstrução das categorias do romanesco. Autobiografias e alter-biografias. Teatro e ritos sociais, na França da Belle Epoque. Renovação dos gêneros dramáticos. Teatro e releitura dos mitos clássicos. Teatro engajado e teatro do absurdo.</i>	Formação técnica (conhecimentos literários); Estética e cultural

<p>Disciplina: LEN 420 Literatura Francesa V</p> <p>Ementa: <i>A poesia francesa dos séculos XIX e XX – Poesia lírica e dramática. Estilos de época: Romantismo, Parnasianismo e Simbolismo. A função social do poeta. A poesia de Baudelaire e a estética da modernidade.</i> Letra, som e imagem: as três faces do ato poético. Rupturas: Rimbaud, Mallarmé e os Surrealistas. A prosa poética. Poetas da canção francesa.</p>	<p>Formação técnica (conhecimentos literários); Estética e cultural</p>
--	---

**Quadro 4:** Ementas das disciplinas de Literatura Francesa do curso e dimensões envolvidas

Ao olharmos para as ementas das disciplinas de Literatura Francesa, observamos a preocupação com os conhecimentos literários, que podem se restringir à formação técnica, mas com potencial para se expandir para questões estéticas e culturais, se o trabalho didático incluir experiências em que o indivíduo se aproxime de sua cultura, desenvolva senso estético, apure sua capacidade de observação, identificando componentes importantes para a sua formação identitária, como pessoa e como profissional, como propõe Placco (2005). Tais dimensões contribuiriam para a formação intelectual do licenciando, porém, não necessariamente para sua formação profissional, cabendo ao aluno ou a outras disciplinas estabelecer pontes, o que consideramos mais um indício da bipartição do curso entre formação intelectual e formação profissional (SANT’ANNA, 2012) e a priorização e supervalorização do Belletrismo em detrimento de outras dimensões também necessárias à formação de docentes de língua francesa e previstas no PPP (UFRJ, 2005) e nas DCN (BRASIL, 2002).

Investigando as demais disciplinas do currículo, nos pareceu que oficialmente caberia à disciplina *Didática Especial de Francês I* suprir alguns dos aspectos da formação do licenciando no que tange à formação profissional para o exercício da licenciatura, como podemos ver nas partes destacadas na ementa trazida no Quadro 5, que envolvem a dimensão dos saberes para ensinar. Além de vários aspectos do trabalho didático, a disciplina ainda tem preocupação com as dimensões crítico-reflexiva e estética e cultural ao se responsabilizar por colaborar com o desenvolvimento da reflexão e consciência crítica e discussão do texto literário e sua importância no contexto cultural, por exemplo. Avaliamos, contudo, que tal disciplina ficaria sobrecarregada e dificilmente cooperaria substancialmente para uma formação teórico-prática engajada em contribuir para atividades transformadoras.

<p><b>DISCIPLINA: EDD 521 DIDÁTICA ESPECIAL DE FRANCÊS I</b></p>
<p><b>Ementa:</b> Reflexão e consciência crítica imprescindível ao professor de línguas no contexto escolar. A importância do papel do ensino de línguas como veículo no diálogo entre culturas de língua estrangeira. O texto literário e sua importância no contexto cultural. A leitura e escrita como processo de produção de sentido. O ensino da língua francesa e a aquisição de competências. Paralelismo entre as metodologias do ensino da língua materna e da língua estrangeira. A evolução metodológica no ensino das línguas. As novas tecnologias e o ensino de línguas. A utilização do livro didático no ensino de línguas. A sala de aula como espaço cultural e intercultural. Aquisição das quatro competências em língua estrangeira.</p>

**Quadro 5:** Ementa da disciplina Didática especial de francês 1

Além dessa disciplina, prevista para o 6º período, a maioria das demais ocupadas com a dimensão dos saberes para ensinar encontra-se, no fluxograma, nos últimos semestres do curso. Essa configuração do curso remete à uma antiga organização, já muito criticada (GIMENEZ; FURTOSO, 2008), conhecida como 3+1, porque dividia o curso em três anos voltados para a formação intelectual e um ano, o último, destinado às práticas educativas, formato que destacava a formação intelectual em detrimento da profissional. Apesar de criticada, Lajolo (s.d) pondera que ainda vemos cursos de Letras, nos quais as disciplinas da licenciatura são oferecidas pelas faculdades de educação e a Faculdade de Letras se encarrega das línguas, literaturas e filologias

do currículo focado em pesquisas, trabalhos intelectuais, altas atividades de ordem técnica ou desinteressada (LAJOLO, s.d.). Nesse sentido, a tentativa de unir teoria e prática trazida pelas DCN (BRASIL, 2002) e também presente no PPP da instituição pode não se concretizar e acabar deixando exclusivamente a cargo das disciplinas da licenciatura, como a de Didática Especial de Francês, os objetivos relacionados a dimensão dos saberes para ensinar, que avaliamos como centrais para a boa formação profissional docente.

Coadunamos com Daher e Sant’Anna (2009) que alertam que tal organização curricular pode acabar por contribuir para a formação de um profissional da educação com perfil de bacharel descompromissado com a situação de ensino, devido a um currículo que valoriza saberes acadêmicos desvinculados do trabalho docente. Lajolo (s.d.) alerta que essa situação parece estar causando uma crise estrutural do curso de Letras, que parece estar vivendo um drama Hamletiano do ser e não ser. Na nossa compreensão, as diferentes dimensões deveriam atravessar todo o currículo de modo integrado, afim de incorporar conteúdos específicos e educação profissional e contribuir para a formação de um “professor-pesquisador” crítico e interculturalmente capaz, características tão – paradoxalmente – defendidas ao longo de todo o PPP (UFRJ, 2005).

Retomando a escala hierárquica das prefigurações no contexto educacional, declaramos que há convergências entre os documentos federais e o PPP (UFRJ, 2005), havendo, por exemplo, destaque forte na flexibilização curricular na parte teórica do documento. Contudo, essa flexibilização não se concretiza no fluxograma, que exige que todos os licenciados sigam praticamente o mesmo caminho de formação, sem respeitar interesses individuais.

Outro ponto convergente é a visão reducionista da relação teoria e prática, apontada por Sant’Anna (2012) ao analisar a DCN (BRASIL, 2002). Segundo a pesquisadora (SANT’ANNA, 2012), a distribuição das horas entre teoria e prática e a concepção dos blocos de disciplinas permite concluir que

estamos ainda distantes de compreender o trabalho como uma dinâmica, uma interseção de valores. E isso não garantiu uma identificação do perfil profissional do magistério como um compromisso de todo o contingente de disciplinas oferecidas ao graduando. [...] Sánchez Vázquez (2007) dedica ao par teoria-prática uma discussão filosófica muito ampla e aprofundada. Recorrendo a seus ensinamentos, podemos afirmar que uma prática transformadora (a práxis) – e aqui podemos incluir a atividade de trabalho do professor – é sempre necessária e obrigatoriamente uma atividade teórico-prática. É, portanto, compreender uma atividade para transformá-la – mote dos estudos ergológicos – a finalidade básica da formação profissional: quanto mais se conhece sobre ela, melhor se pode formar para ela, incorporando as obrigatórias renormalizações entre teorias e práticas (SANT’ANNA, 2012, p.88)

Nessa direção, notamos que o curso em investigação continua bipartido, com forte relevo no Belletrismo, porque reserva boa parte de sua carga horária a disciplinas ocupadas exclusivamente com a formação técnica, ao menos no que tange às disciplinas de língua e literatura francesas. A nosso ver, a permanência dessa ênfase pode contribuir para a desvalorização docente ao subentender que para ser professor basta saber conteúdos ensináveis, visão reducionista e aplicacionista, que desconsidera as demais dimensões envolvidas nesse gênero profissional.

Uma formação que considere toda a complexidade do ser professor, ao contrário, potencializa ações mais conscientes e críticas, contribuindo para o desenvolvimento desse gênero profissional docente, ou seja, um modo de ser que organiza a coletividade dos profissionais da educação.

Salientamos que seria necessário analisar todas as demais ementas para que pudéssemos compreender o curso de maneira global. Ademais, reforçamos que a faculdade

oferece outras oportunidades para o graduando que podem desenvolver outras dimensões (PLACCO, 2005) e contribuir igualmente para sua formação.

#### 4. Considerações finais

Neste artigo, tivemos a intenção de analisar o perfil profissional do licenciando em Letras Português-Francês que uma universidade federal de grande porte se propõe formar em contraste com as preconfigurações das DCN (BRASIL, 2002). Para isso, analisamos o PPP (UFRJ, 2005) e as ementas de língua e literatura francesas a fim de identificar as dimensões previstas para serem desenvolvidas e as contrastamos com os objetivos propostos pelas DCN (BRASIL, 2002).

Nossa análise nos permite apontar que tanto as DCN (BRASIL, 2002) quanto o PPP (UFRJ, 2005) defendem a formação de um profissional com perfil flexível. Contudo, ainda há a tendência à distinção teoria e prática e a prevalência de disciplinas teóricas, o que está diretamente relacionado à história dos cursos de Letras, criados para contribuir para a formação da elite intelectual brasileira (FIORIN, 2006; LAJOLO, s.d.).

Almejamos com nossa investigação ter contribuído para a compreensão crítica da proposta de uma instituição de grande porte e, assim, para a discussão do professor que temos nos proposto a formar. Concordamos com Lajolo (s.d.) que afirma que, ao longo da história, inúmeras adequações foram feitas nos cursos, visando, especialmente, ajustá-los ao mercado e, ainda, segundo Freitas e Machado (2013), atender a novas exigências legais; contudo, tais alterações ocorreram primordialmente em nível de currículo e carga horária, sendo necessárias outras modificações, tal como a flexibilização real do fluxograma do curso a fim de permitir que o aluno faça escolhas a partir de suas necessidades. A mudança mais urgente seria a integração da formação intelectual e profissional para garantir o conhecimento da prática didática em busca de ações transformadoras (práxis), porque compreendida como teórico-prática (SANT'ANNA, 2012), o que traria contribuições reais para uma formação de qualidade.

Para finalizar, destacamos que a instituição em investigação tem realizado diversos encontros, envolvendo toda a comunidade acadêmica, com a intenção de propor modificações no currículo, que atendam as demandas oficiais bem como as necessidades de sua comunidade. Esperamos que sejam alcançadas mudanças substanciais na direção de integrar a formação intelectual e profissional em busca de práticas transformadoras.

#### **The French as an additional language educator represented in the curriculum of a Languages and Literature course**

**ABSTRACT:** The aim of our study is the comprehension of the educator that a Portuguese-French Languages and Literature Course intends to educate in contrast with the education advocate by the National Curricular Guidelines for the same course. Therefore, aligned with the sociointeractionism discursive (BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; CRISTOVÃO, 2005; MACHADO, 2007; QUEVEDO-CAMARGO, 2007; RIOS-REGISTRO, 2010) and studies that comprehend teaching as work (CLOT, [2000]2016; 2002; FAÏTA; SOUZA-E-SILVA, 2002; DAHER; SANT'ANNA, 2009; SANT'ANNA, 2012), we analyze local documents and discuss the convergences and divergences with national prescriptions. We observe close dialog among the texts, that defend a flexible organization, with a tendency in the distinction between theory and practice and a prevalence of theoretical subjects.

**Key-words:** curriculum; teacher education; languages and literature course; prescriptions; teaching professional

genre

## Referências

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho docente. *In: A. R., MACHADO (org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: eduel, p.35-53, 2004.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes. [1979]2010  
XXX; QUEVEDO-CAMARGO, G. Linguagem e Educação: ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas – Uma homenagem à professora Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão. Campinas: Pontes, 2015.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Brasília: CNE/MEC, 38 p. 2001.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos – Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 2003.

BRONCKART, J.-P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In: A. R. MACHADO (org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: eduel, 2004, p. 131-163.

CAMARA dos deputados. Disponível em:  
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. *In: V. LEFFA (org.) O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 21-40.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Gêneros e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos. *Trabalho & educação*. Belo Horizonte, v.25, n.2, p.33-60, maio-ago, 2016.

CLOT, Y. Clínica da atividade e repetição. *Cliniques Méditerranéennes* 66-2002. Disponível em: < <http://www.pqv.unifesp.br/ClinicadaAtividadeeRepeticaoYvesClot.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). *Gêneros (textuais/discursivos): ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, prelo.

\_\_\_\_\_. *Atividade docente e desenvolvimento*. Campinas: Pontes, 2011.

DAHER, D. C.; SANT'ANNA, V. Do otium cum dignitate dos cursos de Letras à formação de professores de línguas. In: D. C. DAHER; GIORGI, M. C.; RODRIGUES, I. C. (org.) *Trajetórias em Enunciação e Discurso: Práticas de Formação Docente*. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p. 11-27.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: A. R. MACHADO (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: eduel, 2004, p. 55-80.

FIORIN, J. L. A Criação dos Cursos de Letras no Brasil e as Primeiras Orientações da Pesquisa Linguística Universitária. In: *Revista Línguas e Letras*. Cascavel: UNIOESTE. V. 7 n. 12. p.11-25, 2006.

FREITAS, M. S.; MACHADO, P. R. A. C. Os cursos de Letras e a formação profissional dos professores de LE em perspectiva histórica. *HELB* (História do ensino de história no Brasil) - Ano 7, no. 7 – 1/2013. Disponível em: <[http://www.helb.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=213:os-cursos-de-letas-e-a-formacao-profissional-dos-professores-de-le-em-perspectiva-historica&Itemid=18](http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=213:os-cursos-de-letas-e-a-formacao-profissional-dos-professores-de-le-em-perspectiva-historica&Itemid=18)>. Acesso em: 03 jan. 17.

GIMENEZ, T. N.; FURTOSO, V. B. Racionalidade técnica e a formação de professores de línguas estrangeiras em um curso de Letras. *Revista X*, volume 2, 2008, p. 1-15.

GIMENEZ, T. Para além das questões linguísticas: ampliando a base de conhecimentos de professores de línguas estrangeiras. In: B. P. MEDRADO; C. L. REICHMANN (org.) *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012, p.17-28.

LAJOLO, M. No jardim das Letras, o pomo da discórdia. Projeto Memória de Leitura. Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Endereço eletrônico: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/pomo.htm>, em 31/10/11.

MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

\_\_\_\_\_. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.) *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. (Coleção idéias sobre linguagem). P.77-110.

MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L.(org.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua Inglesa*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

PLACCO, V. M. N. S. Os saberes necessários ao trabalho do professor. *In: Congresso Internacional Educação e Trabalho. Representações sociais, competências e trajetórias profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005.

PLACCO, V. M. N. S. Processos Multidimensionais na Formação de Professores. *In: M. I. O. ARAUJO e L. E. OLIVEIRA (orgs.). Desafios da Formação de Professores para o Século XXI: o que deve ser ensinado? O que deve ser aprendido*. Sergipe: Editora UFS, 2008, p. 185-198.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Análise linguístico-discursiva das competências em um texto institucional. *Revista X*, volume 2, 2007, p. 2-18.

RIOS-REGISTRO, E. S. As prescrições no curso de formação de professores. *Revista Intercâmbio*, volume XXI. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2010, p. 17-37.

SANT'ANNA, V. L. de A. Discurso e formação de professor: documentos que instituem sentidos para práticas profissionais. *Revista Moara*, n. 38, jul./dez., Estudos Linguísticos, 2012, p. 81-91.

SCHWARTZMAN, S. Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil. Brasília, Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. Tradução de Sérgio Bath e Oswaldo Biato. Endereço eletrônico: <http://www.schwartzman.org.br/simon/spacept/espaco.htm>, em 09/11/11.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (org.) *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). 2008. Projeto pedagógico e organização curricular do curso de licenciatura em letras. Disponível em: <[http://www.letras.ufrj.br/index.php?option=com\\_content&task=blogcategory&id=39&Itemid=33](http://www.letras.ufrj.br/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=39&Itemid=33)> . Acesso em: 09/09/2015.