

VI Colóquio Internacional

“Educação e Contemporaneidade”



São Cristovão-SE/Brasil
20 a 22 de setembro de 2012

O SUJEITO-LEITOR SUBJACENTE/PRETENSO NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS DA UFS*

José Marcos de França (PROLING/UFPB/CAPES)**

*Os leitores de livros [...] ampliam ou concentram uma função comum a todos nós.
Ler as letras de uma página é apenas um de seus muitos disfarces.
(MANGUEL, A. Uma história da leitura, p. 19)*

Eixo Temático: Ensino Superior no Brasil

RESUMO: Que leitor se pretende formar e que conceito de leitura estão subjacentes ao texto do Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português da Universidade Federal de Sergipe (UFS)? Nosso objetivo neste artigo é procurar revelar a concepção de leitor e de leitura pretense/subjacente no referido projeto pedagógico. Certamente há um pretense leitor que se quer formar no processo de formação de futuros professores de língua materna e uma concepção de leitura que norteiam o discurso filosófico-ideológico do dizer desse projeto pedagógico ao definir os objetivos que se quer atingir e traçar o perfil dos alunos egressos do curso pretendidos. Sob os aportes da Análise do Discurso francesa, analisamos o referido documento com o objetivo de revelar os discursos que norteiam/orientam filosófica e ideologicamente a concepção de leitor e de leitura subjacentes/pre tendidos no texto.

Palavras-chave: Concepção de Leitor. Concepção de Leitura. Curso de Letras.

ABSTRACT: Which player is intended to form the concept of reading and that underlie the text of the Pedagogical Project of Letters Portuguese Course of Universidade Federal de Sergipe (UFS)? Our goal in this essay is to try to reveal the conception of reader and reading alleged/in that the underlying pedagogical project. Certainly there is a supposed reader who wants to form in the process of training future teachers of language and a conception of reading that guide the ideological-philosophical discourse of saying this pedagogical project to define the goals you want to achieve and profile of students graduates of the course pursued. Under the contributions of French the Discourse Analysis, we analyzed this document in order to reveal the discourses that guide/guiding philosophical and ideologically conception of reader and reading behind/the desired text.

* Artigo apresentado à disciplina Seminários Avançados em História da Leitura e da Escrita, ministrada pela Profª. Drª. Maria Ester Vieira de Sousa, do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da UFPB, como pré-requisito de avaliação, no período 2011.2.

**Doutorando em Linguística sob orientação da Profª. Drª. Maria Ester Vieira de Sousa, do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da UFPB, e bolsista CAPES.

Keywords: Conception of Reader. Conception of Reading. Course of Letters.

Introdução

Movidos pela necessidade de se atualizar com os novos paradigmas de ensino-aprendizagem de língua em consonância com as ciências da linguagem, a Resolução N° 56/2007 Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão da Universidade Federal de Sergipe (CONEPE/SE) aprova o Projeto Pedagógico (PP) do curso Letras com habilitação em Português Licenciatura e estabelece o novo currículo, que substitui o anterior estabelecido pela Resolução N° 09/1993 do Conselho do Ensino e da Pesquisa (CONEP) da mesma Instituição.

A Resolução segue Diretrizes definidas pelo Ministério da Educação (MEC) que, por sua vez, procura estar em consonância com as orientações definidas nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras² no sentido de formar profissionais competentes que atendam às novas diretrizes do ensino de língua materna.

A área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas. Decorre daí que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado [sic] opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

Consequentemente, essa formação pressupõe um professor-leitor competente que formará outros leitores competentes, em princípio, no Ensino Básico. Ou como consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, a expressão ‘leitores proficientes’.

Mas o que é ser leitor? O que é leitura? Que concepção de leitor e leitura estão subjacentes ou são pretensos no PP do curso de Letras da UFS? Partindo dessas indagações,

² Parecer N.º: 492/2001 CNE/CES.

analisaremos os objetivos norteadores do texto PPC na tentativa de trazer à superfície o perfil do sujeito-leitor que se quer formar, que ideologicamente está intrínseco nos objetivos.

1 O que é ser leitor? O que é leitura?

Em princípio, poderíamos definir leitor como aquele que é capaz de estabelecer um sentido àquilo que leu, e esse sentido estabelecido a partir do texto lido seria a leitura feita por um determinado sujeito-leitor. Contudo, essa é uma perspectiva, digamos, perseguida pelos mais recentes trabalhos e pesquisas voltados para a leitura. Isso porque até pouco tempo considerava-se leitor aquele que conseguisse decodificar o código linguístico, ou seja, bastava ser alfabetizado para ser considerado leitor e, no decorrer da História, isso se mostrou o fundamental no processo educativo, como registra Galvão (1998, p. 124):

Aprender a ler, escrever e contar eram os objetivos principais do ensino para os meninos menores: a “carta do ABC” ou o primeiro livro de leitura e a tabuada guiavam a ação educativa. Para os pós-alfabetizados, os “livros de leitura” subsequentes serviam de referência, trazendo conteúdos de gramática, história do Brasil, história natural, história sagrada e geografia.

Essa concepção de ensino, é claro, já não é o bastante para atender às necessidades do mundo pós-moderno em que ora nos encontramos. E o professor de língua materna, mais do que qualquer outro, deve ter uma compreensão bastante laica de que um leitor proficiente é aquele que vai além da superfície do texto; que a leitura deve ser mais do que repetir o que aparece na página sem fazer qualquer tipo de relação com outros textos, com outras leituras.

Como é papel da escola e do professor formar esse leitor proficiente, dentro dessa perspectiva, a pertinência das palavras de Barthes sobre a leitura nos chega com muita propriedade quando ele diz que: “[...] no campo da leitura não existe pertinência de objetos: o verbo *ler*, aparentemente muito mais transitivo do que o verbo *falar*, pode ser saturado, catalisado por mil complementos directos: lêem-se textos, imagens, cidades, rostos, cenas, etc.” (BARTHES, 1984, p. 32). A concepção de leitura inferida dessa passagem é ampla e não se restringe apenas ao código verbal, pois, isso também se aplica ao leitor, o qual deve ser um leitor dos mais variados objetos semioticamente constituídos que o cercam social e culturalmente. Isso porque, como nos afirma Manguel (1999, p. 19-20),

[...] em cada caso é o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo. Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender.

Essa visão de leitor e de leitura que Manguel nos coloca nos diz que a leitura se dá quando o leitor atribui significado. Por conseguinte, considerando a aprendizagem formal da leitura, acreditamos que é papel do sujeito-professor de língua levar o aluno a esse nível de leitura, isto é, ensinar o aluno a atribuir significado ao que ler, pois a leitura não deve ser vista como algo espontâneo, natural, portanto, “[...] toda a leitura se passa no interior de uma estrutura (nem que seja múltipla, aberta), e não no espaço pretensamente livre de uma pretensa espontaneidade: não há leitura natural’, ‘selvagem’: a leitura não *excede* a estrutura; submete-se-lhe: precisa dela, respeita-a; mas a perver-te-a” (BARTHES, 1984, p. 33).

Como bem diz Barthes, assim como a leitura não deve ser tomada como algo espontâneo, natural, o leitor também não é formado e não nasce espontaneamente porque ele é consequência das leituras que faz e de quem orienta essas leituras e como as orienta. Em outros termos, tentando responder as perguntas-títulos desta seção, diremos que ser leitor é ser capaz de atribuir um sentido ao que ler e não apenas decodificar o código linguístico, da mesma forma que leitura é o processo de atribuição de sentido ao texto determinada pelas condições sócio-históricas e da perspectiva do sujeito-leitor.

Ora, diante disso, é preciso dizer que a cada teoria linguística que trata da leitura como objeto de estudo, traz, implicitamente, uma concepção de leitor. Assim, segundo Moura (2007, p. 33), “saber ler um texto é saber fazer as inferências corretas ou plausíveis que cada trecho propicia. Algumas dessas inferências permanecem ao longo do texto, outras são anuladas no decorrer da leitura.” Assim, num processo de leitura perceber os implícitos contidos nos trechos, de acordo com Moura, implica ser um leitor maduro e consciente do seu papel de leitor competente, por isso, ainda segundo Moura (2007, p. 34), “um bom leitor é formado a partir de uma prática consciente e não-automática. Mas esse conhecimento semântico, que ancora nosso uso da linguagem, pode e deve ser utilizado na leitura de textos, desde que convertido num saber mais ou menos consciente”.

Ora, com certeza formar esse tipo de leitor é o que se pretende como um leitor ideal. Aquele que lê nas entrelinhas e possui um senso crítico e um conhecimento de mundo que é capaz de fazer inferências, isso dentro de uma concepção teórica pragmática.

No entanto, numa concepção da Análise do Discurso, a leitura é encarada como um processo, a leitura é produzida, assim, segundo Orlandi (2003, p. 193), “[...] a leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo de interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação.” Temos aqui uma concepção de leitura numa perspectiva do discurso, portanto, dentro dessa perspectiva há alguns fatos a serem levados em conta, como aponta Orlandi (2006, p. 8):

- a) o de se pensar a produção da leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada);
- b) o de que a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s);
- c) o de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história;
- d) o de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente;
- e) o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura;
- f) finalmente, e de forma particular, a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social.

Enfim, há diversas propostas teóricas sobre a leitura e a cada concepção de leitura, pressupõe-se um sujeito-leitor capaz de

2 O projeto pedagógico: perfil e objetivos na formação do professor-leitor

Como consta nos documentos oficiais que regem o ensino neste país, particularmente aqueles direcionados primordialmente ao ensino de língua portuguesa, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), fundamentalmente o ensino de língua portuguesa deve formar leitores e produtores de textos proficientes. Pelo exposto anteriormente, a leitura não deve se restringir ao verbal e o leitor é quem atribui sentido, significado, e ele está constantemente exposto a vários textos em diversas linguagens que não se pode ignorar, pois estamos envolvidos por elas. Sendo assim, um curso de formação em Letras precisa estar em consonância com tudo isso que envolve o

ensino de língua, em nosso caso específico, a Língua Portuguesa. Analisando as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, Sousa (2004) faz a seguinte observação:

A disciplina Língua Portuguesa passa a fazer parte de uma área, denominada “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, na qual também são incluídas Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Artes e Informática. A própria denominação da área já impõe uma leitura desse documento a partir da articulação com o pensamento dominante no “mundo moderno”, o mundo das novas tecnologias, e o mundo do trabalho. [...] É preciso ainda perceber que esse novo nome assenta-se igualmente numa compreensão plural de linguagem, em *consonância* com as novas tendências dos estudos linguísticos e dos estudos sobre ensino e aprendizagem de língua. (SOUSA, 2004, p. 15)

Ora, um futuro professor de língua Portuguesa não pode desconhecer esse conteúdo do documento oficial. A formação do professor-leitor deveria ser um ponto precípuo dentro do processo de formação desse professor, afinal, não se está formando num curso de Letras um professor simplesmente, mas aquele que vai lidar e ensinar a ler e escrever, ou seja, a leitura é uma matéria de ensino (ou pelo menos deveria ser) de língua materna. Vejamos o que diz em seu objetivo geral, no Art. 2º, o texto do Projeto Pedagógico do curso Letras português da :

A habilitação Português Licenciatura do Curso de Letras tem como objetivos:

- I. **Geral:** formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade, e das relações com o outro.

Vemos que em seu objetivo geral busca-se uma formação “intercultural”, “crítica” e “consciente”, capaz de tornar o profissional consciente de seu papel na sociedade. Está contido que tipo de profissional se quer formar e lançar no mercado de trabalho. Lidar criticamente com uma visão intercultural do objeto de ensino requer um sujeito-leitor atento aos sistemas sógnicos que estão a sua volta. Essa ideia é destrinchada nos objetivos específicos, que melhor detalham:

II. Específicos:

- a) fornecer o conhecimento teórico-prático do idioma português, das literaturas de expressão portuguesa e suas respectivas literaturas, indispensável à formação do licenciado em Letras para o competente desempenho de suas tarefas de ensino e/ou pesquisa;

- b) habilitar professores de língua portuguesa para os níveis fundamental e médio, conscientes de seus deveres e responsabilidades sociopolíticas e culturais;
- c) fomentar o desenvolvimento de pesquisa de iniciação científica, em língua e literatura, materna, visando a produção e democratização de conhecimentos na área;
- d) assegurar aos profissionais que vão atuar no campo das relações sociais a formação de espírito crítico capaz de nortear a prática docente no âmbito da vida nacional e local;
- e) preservar a especificidade da habilitação, possibilitando a interdisciplinaridade no currículo, graças à presença de disciplinas de outros cursos da área das ciências humanas e sociais e à oferta de disciplinas de Letras nos currículos de outros cursos desta Universidade, e,
- f) estimular a capacidade de desempenhar o papel de fomentadores e divulgadores do desenvolvimento cultural, através da línguas.

Em relação aos objetivos específicos, podemos dizer que eles contêm tudo aquilo que defendemos neste trabalho. Mas a questão é se os professores têm consciência disso e se, pelo menos, leram este projeto pedagógico? Se a filosofia e a ideologia aí contidas foram apreendidas e incorporadas em sua prática docente. Há um discurso que aponta para uma necessidade de atualização e de uma formação calcada em uma visão mais laica do real papel na sociedade do profissional das letras. O sujeito que se quer formar deve dominar um determinado saber que não pode se restringir tão somente ao conhecimento de gramática.

No Art. 3º da Resolução, fala-se do perfil do licenciado em Letras. Vejamos o que diz:

Como perfil, o Licenciado em Letras, Habilitação Português deve:

- a) ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem;
- b) compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente;
- c) ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários;
- d) ter conhecimento histórico e teórico necessários para a reflexão sobre as condições nas quais a escrita se torna literatura;
- e) fazer uso de novas tecnologias, e,
- f) atuar como professor, pesquisador, consultor nas diferentes manifestações linguísticas e usuário, como profissional, da norma padrão.

Nossa análise se prenderá à semântica dos verbos no infinitivo e seus correlatos empregados na definição do perfil e dos objetivos pretendidos para os egressos do curso. Como se pode perceber, o perfil que se quer para o profissional das letras é que ele seja “capaz de refletir teoricamente” sobre a linguagem de forma crítica e não de forma mecânica,

ou seja, faça uso das teorias para subsidiar sua prática; que ele compreenda que há necessidade de uma formação contínua que ele seja usuário das novas tecnologias, compreenda que sua formação é contínua, o que implica que a formação não acaba com a graduação, mas é um processo contínuo, o que o levaria a ser professor e pesquisador. Vejamos o que dizem as Diretrizes em relação ao perfil dos egressos do curso de Letras:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários. (BRASIL, 2001)

Vemos que há Projeto Pedagógico está em consonância com as Diretrizes, como deveria ser, já que há uma subordinação daquele em relação a este. Contudo, a forma como os estudantes são formados, veremos que, em geral, eles não são dados a leituras que não sejam o estritamente necessário para passar na disciplina. Além de que estão “viciados” nos velhos modelos de ensino-aprendizagem e entram no curso na expectativa de finalmente aprender gramática normativa e não de serem pesquisadores e reflexivos sobre a linguagem ou sobre o seu ato de ensino. Assumir essa postura requer desenvolver maiores competências e habilidades de leitura.

Os termos *competências* e *habilidades* são daqueles que caíram no gosto das ciências da educação a ponto de entrarem com muito vigor nos documentos oficiais do governo que ditam os rumos sobre a educação brasileira. Perrenoud (2000) define competência como a capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. Já habilidade refere-se, especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorre, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades, segundo Macedo (2009).

Diz ainda Macedo (2009) que a competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica. É a qualidade

relacional de coordenar a multiplicidade (concorrência) à unicidade (competição). Para isso, supõe habilidade de tratar – ao mesmo tempo – diferentes fatores em níveis diferentes. O que não quer dizer que competência seja apenas um conjunto de habilidades: é mais do que isso, pois supõe algo que não se reduz à soma das partes.

Essas capacidades, dentro do processo de aprendizagem e domínio da língua materna, de acordo com a proposta da teoria dos gêneros textuais, são as *capacidades de linguagem*. Assim, o ensino de língua deve ter como objetivo primordial desenvolvê-las nos alunos para a ação de linguagem que precisam empreender no ato comunicativo e no exercício de sua cidadania (FRANÇA, 2010). Em outras palavras, desenvolver práticas de leituras diversas nos mais diversos e variados gêneros textuais.

Demonstrando estar em consonância com os novos paradigmas da Educação, o projeto pedagógico do novo currículo fala no desenvolvimento de *competências e habilidades* para os alunos, como propõem alguns estudiosos da Educação que seguem a linha de Philippe Perrenoud³. Podemos definir com Perrenoud que “[...] a competência é uma capacidade de produzir hipóteses, até mesmo saberes locais que, se já não estão ‘constituídos’, são ‘constitutíveis’ a partir dos recursos do sujeito” (2000, p. 69). Já a habilidade, segundo Geglio (s. d., p. 2), “[...] entendida como uma capacidade diz respeito a um fazer circunscrito a uma ação menor, não menos importante nem, talvez, de complexidade secundária, mas de aspecto limitado.”

Vejamos como esses termos aparecem no texto do projeto pedagógico. O Art. 4º apresenta as competências e habilidades, relacionadas à formação pessoal, ao campo lingüístico e ao ensino, a serem adquiridas pelo licenciando ao longo do desenvolvimento das atividades curriculares e complementares desse curso:

Art. 4º As competências e habilidades a serem adquiridas pelo licenciando ao longo do desenvolvimento das atividades curriculares e complementares desse curso são, dentre outras:

I. Com relação à formação pessoal:

³ Os conceitos desses dois termos encontram-se principalmente Philippe Perrenoud. Como não os abordaremos em discussão, recomendamos a leitura da obra do referido autor suíço, sociólogo da educação, que cunhou os termos para a educação, trazidos da formação discursiva do trabalho, em obras como: *Construir as competências desde a escola* (1999); *10 novas competências para ensinar* (2000a); *Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação* (2000b); *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza* (2001). Como observou Paulo César Geglio, ao fazer um estudo desses dois termos na obra de Perrenoud, o termo *competências* adquire sentidos diferentes de uma obra para outra, porém mantém o mesmo significado atribuído. Aqui tomamos o conceito que julgamos mais pertinente ao nosso propósito neste trabalho.

- a) possuir conhecimento sólido e abrangente em sua área de atuação;
- b) ser capaz de analisar, de maneira crítica, seus próprios conhecimentos bem como estar aberto a assimilação de novos saberes;
- c) refletir sobre o comportamento ético que a sociedade espera de sua atuação e de suas relações com o contexto cultural, sócio-econômico e político;
- d) identificar os aspectos filosóficos e sociais que definem a realidade educacional geral e da área em particular;
- e) perceber o processo de ensino-aprendizagem como um processo humano em construção, e,
- f) ter formação humanística.

Vemos que há uma preocupação com a formação pessoal tendo em vista a aquisição e o domínio de conhecimento, focando o aspecto humano como um ponto central dessa formação, atrelado à formação de um sujeito que reflita sobre a ética do seu próprio fazer dentro de uma dimensão que abranja o “contexto cultural, sócio-econômico e político”. Esse discurso advém de uma formação discursiva, dentro das várias correntes da Linguística, que defende uma abordagem do estudo da língua não apenas do ponto de vista da estrutura. De fato, essa proposta discursivo-ideológica vai se revelar nas escolhas das disciplinas que compõem o currículo, como por exemplo, Semântica e Pragmática, propondo a indissociação das duas disciplinas, porém, a novidade é a presença desta última. A primeira já tinha o seu conteúdo trabalhado sob o nome de Língua Portuguesa VI. Na ementa dessas disciplinas consta: “Estudo das abordagens, dos modelos e das teorias explicativas dos processos de produção e recepção do significado, enfatizando as principais teorias semânticas e pragmáticas, tendências atuais, métodos e procedimentos de análise”. A proposta parece estar coerente com o que se espera fundamentar como habilidades e competências nos alunos de Letras ao tempo que atende o que está expresso nas Diretrizes.

II. Com relação ao campo da linguística:

- a) compreender, avaliar e produzir textos de tipos variados em sua estrutura, organização e significado, nas respectivas línguas de sua formação;
- b) produzir e ler competentemente enunciados em diferentes linguagens e traduzir desde [sic] umas para outras;
- c) descrever e justificar as peculiaridades fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas e semânticas do português brasileiro, do espanhol, do francês e do inglês, destacando as variações regionais e socioletais, bem como as especificidades da norma padrão;
- [...]
- g) interpretar adequadamente textos de diferentes gêneros e registros linguísticos e explicar os processos ou argumentos utilizados para justificar essa interpretação;
- h) investigar e articular informações linguísticas, literárias e culturais, e,
- i) conhecer os fundamentos, a natureza e os princípios da pesquisa em Linguística.

Vemos também que o discurso subjacente aponta para uma formação linguística cuja concepção de língua e linguagem é revista. Requer um professor que compreenda, interprete, investigue, etc. Nesse passo, percebemos a influência da sociolinguística, da teoria dos gêneros discursivos, da linguística aplicada e da pesquisa linguística, o que revela uma preocupação em formar o professor-pesquisador de língua. Que perceba a relevância desse conhecimento para a sua prática docente enquanto formador de sujeitos-leitores usuários da língua.

III. Com relação ao ensino:

- a) elaborar e aplicar metodologias adequadas ao contexto educacional e fundamentadas nas novas concepções sobre a língua e seu ensino-aprendizagem;
- b) elaborar recursos didáticos e instrucionais relativos à sua prática, bem como avaliar a qualidade do material disponível no mercado;
- c) refletir de forma crítica sobre a prática docente, identificando e resolvendo problemas de ensino-aprendizagem;
- d) compreender e avaliar criticamente os aspectos sociais, tecnológicos, políticos e éticos relacionados ao ensino-aprendizagem das línguas, materna e estrangeiras, no contexto nacional e local;
- e) conhecer teorias psicopedagógicas que fundamentam o processo de ensino aprendizagem bem como os princípios de planejamento educacional;
- f) conhecer os fundamentos, a natureza e os princípios da pesquisa em didática de línguas;
- g) ter consciência da importância social do papel do professor de línguas, tanto materna quanto estrangeira, e,
- h) atuar no magistério de acordo com a legislação específica vigente.

Vemos que há uma preocupação com a formação humanística abrangente, do ponto de vista pessoal, assim como com o domínio de conteúdo e de metodologias em relação ao ensino. Dentre essas competências e habilidades que se espera que o graduando adquira no decorrer do curso, encontram-se aquelas cujo efeito de sentido aponta para uma formação de atualização e mudança no comportamento do sujeito de ensino na abordagem do processo ensino-aprendizagem da língua como consequência da adoção de uma nova postura político-ideológica sobre esse ensino provocada pelas mudanças efetivadas no currículo.

3 A concepção de leitor e leitura subjacente/pretenso: a formação do leitor na formação do professor

A grade curricular está definida no Art. 7º do projeto, apresentando a seguinte redação:

A estrutura curricular dos Cursos de Letras, Habilitação Português Licenciatura está organizada nos seguintes núcleos:

I. Núcleo de Conteúdos Específicos – compõem este núcleo, as disciplinas de fundamentação teórica relativas a conteúdos ou prática resguardando o caráter específico, conforme definido no Anexo I.

II. Núcleo de Conteúdos Profissionais – compõem este núcleo, as disciplinas que tratarão de questões de fundamentação filosófica e teórico-metodológicas relativas ao processo de ensino-aprendizagem e estágio supervisionado, conforme definido no Anexo I.

III. Núcleo de Conteúdos Complementares – compõem este núcleo, as disciplinas obrigatórias, optativas ou eletivas que asseguram a formação humanística de caráter interdisciplinar, conforme definido no Anexo I.

Vemos que há uma preocupação com uma formação que não se restrinja tão somente com o preparo técnico, com as disciplinas do Núcleo de Conteúdos Específicos, mas também com a formação didático-pedagógica, com as disciplinas do Núcleo de Conteúdos Profissionais, e a formação humanística, com as disciplinas do Núcleo de Conteúdos Complementares.

A maneira como está estruturado o curso, na teoria, se mostra próximo do ideal. Cobre todos os pontos que julgamos necessários para uma formação docente *ideal*. Na verdade, voltamos ao ponto central de nossa discussão: estaria o corpo docente preparado e “consciente” dessas mudanças paradigmáticas implementadas no bojo da nova grade curricular? O que nos parece até o momento é que o fato de mudar uma grade curricular necessariamente não se muda automaticamente as mentalidades se elas não estiverem sintonizadas com essas mudanças.

A bem da verdade, o currículo atual, que ora apresentamos e discutimos, abrange vários desses aspectos técnicos, contudo, cremos que ainda falta uma melhor articulação e integralização com os aspectos didático-pedagógicos. Ressaltamos, no entanto, que das 25 disciplinas do “núcleo de conteúdos específicos”, apenas Semântica e Pragmática e Introdução às Teorias do Discurso são o diferencial em relação à grade anterior; e dentre as 14 disciplinas que compõem o “núcleo de conteúdos profissionais”, pelo menos a Linguística Aplicada, os Fundamentos, os Laboratórios, e Metodologia do Ensino-Aprendizagem atendem, em princípio, à formação didático-pedagógica, e os TCCs atendem à iniciação à pesquisa.

É nesse segundo núcleo que constam a maior parte das inovações. A terminologia das disciplinas reflete uma vontade de saber (lembrando Foucault) cujo efeito de sentido nos remete às inovações/novidades linguísticas: gêneros textuais, discursos, semântica, pragmática, linguística aplicada e termos como laboratórios e fundamentos apontam para a atualização que se pretende para o curso de Letras.

Nesse sentido, ele estaria em *consonância* com o discurso da Linguística e também em *consonância* com o discurso que sustenta as bases teóricas constante nos PCNs, no sentido de formar sujeitos-profissionais preparados para formar leitores proficientes e críticos, capazes de ler nas entrelinhas ou de que a leitura é um processo construído que se dá no espaço do discurso. O discurso aí aponta para o atual discurso acadêmico-científico em consonância com as diretrizes das ciências da linguagem. O quadro das disciplinas profissionais revela um discurso preocupado ideologicamente em atender a uma proposta de mercado e de atualidade com o momento histórico marcado. A denominação de cada disciplina aponta para um discurso que busca a inovação ao incorporar os princípios das ciências da linguagem e suas tendências e ramos.

Percebemos que os sujeitos neste/deste discurso se mostram atualizados e preocupados com uma formação do futuro docente, por isso “[essas] disciplinas [...] tratarão de questões de fundamentação filosófica e teórico-metodológicas relativas ao processo de ensino-aprendizagem e estágio supervisionado”. Vemos que neste discurso a preocupação com uma fundamentação filosófica e teórico-metodológicas está presente.

Considerações Finais

O sujeito-leitor que se quer formar – subjacente/pretenso ao discurso do PP como futuro professor-leitor – é um sujeito-leitor que reflita, compreenda, investigue, avalie, perceba, etc. sobre as coisas da língua/linguagem e o seu ensino; é um sujeito-leitor que esteja em consonância com este momento historicamente marcado pelas múltiplas linguagens que requerem múltiplas leituras. Ele não pode ser passivo, portanto, não pode e não deve formar futuros leitores passivos e não críticos. É o leitor que seja capaz de ler o não dito, nas entrelinhas, que se aperceba do discurso que subjaz o texto.

Referências

BARTHES, R. Sobre a leitura. In: **O rumor da língua**. Lisboa: Edições 70, 1984. 31-38

BRASIL. Diretrizes curriculares para os cursos de letras. Parecer N.º: CNE/CES 492/2001

FRANÇA, J. M. A didatização de um gênero do argumentar: a carta do leitor. In: Interdisciplinar: revista de estudos de língua e literatura. Ano V, v. 12 jul/dez 2010. Itabaiana: Edições Núcleo de Letras, 2010.p. 151-166

GALVÃO, A. M. O. A palmatória era a sua vara de condão: práticas escolares na Paraíba (1890-1920). In: FARIA, L. M. (org.). **Modos de ler/formas de escrever**: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 119-142

GEGLIO, P. C. **As competências como significado norteador da ação docente**: uma nova epistemologia. s. d. (mimeo.)

MANGUEL, A. A última página. In: **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 15-38

MACEDO, Lino de. Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica. In: **BRASIL**. ENEM: textos teóricos e metodológicos 2009. Brasília: junho de 2009. p. 49-70

MOURA, H. M. de M. Leitura de textos e inferências. In: ESPÍNDOLA, L.; SOUSA, M. E. V. (orgs.). **O texto**: vários olhares, múltiplos sentidos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007. p. 33-46

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed., 3 reimp. Campinas: Pontes, 2003.

PERRENOUD, Ph. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUSA, M. E. V. O fazer pedagógico nos PCNs do ensino médio. In: SOUSA, M. E. V.; VILAR, S. F. P. **Parâmetros curriculares em questão**: o ensino médio. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

UFS. Resolução 056/2007/CONEPE