

A PRODUÇÃO DA AULA EM DISCIPLINAS DE METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA (MELP)

LESSON PRODUCTION IN UNDERGRADUATE COURSES ON TEACHING METHODOLOGY OF THE PORTUGUESE LANGUAGE

Thomas Massao Fairchild
Laura Viviani dos Santos Bormann
Universidade Federal do Pará - UFPA

RESUMO

Discutimos se, como e em que momentos se atribui ao professor em formação no curso de Letras a tarefa de produzir uma aula de Língua Portuguesa. Iniciamos indagando se e como uma pessoa pode ser considerada responsável por uma aula. Mostramos que as condições diferem conforme se trate de um discurso sobre o ensino ou de situações de ensino propriamente ditas. A seguir, expomos dados referentes a três cursos de Letras do Estado do Pará. Debates como está distribuída a carga horária destinada a estágio e prática profissional nesses cursos. Destacamos quais são as disciplinas de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (MELP) e questionamos que atividades estão sendo designadas pelas expressões que aparecem nas suas ementas. Como resultado, destacamos dois problemas: a inespecificidade das descrições de tarefas relacionadas à produção da aula e a tendência à desarticulação entre elaboração e execução da aula.

PALAVRAS-CHAVE: *Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa; Ensino Superior; Formação de Professores; Autoria.*

ABSTRACT

We discuss if, how and when a Language Arts student is assigned with the task of producing Portuguese Language lessons and teaching classes.

We begin by asking if and how one may be considered responsible for a class. We show that conditions for this differ whether we take into account discourses about teaching or teaching itself. We then show data from three Language Arts courses offered by different universities in the State of Pará, Brazil. We discuss the distribution of the workload for in-service teaching and practical assignments in these courses. We highlight which curricular activities are specifically dedicated to teachers' training and question what kinds of tasks are implied in the expressions that appear in the courses' syllabi. As a result, we point out two problems: imprecise descriptions of tasks related to class designing and a tendency to part class elaboration from execution.

KEYWORDS: Portuguese Teaching Methodology; Higher Education; Teacher Education; Authorship.

INTRODUÇÃO

No Brasil, é corrente o entendimento de que o professor não teria competência para elaborar suas aulas e, por isso, necessitaria do apoio de cursos de formação e livros comercializados com esse objetivo. Mesmo assim, censura-se o professor por escolher obras didáticas pouco recomendadas e modificar as propostas difundidas nos cursos de capacitação que frequenta. De bom grado, aceita-se que ao professor não caberia tomar decisões sobre sua própria aula: restaria a ele, se tanto, apresentar a seus alunos propostas elaboradas por profissionais mais qualificados – autores de livros didáticos, consultores, especialistas.

Esse descrédito do professor se sustenta, em grande medida, no receio de que ele tenha sido “mal formado”. Pensando dessa forma, chega a parecer imprudente a hipótese de confiar ao professor a tarefa de decidir sobre o que ensinar, como fica ilustrado neste trecho de uma entrevista de Magda Soares:

(...) alguém – o autor ou os autores do livro didático – com mais tempo, mais vagar e quase sempre mais experiência, oferece a ele (o professor) suporte para a realização de

sua tarefa – selecionar textos adequados, informações necessárias, ilustrações significativas, atividades apropriadas, o que exige busca, pesquisa, reflexão, coisas para as quais o professor dificilmente teria tempo ou condições. (2003: 7)

O problema é que a alternativa encontrada face às limitações do professor também esconde uma imprudência: se ele não está verdadeiramente apto a decidir o que vai ensinar, por que chegamos a aceitar que *seja professor*? O presente trabalho resulta de nossa recusa a compartilhar dessa segunda imprudência, ainda que ao custo de incorrer na primeira. Aceitando que há fragilidades nos processos de formação de professores, e que essas fragilidades tornam mais “arriscada” a aposta na capacidade do professor de produzir suas próprias aulas, temos nos dedicado a investigar de que maneira as instâncias que formam professores no Brasil trabalham para reverter esse quadro, qualificando os futuros profissionais a produzir suas próprias aulas. Estamos partindo do pressuposto de que, se os autores de livros didáticos (e também os consultores e outros especialistas que trabalham em formações continuadas) de fato possuem qualificações como as que lhes são atribuídas pela autora citada acima, seria bom que, em algum momento, pudéssemos contar com a presença desse *know-how* nas salas de aula.

Trataremos especificamente do caso da formação de professores de Língua Portuguesa, embora consideremos que a problematização levantada aqui seja generalizável a outras áreas. Discutiremos como se dá essa formação na licenciatura, por considerarmos que é neste nível que deveriam ser garantidas ao professor as condições mínimas para o exercício autônomo de sua profissão, no que se inclui a capacidade de elaborar sua própria aula. Por condições mínimas, entendemos a superação da contradição por meio da qual, “ao diplomar seus professores, dando-os como habilitados (...), o sistema lhes diz que são profissionais. Depois, contrata-os e trata-os como não-profissionais ao longo do exercício do magistério” (Geraldí 1997: XIX-XX).

Esta problematização advém de um projeto de pesquisa amplo coordenado por um dos autores deste artigo¹. No âmbito desse projeto

1 Projeto “Docência, autoria e estilo”, coordenado por Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild (UFPA)

vem-se discutindo a possibilidade de o professor ser considerado sob a ótica daquilo que produz (e não daquilo que “pratica” ou consome) – seja como “autor” das aulas que ministra, seja ainda como responsável por um “estilo” de ensino. As pesquisas individuais abarcadas pelo projeto voltam-se tanto para a análise de práticas de ensino de professores em exercício na Educação Básica quanto para a análise dos procedimentos de formação de professores em nível superior. Tomaremos como base, aqui, resultados de uma pesquisa de Mestrado inserida no projeto², que vem descrevendo atividades curriculares voltadas para Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (MELP) em diferentes cursos de Letras por meio do levantamento de fontes documentais (grades curriculares, ementas e indicações bibliográficas) e do registro de aulas. Lançaremos mão de fontes documentais levantadas junto a três Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado do Pará³ para indagar, de maneira mais pontual, *como e em que momentos* da formação se atribui ao licenciando em Letras a tarefa de produzir uma *aula de Língua Portuguesa*.

Iniciamos o trabalho fazendo algumas considerações sobre a possibilidade de uma pessoa seja considerada responsável pela aula que ministra. Em seguida, discutiremos se e como essa responsabilização está prevista no decorrer da própria formação do professor, com base na distribuição da carga horária voltada à formação prática do professor e nas ementas das disciplinas a que correspondem essas horas.

1. Quem é responsável pela minha aula?

Existe um número razoável de ideias sobre o ensino de língua que são, aparentemente, consensuais. Aceita-se que a linguagem é uma forma de interação, que os enunciados se organizam em estruturas mais amplas do que frase, que o contexto contribui para a significação e assim por diante. Embora seja difícil contestar boa parte desses postulados em um plano estritamente teórico, as consequências que se vem tirando do seu aporte para o ensino são muito diversas. Parte da tarefa do professor consiste

2 Projeto “O Desafio de Ensinar a Leitura e a Escrita no Contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos e da Inserção do Laptop na Escola Pública”, o qual engloba a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e a Universidade Federal do Pará (UFPA).

3 Duas públicas e uma privada.

em recuperar as decisões tomadas sobre o ensino de língua que passam implícitas no consenso gerado em torno de certas premissas, bem como as alternativas que foram descartadas por essas decisões.

Tome-se um exemplo. Sabemos que “o gênero é objeto de ensino”, e conseguimos recuperar facilmente a origem deste enunciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil 1998) ou, se preferirmos, em textos anteriores nos quais os autores do documento se embasaram. Certamente podemos localizar, também, textos posteriores aos PCN que contribuem para situar esse enunciado exatamente aí, por meio do procedimento que Foucault (1996) chamou de “comentário”. Entretanto, a maneira como este enunciado veio a surgir nos PCN, bem como os enunciados que foram descartados para que este pudesse surgir nessa posição, é menos óbvia. De forma análoga, é bastante difícil contestar, em um plano descritivo, que os discursos se organizam em gêneros – mas, entre essa afirmação e a conclusão de que se devem ensinar os gêneros na escola, ou a de que os gêneros devem ser ensinados por meio de “seqüências didáticas”, existe um conjunto de decisões muito específicas que foram tomadas sem terem sido totalmente explicitadas⁴.

Se essas decisões estão atenuadas pelo efeito de consenso produzido em torno de suas premissas, a identidade dos seus responsáveis torna-se igualmente difusa. Note-se a frequência com que essas decisões são atribuídas a pessoas de quem dificilmente poderíamos cobrar esclarecimentos – Bakhtin, Vygotsky e outros... Pode-se insistir que o professor, ao aceitar essas propostas, torna-se coautor das decisões embutidas nelas e, portanto, corresponsável pelos seus resultados. Mas essa responsabilização é largamente evitada. Riolfi (2012) chega a falar em uma “epidemia de amarelamento”:

Quando nos dispomos a escutar um professor que “amarelou”, a primeira coisa que ele afirma é que está perdido, que não sabe mais o que fazer. Quando entra em sala de aula, se esquece do prazer de viver e abre mão da excitação, do rubor. (...) Descrente e desconfiado, prefere trilhar por caminhos prontos, muito semelhantes àqueles

4 Para um aprofundamento desta questão em específico, ver Fairchild (2012).

trilhados pelas históricas do tempo de Freud. (...). (Riolfi 2012: 346)

Esse “amarelamento” traduz-se, para a autora, em duas atitudes, ambas improdutivas: revoltar-se contra as condições de trabalho ou queixar-se delas. Em qualquer caso, a responsabilização pelos resultados da aula é tida como impossível, e a própria impossibilidade de agir sobre as causas dos problemas é percebida como imposição externa ao sujeito. Nessas condições, resta ao professor realizar ações substitutivas – revoltar-se ou queixar-se torna-se a solução para os próprios motivos da revolta ou da queixa. Ao mesmo tempo, a responsabilidade pelo ensino acaba sendo delegada a outrem – alguém “*com mais tempo, mais vagar e quase sempre mais experiência*”!

Ao argumento de Riolfi fazemos um acréscimo: se há caminhos prontos a trilhar para quem “amarelou”, é porque, enquanto uns desistem da responsabilidade de gestar a própria aula – bem como dos possíveis ganhos que teriam – outros vêm assumindo essa tarefa de bom grado. Essa divisão do trabalho não é nada justa. “É bem verdade que vivemos numa sociedade de escolhas arriscadas, mas apenas alguns têm a escolha, enquanto os outros ficam com o risco...” (Zizek 2011: 24). No caso do professor, o problema está em que, mesmo “amarelando”, ele sempre corre o risco de ser penalizado por sua aula, mas dificilmente compartilhará dos seus lucros, sejam acadêmicos ou financeiros. E afinal de contas, se não é ele quem está dizendo o que é uma aula de Língua Portuguesa – ainda que por covardia, inépcia ou falta de tempo –, parece-nos justo querer saber quem está se encarregando de fazer isso.

A resposta mais evidente está nos autores e editores de livros didáticos. O excerto abaixo exemplifica uma das maneiras como vem se justificando o repasse das escolhas pedagógicas ao mercado livreiro – nele, o autor comenta um documento da Câmara Brasileira do Livro que fala sobre as mudanças editoriais implementadas nos livros didáticos:

(...) Segundo a Câmara Brasileira do Livro, o livro [didático] “novo” se caracteriza por: altas tiragens e preços baixos; gradação de dificuldades em atendimento ao *novo tipo*

de professor; (...) a possibilidade de agilização e melhoria no processo de correção de exercícios escolares, muito dificultado pela grande carga de trabalho do professor. (...) (Batista 2003: 47-48, grifos do autor)

Trata-se de um argumento semelhante ao de Magda Soares, citado mais acima. O próprio Batista, embora se mostre crítico com relação ao ponto de vista expresso no documento da CBL, afirma no mesmo texto que uma das vantagens da avaliação pedagógica dos livros didáticos inscritos no PNLD foi o “surgimento de uma nova geração de autores” (2003: 38) – e não de professores. O fato de que o pesquisador considere isso um ganho mostra que, pelo menos para alguns, o aperfeiçoamento do mercado livreiro parece ser um objetivo anterior ao da qualidade da Educação, que seria obtida por uma via indireta.

De outra parte, espera-se da própria universidade que ela diga o que é ou deveria ser uma boa aula de Língua Portuguesa, mas quase sempre por meio da realização de pesquisas cujo resultado mais evidente é um texto que relata uma experiência, e não uma realidade de ensino diretamente observável. Espera-se do autor de uma tese de doutorado que ele sustente, com uma boa escrita, o sucesso da proposta que realizou. Não é certo, no entanto, que o mesmo tratamento seria dado ao ensino caso ele acontecesse numa escola sem ser registrado. Em outras palavras, ainda que o autor de uma tese seja também um professor em exercício, não é na condição de professor, mas na de autor de um texto, que ele responde por seu trabalho. É possível que esta responsabilização diga respeito mais ao texto em si do que ao que foi realizado enquanto prática de ensino relatada por meio do texto. A opinião de Batista sugere que o mesmo pode se passar em relação ao livro didático, e que, no fundo, o que está em jogo quando se critica um autor comercial é diferente do que está em jogo quando se critica o professor por conta de sua aula.

Em todo caso, o professor também pode ser responsabilizado por sua aula quando se trata de *criticar* a qualidade do ensino. Ele é chamado a responder pelo que faz quando pula as atividades do livro didático, mistura os conceitos de “gêneros” e “tipologias textuais”, e assim por diante. Quando, pelo contrário, a aula é considerada bem sucedida, atribui-se o

sucesso menos ao professor e mais às suas boas influências – dizemos que a aula “estava de acordo com os PCN”, que foi uma aula “interacionista”, ou que o professor adotou uma postura “bakhtiniana”... Em suma, o professor é visto como “autor” de seus atos em sala na medida em que transgride uma norma, atualizando uma função já bastante antiga da autoria – a de controlar o que se deve ou não dizer:

Os textos, os livros, os discursos começaram a ter realmente autores (diferentes dos personagens míticos, diferentes das grandes figuras sacralizadas e sacralizantes) na medida em que o autor podia ser punido, ou seja, na medida em que os discursos podiam ser transgressores. (Foucault 2001: 14)

Essa responsabilidade do professor, não obstante, é anulada no mesmo instante em que se instaura, pois a crítica ao professor “tradicional” não é de fato uma forma de escutar o professor – por vezes, ela se baseia em indícios superficiais e observações incompletas. O fato de que os próprios professores tenham dificuldade de sustentar publicamente seu ensino “tradicional”, mesmo quando essa é a sua verdadeira opção, pouco faz avançar a polêmica.

De qualquer modo, a possibilidade de pensar na relação do professor com seus atos de ensino como uma relação de “autoria” permite-nos imaginar que frutos ela renderia se fosse estendida a outras situações que não a da crítica. Este caminho, no entanto, é estreito. Suspeitamos que o ensino é um discurso daqueles que, nos termos de Foucault, não são regulados por uma “função-autor”. Diferente dos discursos *sobre* o ensino (literários, científicos, filosóficos), o ensino em si parece estar mais próximo das “conversas cotidianas, logo apagadas; [das] decretos ou contratos que precisam de signatários mas não de autor, [das] receitas técnicas transmitidas no anonimato” (Foucault 1996: 26-27).

É por conta disso que nos perguntamos se os cursos de Letras nos permitem ao menos esperar que, num futuro próximo, contemos com uma geração de professores que se encarregue de realizar o que hoje vem sendo delegado a profissionais que estão fora da escola ou saem dela para poder

exercer essa função. No que segue, passaremos a apresentar dados obtidos junto a três cursos de licenciatura em Letras com o intuito de responder a essa indagação. Iniciaremos discutindo a quantidade de tempo reservada para o exercício da docência durante a formação – incluindo tanto a ministração de aulas quanto outras atividades de preparo e avaliação, previstas na legislação como horas dedicadas a estágio e a prática profissional. Na sequência, focalizaremos as ementas das disciplinas de ensino, perguntando-nos que tipo de trabalho pode estar sendo designado pelos termos que aparecem nesses textos, e em que medida a produção resultante desse trabalho aponta para uma responsabilização do professor sobre suas próprias aulas.

2. Natureza da carga horária destinada a MELP

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 02/2002, os cursos de formação de professores devem ter um mínimo de 2.800 horas de duração, divididas em 1.800 horas dedicadas a “conteúdos curriculares de natureza científico-cultural” (CNCC), 400 horas de “estágio curricular obrigatório”, 400 horas de “prática como componente curricular” e 200 horas para “outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais”. Presumimos, portanto, que pelo menos 800 horas de atividades correspondem a algum tipo de trabalho a ser desenvolvido pelo estudante em contextos de ensino, seja a título de estágio curricular, seja a título de atividades de prática profissional.

Em uma primeira etapa, estamos buscando determinar de que forma estas 800 horas estão designadas a atividades curriculares específicas nas grades curriculares dos cursos de Letras das IES pesquisadas. Os resultados vêm mostrando que as instituições têm adotado dois modelos bastante distintos de distribuição de carga horária, a que chamamos de modelo “setorializado” e modelo “disperso”.

Um primeiro modelo (“setorializado”) corresponde ao que encontramos nas IES 1 e 2 (públicas). Nos cursos de Letras destas instituições, cada atividade curricular tem toda a sua carga horária vinculada a um tipo de atividade e há poucas ou nenhuma atividade com carga horária composta. A tabela 1, a seguir, mostra o número de atividades curriculares (AC) vinculadas a cada tipo de carga horária, a carga horária individual das AC e a carga horária total para cada grupo, nas IES 1 e 2.

Natureza da CH	IES 1			IES 2		
	Quantidade de AC	Carga horária		Quantidade de AC	Carga horária	
		Por AC	Total		Por AC	Total
Conteúdos de natureza científico-cultural (CNCC)	31	68	2.108	25	80 ou 120	2.120
Prática como componente curricular (PCC)	7	68	476	6	20, 40, 80, 100	340
Estágio curricular obrigatório	4	102	408	2	200	400
Mistas (CNCC + PCC)	--	--	--	2	40 + 80 40 + 40	200
Atividades complementares	--	--	200	--	--	200
Totais	42	--	3.192	--	--	3.260

Tabela I – Modelo setorializado (IES 1 e 2)

A análise dos PPC de Letras da mostra, no entanto, que o perfil das atividades curriculares de ambos os cursos – inclusive entre aquelas que compartilham carga horária da mesma natureza – é bastante diversificado. Assim, por exemplo, na IES 2, a carga horária de “prática como componente curricular” está distribuída entre disciplinas mais voltadas para a prática docente (três níveis de *Atividade Prática Docente – APD*), disciplinas de carga horária mista voltadas para o ensino de leitura e escrita (*Produção e Recepção de Textos, Redação Técnica*), e, ainda, três níveis de *Seminário em Língua Portuguesa*, atividade curricular voltada para a elaboração e produção do Trabalho de Conclusão de Curso. Esta assimetria entre natureza da carga horária e perfil das disciplinas é mais acentuada na IES 1. Nesse curso, as atividades curriculares agrupam-se em três eixos – reflexão, uso e prática profissional – que não correspondem totalmente à natureza da carga horária, nem apresentam um perfil homogêneo. Assim, por exemplo, as quatro atividades curriculares com carga horária de estágio correspondem às quatro atividades que compõem o eixo da “prática profissional”, mas apenas duas delas de fato preveem estágio; há disciplinas com carga horária de “conteúdos de natureza científico-cultural” tanto no eixo da reflexão quanto no eixo do uso; e assim por diante.

Nossa própria análise das grades curriculares mostra que as atividades presentes nos cursos de Letras das IES 1 e 2 podem ser agrupadas em cinco perfis bastante distintos, descritos na tabela 2:

Perfil	Descrição
Disciplinas teóricas	Perfazem as subáreas de formação, como Linguística, Literaturas, Teoria Literária etc., sem relação explícita com ensino.
Disciplinas práticas	Quando ligadas a CH de estágio, envolvem a elaboração e/ou execução de projetos de ensino, geralmente em situações de exceção (como oficinas em contraturno, para colegas da universidade etc.). Quando ligadas a CH prática, podem envolver outros tipos de pesquisa.
Disciplinas de tópicos específicos	Abordam temáticas específicas e oscilam entre um perfil “teórico” (leitura de bibliografia sobre o tema) e “prático” (elaboração/execução de projetos).
Disciplinas de estágio	Envolvem a inserção do aluno na escola para observação e regência.
Disciplinas de suplência	Visam o ensino de leitura e escrita para o próprio aluno de graduação.

Tabela II – perfis de disciplinas do curso de Letras das IES 1 e 2

No caso da IES 1, estes cinco perfis não correspondem, exatamente, nem aos eixos organizadores do PPC do curso, nem à natureza da carga horária das disciplinas. A tabela 3 contém uma amostra das correspondências que estabelecemos:

Disciplina	Eixo	CH	Perfil
Filologia Românica	Reflexão	CNCC	Teórica
Fonética e Fonologia	Reflexão	CNCC	
Estágio no Ensino Fundamental	Prática	Estágio	Estágio
Estágio no Ensino Médio	Prática	Estágio	
Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa I	Prática	Estágio	Prática
Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa II	Prática	Estágio	
Oficina de Ensino de Literatura	Uso	Prática	
Oficina de Didatização	Uso	Prática	Tópicos Específicos
Oficina de Avaliação	Uso	Prática	
Recursos Tecnológicos	Uso	Prática	

Oficina de Compreensão e Produção Escrita	Uso	Prática	Suplência
Oficina de Compreensão e Produção Oral	Uso	Prática	
Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos	Uso	Prática	
Compreensão e Produção Escrita	Uso	CNCC	

Tabela III – Distribuição das atividades curriculares da IES 1 por natureza da carga horária, eixo e perfil

Por meio da tabela 3 podemos ver que, embora as quatro atividades curriculares com carga horária de estágio correspondam ao eixo da prática profissional, apenas duas delas preveem atividades de estágio em escolas, ao passo que outras duas (*Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa I e II*) envolvem atividades de ensino em contextos não-escolares, caracterizadas na ementa com atividades de extensão. Trata-se, portanto, de atividades curriculares com perfil de “disciplinas práticas”. Uma das disciplinas do eixo do uso (*Oficina de Ensino de Literatura*), cuja carga horária consta como prática, faz conjunto com estas duas. Outras seis atividades curriculares pertencentes ao eixo do uso também têm carga horária de prática, mas dividem-se entre disciplinas ligadas ao estudo de tópicos específicos de ensino, sem previsão de atividades práticas, e disciplinas com caráter de suplência. Há, no entanto, disciplinas com caráter de suplência cuja carga horária é contabilizada como “conteúdos de natureza científico-cultural” (*Compreensão e Produção Escrita*).

O curso de Letras da IES 2 apresenta correspondências mais nítidas entre natureza da carga horária e perfil da disciplina, embora haja também algumas assimetrias. A tabela 4 contém uma amostra de nossa análise:

Disciplina	CH	Perfil
Introdução à Linguística	CNCC	Teórica
Teoria Literária	CNCC	
Fonética e Fonologia	CNCC	
Linguística Aplicada	CNCC	Tópicos Específicos
Atividades Práticas de Docência I, II e III	Prática	Prática
Seminário em Língua Portuguesa	Prática	

Produção e Recepção de Textos	Mista	Suplência
Redação Técnica	Mista	
Estágio Curricular I e II	Estágio	Estágio

Tabela IV – Distribuição das atividades curriculares da IES 2 por natureza da carga horária e perfil

Na IES 2, a carga horária de CNCC está quase integralmente vinculada a disciplinas de estudos linguísticos e literários. Há uma única disciplina de tópicos específicos, com carga horária de CNCC, chamada *Linguística Aplicada*, cuja ementa prevê o estudo de alguns temas relacionados à docência (“aprendizado da gramática”, “coesão e coerência” etc.). A carga horária de prática, como dissemos, distribui-se entre disciplinas mais voltadas ao ensino, à pesquisa ou à suplência. Finalmente, a carga horária estágio encontra-se integralmente contemplada pelos dois níveis da disciplina *Estágio Curricular*.

Um segundo modelo de distribuição da carga horária é o que chamamos de “disperso”, e corresponde ao que foi encontrado até o momento na IES 3 (privada). Neste modelo, a maior parte das atividades curriculares da grade possui uma carga horária composta por atividades de natureza distinta. A tabela 5 mostra, a título de exemplo, uma disciplina de carga horária mista de cada um dos 7 semestres do curso de Letras desta instituição:

Disciplina	CNCC	Estágio	Prática	Total
Aplicação de projetos I 1º semestre	40	--	40	80
Prática Interativa em Sala de Aula 2º semestre	20	--	20	
Projeto/Estágio em Estudos de Linguagem I 3º semester	20	40	20	80
Projeto/Estágio em Estudos de Linguagem II 4º semester	20	40	20	80
Projeto/Estágio em Estudos de Linguagem III 5º semester	40	40	20	100

Projeto/Estágio em Estudos de Linguagem IV 6º semestre	80	40	--	120
Literatura de Expressão Afrobrasileira 7º semestre	20	20	20	60

Tabela V – Modelo disperso (IES 3)

No modelo de distribuição dispersa da carga horária, não há um conjunto facilmente delimitável de atividades curriculares nas quais estejam concentradas as atividades de estágio ou de prática. A premissa parece ser a de distribuir essas atividades ao longo do curso, vinculando-as a atividades de outras naturezas no âmbito das próprias disciplinas. Embora este modelo aparentemente favoreça a articulação entre atividades de ensino (aulas expositivas, leitura e estudo de bibliografia em CNCC etc.) e atividades de campo que podem envolver pesquisa e extensão (na forma de prática ou estágio), as ementas das disciplinas não discriminam de nenhuma maneira como cada parcela da carga horária deverá ser cumprida em cada caso. Assim, por exemplo, disciplinas tão diferentes quanto *Prática Interativa em Sala de Aula*, cursada no segundo semestre em turmas mistas de diferentes licenciaturas; os quatro níveis de *Projeto/Estágio em Estudos da Linguagem*, distribuídos ao longo de dois anos de formação específica em Letras; e *Literaturas de Expressão Afrobrasileira*, que aparece no último semestre do curso, inclusive após os módulos de estágio – todas elas contêm as mesmas 20 horas reservadas para prática, sem que, em nenhum momento, o PPC do curso especifique como essas 20 horas serão cumpridas em cada disciplina – conforme estejam articuladas ao estudo de fundamentos da educação, ao estágio em aulas de língua ou ao tema mais pontual das literaturas “de expressão afrobrasileira”. Resta, portanto, investigar de maneira mais detalhada a que tipo de atividade correspondem as contagens de horas previstas na grade curricular de cursos que adotam esta forma de distribuição da carga horária.

Em todo caso, este levantamento mostra que pelo menos três cursos de Letras chegam a formas muito diferentes de organização das atividades curriculares, com efeitos possivelmente distintos na formação dos profissionais que diplomam, sem que nenhum deles esteja descumprindo o que estipula a Resolução CNE/CP 02/2002. Como os três cursos estão credenciados e funcionam dentro da legalidade, parece-nos que seria

pertinente começar a indagar sobre as consequências desses modelos para além do que preconiza a legislação. Faremos isso voltando-nos às disposições mais específicas que cada curso apresenta nas ementas das suas disciplinas de estágio e prática.

3. O lugar da produção didática nas atividades curriculares MELP

O levantamento das atividades curriculares voltadas à Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (MELP) presentes nos currículos de três IES mostra, novamente, resultados heterogêneos, conforme pode ser observado na Tabela 6 .

IES 1 ⁵	IES 2	IES 3
Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa I - 5º/7º semestre ¹	Atividades Práticas de Docência I - 2º semestre	Projeto/Estágio em Estudos de Linguagem I - 3º semestre
Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa II - 6º/8º semestre	Atividades Práticas de Docência II - 4º semestre	Projeto/Estágio em Estudos de Linguagem II - 4º semestre
Estágio no Ensino Fundamental 7º/9º semestre	Estágio Supervisionado I 6º semestre	Projeto/Estágio em Estudos de Linguagem III - 5º semestre
Estágio no Ensino Médio 8º/10º semestre	Atividades Práticas de Docência III - 6º semestre	Projeto/Estágio em Estudos de Linguagem IV - 6º semestre
Oficina de Didatização de Gêneros Textuais - 5º/5º semestre	Estágio Supervisionado II 7º semestre	Projeto/Estágio em Literatura 6º semestre
Oficina de Avaliação no Ensino de Língua Portuguesa- 6º/8º semestre	Linguística Aplicada 7º semestre	
Oficina de Ensino de Literatura 6º/8º semestre		

5 Na IES 1, as disciplinas aparecem em semestres diferentes conforme a grade curricular dos cursos matutino e noturno, respectivamente.

Recursos Tecnológicos no
Ensino de Português
7º/9º semestre

Tabela VI – Disciplinas MELP do currículo de três IES

No caso das IES 1 e 2, consideramos como atividades curriculares MELP aquelas que se enquadram nos perfis “estágio”, “prática” e “tópicos específicos”. Trata-se, portanto, de uma seleção que inclui disciplinas voltadas para a elaboração e realização de experiências de ensino em situações escolares e não-escolares, e para o estudo de literatura sobre ensino de língua. No caso da IES 3, consideramos um conjunto de disciplinas de carga horária mista, que preveem estágio e/ou prática, e que, conforme as ementas, pressupõem a elaboração de pesquisas sobre ensino de línguas ou a realização de atividades de ensino propriamente ditas.

Estabelecido este recorte, procuramos determinar se e como as ementas das atividades curriculares MELP expressam as atividades esperadas do aluno de Letras. Nas tabelas 7, 8 e 9, a seguir, destacamos em negrito apenas aquelas que parecem designar algum tipo de atividade ligada à produção da aula.

Disciplina	Ementa
Oficina de Didatização de Gêneros Textuais 68h 5º/5º semestre	Observação e apreensão do funcionamento de diferentes gêneros textuais; uso adequado desses gêneros em diferentes situações discursivas; reflexão sobre seu uso no sistema escolar; planejamento de sequências didáticas para o ensino de alguns desses gêneros.
Oficina de Avaliação no Ensino de Língua Portuguesa 68h 6º/8º semestre	Apresenta e discute as diferentes modalidades de avaliação da aprendizagem, mostrando como as práticas avaliativas se articulam a concepções subjacentes de língua e de ensino/aprendizagem de língua. Situa as atividades avaliativas nos diferentes planos de regulação do sistema educacional, da intervenção pedagógica e da aprendizagem, propondo atividades a partir dessas diferentes perspectivas para avaliação do ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

Recursos Tecnológicos no Ensino de Português 68h 7º/9º semestre	Disciplina de caráter teórico-prático que tem por objetivo discutir a importância do uso das novas tecnologias no ensino-aprendizagem de língua materna e sua contribuição para a formação de um leitor/produzidor atualizado com as variadas formas de atuação nessa nova modalidade comunicacional. Avaliação e seleção de softwares que estejam em consonância com os objetivos educacionais previstos pelos PCNs referentes ao ensino de língua materna.
Oficina de Ensino de Literatura 68h 6º/8º semestre	Experimentação e discussão da criação literária. Análise de textos e discussão de propostas teórico-metodológicas para o ensino de literatura. Realização de atividades de extensão na forma de planejamento, execução e avaliação de propostas de intervenção , em conformidade com o Projeto Pedagógico do Curso.
Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa I 102h 5º/7º semestre	Formação histórica do contexto atual de ensino de língua portuguesa no Brasil. Reflexões sobre propostas teórico-metodológicas para o ensino da língua portuguesa no ensino fundamental. Leitura e discussão de documentos oficiais relativos ao ensino de língua portuguesa. Realização de atividades de extensão na forma de planejamento, execução e avaliação de propostas de intervenção no Ensino Fundamental , em conformidade com o Projeto Pedagógico do Curso.
Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa II 102h 6º/8º semestre	Reflexões sobre propostas teórico-metodológicas para o ensino da língua portuguesa para o ensino médio. Leitura e discussão de documentos oficiais relativos ao ensino de língua portuguesa. Realização de atividades de extensão na forma de planejamento, execução e avaliação de propostas de intervenção no Ensino Médio , em conformidade com o Projeto Pedagógico do Curso.
Estágio no Ensino Fundamental 102h 7º/9º semestre	Execução supervisionada de projeto integrado de ensino de Língua Portuguesa em turma de 5.a a 8.a. séries de escola pública ou particular. Avaliação do processo de execução do projeto e de seus resultados.
Estágio no Ensino Médio 102h 8º/10º semestre	Execução supervisionada de projeto integrado de ensino de Língua Portuguesa em turma de ensino médio de escola pública ou particular. Avaliação do processo de execução do projeto e de seus resultados.

Tabela VII – Ementas das atividades curriculares MELP da IES 1⁶

As três primeiras atividades curriculares da tabela 7 correspondem a disciplinas de “tópicos específicos”. Embora se trate de atividades com carga horária de prática como componente curricular, as ementas dão a

6 O curso de Letras da IES 1 é uma licenciatura com habilitação única em Língua Portuguesa, oferecido nos períodos matutino e noturno, e tem duração, respectivamente, de 8 e 10 semestres. As atividades curriculares MELP estão claramente concentradas na segunda metade do curso, ao passo que nos anos iniciais preponderam as disciplinas de perfil teórico e de suplência.

entender que ao menos parte do tempo dessas disciplinas é dedicado ao estudo bibliográfico e conceitual de um certo conjunto de temas (gêneros, avaliação, tecnologias de ensino), como indica também a grande quantidade de indicações bibliográficas. As três ementas também explicitam algum tipo de produção didática esperada dos alunos. Em *Oficina de Didatização de Gêneros Textuais* e *Oficina de Avaliação*, está prevista a elaboração materiais de ensino, ao que tudo indica numa perspectiva aplicada: trata-se de “planejar” o ensino de alguns gêneros, presumivelmente conforme parâmetros estabelecidos na bibliografia da disciplina, ou de “propor atividades” que ilustrem as diferentes concepções de avaliação estudadas. Os verbos “planejar” e “propor” sugerem que não se espera que as propostas dos alunos sejam colocadas em prática, de modo que sua avaliação provavelmente cabe ao professor que ministra a disciplina.

A disciplina *Recursos Tecnológicos* configura-se de maneira semelhante: a ementa prevê um estudo sobre o tema e uma parte prática que consiste na “avaliação e seleção de softwares”. Como nas disciplinas anteriores, o texto não menciona qualquer exigência de que os alunos realizem atividades práticas de docência, mas, diferentemente delas, não prevê que os alunos produzam materiais ou planos de ensino, senão apenas que “selecionem” e “avaliem” materiais didáticos já existentes.

As três atividades curriculares seguintes (*Oficina de Ensino de Literatura, Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa I e II*) consistem em disciplinas que consideramos “práticas”, embora pertençam a eixos organizadores diferentes (uso e prática profissional) e tenham carga horária de natureza distinta (prática como componente curricular e estágio curricular obrigatório). As ementas das três disciplinas iniciam discriminando tópicos ou atividades de estudo, como a discussão sobre propostas de ensino de literatura, a leitura de documentos oficiais sobre ensino de língua etc., e encerram-se com uma redação semelhante, prevendo a “realização de atividades de extensão na forma de planejamento, execução e avaliação de propostas de intervenção” oferecidas para níveis de ensino diferentes conforme a disciplina. Ao contrário das disciplinas de “tópicos específicos”, neste caso as ementas deixam explícita a exigência de que os alunos não apenas elaborem propostas de ensino, mas também as realizem e avaliem. Estas atividades, em todo caso, são descritas como de extensão, o que sugere que

não se trata de estágio; não há maior especificação sobre sua natureza.

As duas últimas disciplinas da tabela 7 são aquelas que mais claramente se caracterizam como estágio curricular, não apenas pelo nome e pela natureza da carga horária, mas também pelo texto da ementa, que prevê a “execução supervisionada” de um “projeto integrado de ensino”. Tratam-se, portanto, de disciplinas que exigem a prática de docência em turmas regulares da Educação Básica. Vale notar que estas duas atividades curriculares não têm nenhuma indicação bibliográfica, o que sugere que todo o seu tempo, ou ao menos boa parte dele, seja dedicado ao trabalho de campo. O termo “execução supervisionada” dá a entender que o professor de estágio acompanhará o aluno às escolas, mas não há maior detalhamento sobre a natureza dessa supervisão – por exemplo, se ela inclui orientações no planejamento e produção das aulas, se ela pressupõe uma discussão posterior sobre os resultados obtidos etc.

A Tabela 8, a seguir, mostra as ementas das atividades curriculares MELP constantes do currículo do curso de Letras da IES 2.

Disciplina	Ementa
Atividades Práticas de Docência I 100h 2º semestre	Instrumentalização, reflexão e discussão de temáticas inerentes ao desenvolvimento do ensino da língua portuguesa e suas literaturas. Atividades: Instrumentalização de quatro temáticas; Observação no contexto escolar do desenvolvimento das temáticas instrumentalizadas; Discussão dos resultados obtidos; Elaboração de relatórios; Orientação e elaboração de uma estratégia metodológica; Orientação de construção de um projeto educativo; Participação em eventos acadêmicos e científicos
Atividades Práticas de Docência II 80h 4º semestre	Instrumentalização, reflexão e discussão de temáticas inerentes ao desenvolvimento do ensino da língua portuguesa e suas literaturas. Atividades: Aulas instrumentais; Instrumentalização de duas temáticas; Discussão sobre as temáticas instrumentalizadas; Aplicação de estratégia metodológica no contexto escolar; Aplicação do projeto educativo no contexto escolar; Orientação e execução de micro-aula; Participação em eventos acadêmicos e científicos.

Estágio Supervisionado I 100h 6º semestre	Aprendizagem e apreensão das estratégias de ação profissional comuns aos campos fundamentais de ação do licenciado em Letras. Identificação da realidade do ensino de Língua e Literatura. Aplicação de conhecimentos teóricos e situações concretas que configuram a realidade escolar.
Atividades Práticas de Docência III 80h 6º semestre	Instrumentalização, reflexão e discussão de temáticas inerentes ao desenvolvimento do ensino da língua portuguesa e suas literaturas. Atividades: Aulas instrumentais; Orientação e construção de recursos didáticos; Orientação e execução de micro-aula; Pesquisa e reflexão sobre funcionamento de unidades escolares.
Estágio Supervisionado II 100h 7º semestre	Aprendizagem e apreensão das estratégias de ação profissional comuns aos campos fundamentais de ação do licenciado em Letras. Identificação da realidade do ensino de Língua e Literatura. Aplicação de conhecimentos teóricos e situações concretas que configuram a realidade escolar.
Linguística Aplicada 80h 7º semestre	Tarefas da Linguística Aplicada. Linguística aplicada ao ensino das línguas. Variantes lingüísticas e grau de formalismo na língua falada e na língua escrita. Comunicação verbal e atos comunicativos. Coesão e coerência no texto. Aprendizado da gramática.

Tabela VIII – Ementas das atividades curriculares MELP da IES 2⁷

A Tabela 8 mostra que as disciplinas MELP estão presentes no currículo de Letras da IES 2 desde o início do curso (2º semestre), e que se agrupam basicamente em três conjuntos: Atividades Práticas de Docência (APD), Estágio Supervisionado (ES) e Linguística Aplicada (LA).

A disciplina LA destaca-se das demais por constituir-se, conforme a ementa, como uma disciplina voltada para a própria definição de Linguística Aplicada, e presumivelmente consiste na leitura e estudo de uma literatura relacionada ao ensino de língua portuguesa sob essa perspectiva ou semelhantes. A bibliografia que acompanha a ementa inclui diversas obras que discutem as definições do próprio campo da LA (por exemplo, “GIRRARD, D. Linguística aplicada à didática das línguas. São Paulo: Martins Fontes, 1998”) e algumas obras voltadas a temas específicos do ensino (por exemplo, “TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996”). Não há

7 O curso de Letras da IES 2 é também uma licenciatura em Letras com habilitação única em Língua Portuguesa, com duração de 8 semestres.

indicativos de que a disciplina preveja algum tipo de produção didática por parte dos alunos – a ementa enfatiza sobretudo a revisão bibliográfica de textos da área.

De outra parte, as disciplinas de Estágio estão divididas em dois níveis que se organizam anualmente (não semestralmente). Ambos os níveis possuem ementas e bibliografia idênticas. O texto da ementa traz expressões que sugerem que a ênfase dos estágios recai sobre a observação e discussão de aulas ministradas por professores que já atuam (“apreensão das estratégias de ação profissional”, “identificação da realidade do ensino”) e sobre a produção e realização de aulas (“aplicação de conhecimentos teóricos e situações concretas que configuram a realidade escolar”). Pode-se inferir que o estágio inclui uma etapa de observação e uma etapa de regência, embora não se esclareça se há uma carga horária determinada para cada uma. A bibliografia das disciplinas traz apenas quatro itens, o que dá a entender que a maior parte do tempo seja dedicada a atividades relacionadas ao estágio em si (trabalho de campo nas escolas, registro de dados, análises, escrita de relatórios etc.). É provável que a disciplina LA cumpra a função de complementar teoricamente a prática do estágio, já que sua ementa está voltada justamente para o estudo de textos sobre ensino e ela é simultânea a ES II.

As disciplinas APD são aquelas em que há menções mais explícitas a atividades de produção da aula, embora muitas das expressões utilizadas na ementa não tenham um referente claro. Os três níveis da disciplina preveem uma “instrumentalização, reflexão e discussão de temáticas inerentes ao desenvolvimento do ensino de língua portuguesa e suas literaturas”. A partir de APD II, a ementa menciona “aulas instrumentais”, “aplicação de estratégia metodológica no contexto escolar”, “aplicação de projeto educativo no contexto escolar” e “orientação e execução de micro-aula”. A disciplina ainda prevê atividades de outra natureza, como a “instrumentalização de temáticas” e a participação em eventos científicos. Não fica claro se a menção a essas diversas atividades pressupõe a possibilidade de uma escolha pelos alunos. Como se trata de uma disciplina de carga horária prática, anterior ao início dos estágios, é possível que a elaboração de aulas seja pensada, nesse momento, como exercício experimental, como sugerem as expressões “aulas instrumentais” e “micro-

aula”. Apenas em APD III está prevista, explicitamente, a “orientação e construção de recursos didáticos”. Como a disciplina é simultânea a ES I, é possível que a produção de aulas em APD III se articule com as práticas em sala de aula daquela disciplina. A bibliografia para os três níveis de APD é a mesma, e inclui obras sobre ensino de português, com certa ênfase para trabalhos que discutem o ensino de gramática. Dos oito itens bibliográficos elencados, quatro coincidem com a bibliografia de ES.

Por fim, apresentamos as ementas de algumas atividades curriculares MELP do curso de Letras da IES 3. Como se trata de um curso cujo currículo se organiza conforme o modelo “disperso”, em que as atividades de estágio curricular e prática como componente curricular se encontram espalhadas em um grande número de disciplinas, discutiremos apenas uma amostra dessas disciplinas.

Disciplina	Ementa
Projeto/Estágio em Estudos de Linguagem I 80h - 3º semestre	<p>Inserção dos licenciados do Curso de Letras, habilitação em Língua Portuguesa, na tarefa docente, englobando a prática e os estágios que funcionarão como elos entre os estudos em sala de aula e a docência, mediante atividades exercidas nas escolas em situações reais de trabalho, discutindo os conceitos de educação, pedagogia e didática. O processo de ensino-aprendizagem. O planejamento educacional. O plano de curso e de aula. Objetivos de ensino. Tipos de ensino e de avaliação. Contato com a escola e corpo técnico administrativo, a fim de conhecer o projeto pedagógico da escola, com os professores de língua e literatura portuguesa, a fim de conhecer o conteúdo programático e com os alunos em sala de aula, como observador das atividades desenvolvidas pelo professor.</p>

Projeto/Estágio em Estudos de Linguagem IV 120h - 6º semestre	Inserção dos licenciados do Curso de Letras, habilitação em Língua Portuguesa, na tarefa docente , englobando a prática e os estágios que funcionarão como elos entre os estudos em sala de aula e a prática, tendo em vista a concepção de processo ensino e aprendizagem, enfocando competência e habilidades nos conteúdos a serem ministrados, como ferramenta na consolidação da prática docente. Prática docente em classe de 1ª e 3ª séries do ensino médio, com atividades de ensino dentro do conteúdo ministrado programático ministrado pelo professor.
--	--

Tabela IX – Ementas das atividades curriculares MELP da IES 3

O curso de Letras da IES 3 é uma licenciatura com dupla habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, com duração de 7 semestres. O ano inicial funciona como um ciclo básico, de modo que a grade curricular dos dois primeiros semestres é composta por disciplinas comuns a outras licenciaturas, que versam sobre fundamentos da educação ou temas transversais (*Aprendizagem e Desenvolvimento, A Pesquisa e sua Estrutura, O mundo globalizado e suas transformações* etc.). A formação específica em Letras dá-se a partir do 3º semestre do curso. Como a carga horária encontra-se distribuída de maneira dispersa, é mais difícil determinar um conjunto de disciplinas MELP neste curso.

Consideramos que há basicamente dois grupos sequencias de disciplinas voltadas à docência, distribuídas entre o 3º e o 7º semestres: as disciplinas *Projeto/Estágio em Língua Inglesa*, que seguem uma progressão de *básico a avançado III*; e as disciplinas *Projeto/Estágio em Estudos da Linguagem (I a IV)*, às quais se acrescenta a disciplina *Projeto/Estágio em Literatura*. Consideraremos aqui apenas este último conjunto de disciplinas que dizem respeito à formação para o ensino de Língua Portuguesa, embora outras disciplinas do currículo pareçam possuir forte vinculação com o ensino, como é o caso de *Literaturas de Expressão Afrobrasileira* e *Literatura de Expressão Amazônica*, cada uma com 20 horas de prática e 20 horas de estágio. Mesmo os diferentes níveis de disciplinas aparentemente teóricas, como *Linguística, Estudos Linguísticos, Literatura de Expressão Brasileira* e *Literatura de Expressão Lusitana* possuem, em geral, 20 horas dedicadas a estágio. Uma exceção a essa regra são as disciplinas *Literatura Inglesa* e *Literatura Norte-Americana*,

cuja carga horária de 80h é integralmente vinculada a CNCC.

As disciplinas *Projeto/Estágio em Estudos de Linguagem* correspondem às disciplinas de estágio da habilitação em Língua Portuguesa (juntamente com *Projeto/Estágio em Literatura*). Os diferentes níveis da disciplina parecem progredir de uma configuração mais expositiva, que inclui tópicos específicos de estudo (“o processo de ensino-aprendizagem. O planejamento educacional. O plano de curso e de aula. Objetivos de ensino. Tipos de ensino e de avaliação”) para uma configuração mais voltada para o trabalho de campo. As ementas progridem da previsão de observações na escola, aparentemente ainda não em sala de aula, no primeiro nível, para a observação de aulas de língua e, finalmente, regência de classe, ora no Ensino Fundamental, ora no Ensino Médio.

A composição da carga horária da disciplina também se modifica conforme o nível, mas, como já apontamos, é difícil perceber um pareamento entre a contagem das horas e a natureza das atividades: por exemplo, o primeiro nível – que, segundo a ementa, envolve estudo do projeto pedagógico, entrevistas com professores e outras atividades na escola, mas fora da sala de aula – já contabiliza 40h de estágio curricular, e apenas 20h de prática; o quarto nível, por sua vez, contabiliza as mesmas 40h de estágio e outras 40h de CNCC, contra 20h de CNCC no primeiro nível, embora o primeiro nível preveja um maior número de tópicos de estudo do que o quarto.

É válido notar, finalmente, que a produção didática aparece de forma mais explícita como um trabalho previsto nas disciplinas que envolvem estágio de regência. O primeiro nível de *Projeto/Estágio*, por exemplo, prevê a elaboração de “planos de ensino e de aula”. Isto, contudo, num semestre em que não é previsto que os alunos façam regência de classe. Nos níveis em que a regência é exigida, as ementas deixam de mencionar o planejamento e passam a explicitar que os conteúdos das aulas a serem ministradas pelos estagiários serão determinados pelo professor da escola-campo. Se por um lado, portanto, as ementas mostram uma clara progressão das atividades do estagiário, por outro lado essa progressão parece desvincular, mais do que articular, a etapa de planejamento da execução propriamente dita das aulas de regência.

4. Considerações finais

Destacaremos dois pontos das análises que, a nosso ver, são os que merecem maior atenção. Em primeiro lugar: as ementas são inespecíficas quando se referem ao trabalho de formação de professores. Os termos utilizados para referir-se à produção didática quase sempre são vagos a ponto de não se conseguir imaginar o que, exatamente, eles designam. A inespecificidade desses termos pode ser tanto um problema de redação quanto indício de que não há um entendimento muito claro de como se pretende formar o professor que passa pelo curso, mas independentemente dos motivos o resultado é o mesmo. A esse propósito, inclusive, seria interessante confrontar as ementas que analisamos com as de outras disciplinas a fim de verificar se a vaguidão é um problema mais geral da escrita dos PPC ou um traço relacionado à dificuldade de se postular, por escrito, os procedimentos das disciplinas MELP. A título de exemplo, na tabela abaixo aproximamos duas ementas pertencentes a áreas distintas – discutiremos apenas a dificuldade de interpretar a primeira, e deixaremos a cargo do leitor comparar as duas.

Atividades Práticas de Docência II 80h	Instrumentalização, reflexão e discussão de temáticas inerentes ao desenvolvimento do ensino da língua portuguesa e suas literaturas. Atividades: Aulas instrumentais; Instrumentalização de duas temáticas; Discussão sobre as temáticas instrumentalizadas; Aplicação de estratégia metodológica no contexto escolar; Aplicação do projeto educativo no contexto escolar; Orientação e execução de micro-aula; Participação em eventos acadêmicos e científicos.
Teoria Literária 120h	O Fenômeno Literário. Gêneros Literários. Poética e Poesia. O conceito de texto literário, e prática de análise textual. Narrativa: natureza e formas da ficção; os elementos estruturais da narrativa (tema, motivo, função; a fábula/o enredo; a personagem; o tempo; o espaço); o problema técnico do narrador (o foco narrativo); os recursos expressivos (a narração; o diálogo; a descrição; a dissertação). Texto teatral. Crítica Literária. Análise e interpretação de formas literárias.

Tabela X – Comparativo entre ementa MELP e ementa de atividade curricular de CNCC

Podem-se formular diversas perguntas a partir do texto da primeira ementa: os termos “aulas instrumentais” e “orientação e execução de micro-aula” referem-se à mesma atividade? Quando se lê “aplicação de estratégia metodológica no contexto escolar”, o termo “estratégia metodológica” refere-se ao produto da atividade de “instrumentalização de duas temáticas”? Nesse caso, a “instrumentalização” consistiria no planejamento e elaboração de aulas que serão de fato ministradas durante a disciplina? Ou cada uma dessas expressões designa uma atividade independente? E assim por diante.

O segundo ponto a destacar está relacionado à maneira como atividades de natureza diferente estão articuladas no percurso previsto para o professor em formação. De uma parte, há uma tendência de se reservar atividades de preparação, planejamento e elaboração do ensino a disciplinas diferentes daquelas em que o aluno vai de fato à escola. Isto pode ser resultado da necessidade de os cursos mostrarem onde estão suas 400 horas de prática como componente curricular, e de terem criado disciplinas novas para ajustar seus currículos à legislação. No entanto, mesmo quando disciplinas de prática e de estágio encontram-se no mesmo semestre, ou quando uma mesma disciplina prevê os dois tipos de atividade, não há nada que sugira que as duas coisas se articulem além do próprio fato de estarem justapostas – não se sabe, por exemplo, se o que o graduando aprende em “Oficina de Avaliação...” (IES 1) será utilizado ao avaliar os alunos em “Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa I” apenas porque são disciplinas simultâneas; nem se sabe como todas as aulas “instrumentalizadas” nas disciplinas APD (IES 2) comparecerão no momento em que o aluno começar a cursar Estágio Supervisionado. E assim por diante.

De outra parte, há um certo senso de progressão entre essas diferentes atividades, mas esta caminha do preparo teórico e da elaboração do ensino rumo a atividades que envolvem a prática em sala. Não há sinalização de um momento posterior à própria sala de aula – seja na forma de disciplinas “pós-estágio”, seja na previsão desse momento dentro da própria disciplina de estágio. A própria prática parece ser tomada como destino final do professor: atividades como a leitura de registros de campo, a análise de materiais produzidos por alunos como resposta às atividades elaboradas no curso, a escrita de textos acadêmicos que discutam essas atividades e essas

respostas, se são realizadas, não estão previstas de forma explícita nos projetos pedagógicos – certamente não de maneira tão clara quanto os momentos prévios de “seleção”, de “planejamento”, de “instrumentalização”.

Isto pode estar sugerindo que, nas atividades de prática que antecedem ou concorrem com estágio, o que está em jogo não é a produção da aula (já que ela pode nunca ser levada a cabo), mas apenas uma forma de verificação de leitura, uma espécie de “prova prática” pautada na bibliografia do curso, nos documentos e orientações oficiais ou nas propostas de ensino mais bem aceitas na área. Se o tempo dedicado ao estágio não é pensado como tempo, também, de retornar a essas propostas, munido de uma experiência escolar que autoriza a discuti-las e submetê-las às próprias decisões, talvez não seja surpresa, então, que os professores estejam deixando nas mãos de outros a tarefa de produzir suas aulas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Batista, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 25-67.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Fairchild, Thomas Massao. Velas que não iluminam: texto, gênero e a invenção do professor genérico. In: Claudia Riolfi & Valdir Heitor Barzotto. Orgs.. *Sem choro nem vela. Carta aos professores que ainda vão nascer*. São Paulo: Paulistana, 2012.

Foucault, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. O que é um autor? In: *Ditos e Escritos. Estética, literatura e pintura, música e cinema (vol. III)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p. 264-298.

