

COM A PALAVRA, PROGRAMAS E COORDENADORES: PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NAS DISCIPLINAS DE LETRAS

Núbio Delanne Ferraz MAFRA

Vladimir MOREIRA

Marcelo Cristiano ACRI

Universidade Estadual de Londrina- UEL

Resumo: A Atividade Prática como Componente Curricular, doravante APCC, tem se apresentado como inflamado tópico de discussão e como desafio para sua implantação junto aos currículos dos cursos de formação de professores. O projeto de pesquisa “PRALE – Dimensões da prática como componente curricular das licenciaturas paranaenses em Letras” vem refletindo sobre essas discussões e desafios não só pela análise de diferentes documentos constitutivos das propostas curriculares dos cursos investigados, como pelas falas de seus coordenadores. Na fase final da pesquisa, adentramos e trazemos para esse artigo os vieses detectados no universo dos programas das disciplinas, em diálogo não só com as APCCs neles inscritas, mas também, e principalmente, com os coordenadores de vários desses cursos, entrevistados por nós. Os fundamentos da pesquisa buscam articular a Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015), Estudos do Currículo em Letras (OLIVEIRA, 2006; MARINHO, 2007) e Formação de Professores (DINIZ-PEREIRA, 2011), dentre outros.

Palavras-Chave: Atividade Prática como Componente Curricular. Letras. Programas das disciplinas. Formação de professores.

TEACHING PRACTICUM AS A CURRICULUM COMPONENT IN THE SUBJECTS OF LETTERS COURSE: WHAT PROGRAMS AND COORDINATORS SAY

Abstract: Teaching Practicum as a Curriculum Component (APCC) has been a heated topic of discussion and a challenge to be put into effect in the curricula of teacher education courses. The research project “PRALE – Teaching Practicum Dimensions as a Curriculum Component of Letters undergraduate courses in Paraná” has been reflecting on these discussions and challenges, taking into consideration not only different documents constitutive of the curricular proposals of the examined courses, but also what their coordinators say. In the final phase of the research, we present in this article the biases detected in the realm of subject programs, in view of not only the APCCs in them, but also, and mainly, what coordinators of several of these courses said when we interviewed them. This research draws on Discourse Theory (LACLAU; MOUFFE, 2015), Curriculum Studies in Letters Courses (OLIVEIRA, 2006; MARINHO, 2007) and Teacher Education (DINIZ-PEREIRA, 2011), among others.

Keywords: Teaching Practicum as a Curriculum Component. Letters Course. Subject programs. Teacher education.

CON LA PALABRA, PROGRAMAS Y COORDINADORES: PRÁCTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR EN LAS ASIGNATURAS DE LETRAS

Resumen: La Actividad Práctica como Componente Curricular (APCC) se ha presentado como intenso tópico de discusión y como reto para su implementación ante los currículos de los cursos de formación de profesores. El proyecto de investigación “PRALE” – Dimensiones de la práctica como componente curricular de las licenciaturas paranaenses en Letras” ha reflexionado acerca de esas discusiones y desafíos, tanto por el análisis de diferentes documentos que constituyen las propuestas de los cursos investigados, como por las hablas de sus coordinadores. En la fase final de la investigación, nos profundizamos y traemos para este trabajo las vertientes detectadas en el ámbito de las planificaciones de las asignaturas, dialogando no solo con las APCCs en ellas inscritas, sino también, y principalmente, con los coordinadores de varios de esos cursos, encuestados por nosotros. Los fundamentos de la investigación buscan articular la Teoría del Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015), Estudios del Currículo en Letras (OLIVEIRA, 2006; MARINHO, 2007) y Formación de Profesores (DINIZ-PEREIRA, 2011), entre otros.

Palabras-clave: Actividad Práctica como Componente Curricular. Letras. Planificación de las asignaturas. Formación de profesores.

INTRODUÇÃO

Conceitualmente, nos dias de hoje todos concordamos com a necessidade de uma relação teoria e prática minimamente equilibrada nos currículos de formação de professores. Isso porque, em termos históricos, a balança dos currículos pendia fortemente para a teoria em detrimento da prática, com limitado diálogo entre elas. Em função desses contextos, a Atividade Prática Como Componente Curricular, doravante APCC, implantada nos currículos das licenciaturas a partir da última década, tem se apresentado como inflamado tópico de discussão e como desafio para sua implantação.

Atento a esse cenário, o Projeto de Pesquisa “PRALE – Dimensões da prática como componente curricular nas licenciaturas em Letras”, vinculado ao Grupo de Pesquisa FELIP – Formação e Ensino em Língua Portuguesa (UEL/DGP/CNPq), foi idealizado com o objetivo de analisar e avaliar a estruturação dos cursos de licenciatura em Língua Portuguesa do Estado do Paraná, tendo em vista a formação do estudante para a prática em sala de aula proposta pela APCC. Nesses cursos, o projeto de pesquisa efetivou, em sua primeira fase, uma análise dos

projetos político-pedagógicos, doravante PPP, e grades curriculares das graduações em Letras, habilitação em Língua Portuguesa (licenciatura única e/ou dupla), de todas as instituições de ensino superior públicas do Estado do Paraná, a saber: IFPR; UEL; UEM; UEPG; UNICENTRO; UENP; UNIOESTE; UNESPAR; UFFS; UFPR e UTFPR.

Os programas das disciplinas, por enfrentarem maior dificuldade de disponibilização por alguns cursos, balizaram a segunda e última fase da pesquisa, na qual entrevistamos os coordenadores dos colegiados dos cursos paranaenses de Letras-Português a cujos programas tivemos pleno acesso: UNIOESTE *campus* Marechal Cândido Rondon, UEL, UNESPAR *campus* Apucarana e UENP *campus* Cornélio Procópio.

Articulado à Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015), Estudos do Currículo em Letras (OLIVEIRA, 2006; MARINHO, 2007) e Formação de Professores (DINIZ-PEREIRA, 2011), dentre outros, nosso artigo abordará aspectos dessa segunda fase da pesquisa, quando, em diálogo com os programas, conversamos com os coordenadores dos colegiados sobre os critérios para presença ou ausência da APCC e eventuais orientações especiais aos professores para o tratamento da APCC.

Para fins de favorecimento da exposição, as Universidades que possuem *campi* serão referidas neste texto apenas pela sigla da instituição. Visando à padronização e à garantia do anonimato, uma das formas de identificação dos(as) coordenadores(as) de colegiados entrevistados(as) foi a expressão C-, acompanhada da sigla da IES.

1. PRÁTICA DE ENSINO, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LETRAS

Para podermos averiguar com mais acuidade, partimos de alguns conceitos básicos sobre prática de ensino e suas nuances; currículo, buscando entender as formas existentes; e as discussões sobre a formação do professor de Língua Portuguesa. Essa análise busca também responder à seguinte pergunta: na prática, a teoria em Letras é outra coisa?

A construção do conceito de prática como componente curricular tem se dado por caminhos confusos, a partir da própria gênese de sua constituição, expressa em documentos oficiais a partir de 2001. Diniz-Pereira (2011) busca recuperar as idas e vindas da prática como

componente curricular nos diferentes documentos oficiais que tratam o tema, sinalizando para uma tendência do contato da prática docente desde os primeiros momentos de formação.

O pesquisador destaca que há um risco grave de se pensar a prática de ensino como sendo uma mera *formação em serviço*, ou seja, apenas horas trabalhadas em sala de aula sem que haja planejamento e intencionalidade formativa. Igualmente, o descuido que ocorre em relação ao embasamento teórico na formação de professores leva a ideias que supervalorizam a prática e minimizam o papel da formação teórica.

Hein (2010), ao tratar de práxis e da noção de prática, faz um percurso histórico expondo documentos oficiais e as concepções que se apresentam em torno das questões relacionadas ao currículo e à prática de ensino. A partir disso, postula que os cursos de formação não levam em consideração as dimensões políticas, culturais e filosóficas que são importantes na formação do futuro professor.

A autora destaca que, nesses documentos oficiais, a concepção de prática é apresentada de forma fragmentada e generalizada. Sendo que as causas para a fragmentação são, segundo Hein (2010), a diversidade de termos presentes nos documentos que se referem ao tema – prática – e a dificuldade gerada exatamente por essa diversidade.

Souza Neto e Silva (2014) afirmam que há a necessidade de discutir e compreender o que é prática como componente curricular, assim como questões em torno do Currículo e do Estágio Curricular Supervisionado. Segundo eles, já em 1975 considerava-se que a prática deveria perpassar por todo o currículo.

A prática como componente curricular é entendida por Souza Neto e Silva (2014) como:

uma prática que deveria produzir algo no âmbito do ensino, podendo ser entendida como (a) uma estratégia para a problematização e a teorização de questões pertinentes ao campo da educação e à área de **ensino de...**, oriundas do contato direto com o espaço escolar e educacional e com o espaço das vivências e experiências acadêmicas ou profissionalizantes; e (b) um mecanismo para viabilizar a integração entre os diferentes aportes teóricos que compõem a investigação científica e os campos de conhecimento em educação e **ensino de...** (p. 897) (grifo nosso)

Dessa forma, a prática como componente curricular não deve ficar restrita ao estágio e desarticulada com o restante do curso; deve, pelo contrário, permear toda a formação e constituir um referencial ou matriz a fim de orientar o currículo. Semelhantemente, não se atém às disciplinas pedagógicas, considerando-se as áreas e disciplinas. Ela tem como finalidade articular diferentes práticas sob uma perspectiva interdisciplinar com ênfase em procedimentos de observação e reflexão, registro de observações feitas e resolução de situações-problemas.

Em relação ao currículo, Silva (2010) demonstra que a concepção de currículo foi se transformando com o desenvolvimento da sociedade. Ele trata inicialmente do que é a teoria, dizendo que ela descobre e descreve um objeto de existência independente, e faz uma contraposição com a ideia do discurso, que produz seu próprio objeto e depois o descreve, o que, retoricamente, acaba parecendo algo realmente descoberto.

A partir de então, trata da concepção de currículo, dizendo que se trata de um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. Resulta sempre de um processo de seleção de conhecimentos e saberes, oriundos de um universo mais amplo, cujo objetivo é modificar as pessoas que o adotarão (SILVA, 2010).

Com base na legislação educacional, Diniz-Pereira elabora um elucidativo quadro-resumo das características da APCC, em comparação com o Estágio Curricular Supervisionado:

Quadro 01 – Comparação APCC e Estágio Curricular Supervisionado

ATIVIDADE PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO
mínimo de 400 horas	mínimo de 400 horas
desde o início do curso	a partir da segunda metade do curso
"ao longo de todo o processo formativo"	em "um tempo mais concentrado"
em outros espaços (secretarias de educação, sindicatos, "agências educacionais não escolares", comunidades)	em escolas (mas não apenas em salas de aula)
orientação/supervisão da instituição formadora	orientação da instituição formadora e supervisão da escola
orientação/supervisão articulada ao trabalho acadêmico	orientação articulada à prática e ao trabalho acadêmico
tempo de orientação/supervisão: não definido	tempo de supervisão: que não seja prolongado, mas seja denso e contínuo tempo de orientação: não definido

Fonte: Diniz-Pereira (2011, p. 211).

Na Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015), a linguagem é tomada como uma das dimensões das práticas sociais, ou seja, é a inclusão dos sujeitos e sua relação com um social que será organizado e transformado. Nesse sentido, ganha significância trabalharmos a prática como componente curricular a partir dos seus meandros de construções e avaliações. Mais do que identificar informações expressas nas propostas curriculares e entrevistas, busca-se desenvolver uma análise que tome o texto “como concretização de sentidos, de posicionamentos constituídos em determinadas condições de produção” (MARINHO, 2007, p. 168).

As grades curriculares dos cursos de Licenciatura em Letras partem de uma concepção de língua como um sistema estruturado em níveis como a norma culta e variantes, orientando as práticas docentes nas escolas. Os cursos de formação de professores ainda trazem uma concepção de linguagem e língua que somente possibilitam práticas que, como afirma Oliveira (2006, p. 107), “desenvolvam habilidades concernentes ao domínio das relações entre signos e não aquelas entre signos e a realidade vivida, concreta, na qual a língua se constitui e constitui sujeitos falantes e escreventes”.

Cerca de oitenta por cento das disciplinas das grades curriculares dos cursos de Letras trazem disciplinas de descrição da língua com uma visão normativa de língua, sendo ela estruturalista ou gerativista (OLIVEIRA, 2006). Tal ocorre devido ao fato de um currículo não ser algo instrumental técnico, mas sim um artefato social e cultural, atravessado por relações de poder, transmitindo visões sociais particulares, interessadas e historicamente situadas das diversas áreas do conhecimento.

Oliveira (2006) defende que é preciso discutir a relação teoria e prática sem deixar de lado a questão da organização curricular dos saberes de referência ou saberes disciplinares, buscando perceber os currículos como instrumentos que viabilizem políticas públicas. Os currículos também são o lugar em que se processam, produzem e transmitem conhecimentos de forma a construir subjetividades e identidades. Em suma, pensar um currículo comprometido com uma *metaformação*: formação consciente, que parte do questionamento do fazer pedagógico, formando profissionais preocupados com o ensino da estrutura de línguas e com o funcionamento da linguagem enquanto prática discursiva de natureza social.

O problema, sobretudo, é que os currículos perpetuam uma concepção de professor de línguas que não é a mesma que a escola exige, levando a ideia, no senso comum, de que os cursos superiores não formam professores preparados para dar aula.

De acordo com Pietri (2003), a formação de um futuro professor de Língua Portuguesa perpassa por questões sócio-políticas importantes e definidoras da forma como a escola lidará com os alunos. Há décadas, discute-se se o ensino deve pautar-se tendo o ensino gramatical como foco ou questões sociolinguísticas. Para o pesquisador, a dicotomia estabelecida entre Linguística e Gramática não possui a função única de delimitar as duas disciplinas; há implicações relativas às concepções que envolvem diretamente o aluno e a forma como será recebido dentro da sala de aula – juntamente com seu falar.

2. CRITÉRIOS PARA PRESENÇA OU AUSÊNCIA DA APCC NOS PROGRAMAS

O processo de elaboração do PPP exigiu que os departamentos levantassem alguns critérios necessários para que se definisse a presença da APCC nos programas das disciplinas. Com o intuito de buscar mais informações, procurou-se saber como foi realizada a distribuição das 400 horas nas IES, cujos coordenadores de colegiado foram entrevistados. Neste sentido, um dos questionamentos feitos para os coordenadores foi como se definiu a existência de APCC em algumas disciplinas e em outras não e qual o critério para que isso fosse feito. Os entrevistados, cada um com sua realidade, relataram o processo de elaboração e contaram fatos que sugeriram, para a nossa análise, os contextos e o envolvimento dos professores com a formação e a APCC nos seus cursos.

Segundo C-UEL, isso ocorreu a partir de um critério distributivo, resultando em 10 disciplinas para cada uma, sendo 15 horas práticas para cada, totalizando 450 horas. Dessa forma, segundo o entrevistado:

Partiram por 3 áreas. A princípio, eram 10 disciplinas cada área, ganhando 15h cada disciplina, o que ia dar 450h. Iríamos ultrapassar, porque se desse 9 disciplinas, dava menos de 400h, então foram 10 pra todo mundo. Com o pedido da Educação, LP ficou com uma a menos, então são 10 de Metodologia, 10 de Literatura e 9 de LP, assim mesmo nós ultrapassamos 35h. Na APCC, só número; efetivamente, não sei se estão todos trabalhando (C-UEL).

Já na UNIOESTE, o critério geral foi inserir a APCC nas disciplinas, exceto em *Prática de Ensino*, por já conter o estágio) e buscar manter uma inter-relação entre teoria e prática desde o primeiro ano do curso.

Percebemos, portanto, que na UEL eram conhecidos os números somente, mas o que estaria realmente acontecendo, não. Em confronto com o que foi dito pela C-UNIOESTE, essa não tratou especificamente da conferência das cargas horárias, dando a impressão de que ela cobrava de forma mais incisiva em sua instituição.

Perguntamos também para C-UEL se havia alguma orientação especial para que os professores tratassem as disciplinas como base na APCC. Ele afirmou que enviou somente um e-mail em 2018 cobrando, pois, aparentemente, estaria tudo tranquilo. No entanto, ao fazer uma análise mais criteriosa, ele percebeu que parecia tudo tranquilo porque os professores poderiam não ter feito nenhum trabalho em relação a isso, não havendo, assim, reclamações de alunos. Em dado momento, contudo, as reclamações começaram. Foi o momento em que foi dada maior atenção à questão, conforme relato a seguir:

Parece ter sido o foco, vamos fazer o projeto pedagógico com base no APCC, mas como tinha que engolir, tinha que colocar de qualquer jeito, mesmo sabendo que pudesse... que naquele ano seguinte que a PROGRAD [Pró-Reitoria de Graduação] conseguiu uma prorrogação, podia mudar alguma coisa... Mas era só uma esperança, porque eu conversava com a C-, que era chefe, “não vai mudar, isso é lei, está dado, a gente tem que engolir, tem que fazer” (...) (C-UEL).

A APCC foi discutida na UEL pelo Núcleo Docente Estruturante, doravante NDE; nas áreas, porém, foi pouco apreciada. Sobre a participação, o coordenador afirmou ainda que “*tem gente que não mexe e tem gente que não conseguiu mexer nas plataformas [Moodle] por falha de sistema, por burocracia*”.

Para nós, ficou evidente que o entrevistado focou na plataforma *Moodle*, o que nos levou a questionar se sua utilização obrigatória não seria mais um problema do que uma solução, pois dificultaria a prática. Destacamos que o *Moodle* não é uma APCC, mas uma ferramenta a ser utilizada na aula.

Na entrevista, a C-UNESPAR afirmou que foi realizada a implementação em algumas disciplinas e, em relação aos critérios dessa implementação, que foram escolhidas disciplinas que tivessem alguma relação com o ensino básico, como as disciplinas de Literatura e outras como Sintaxe. São disciplinas que, segundo ela, foram consideradas mais próximas dos alunos, que acabaram de sair do Ensino Médio e já possuem alguma vivência da gramática na sala de aula, assim como da Língua Portuguesa ou da Literatura e que poderiam possibilitar ao aluno pensar no ensino e em como fariam determinada atividade no ensino.

Ao afirmar que foi buscado pensar na APCC em disciplinas que se aproximam do ensino básico, foi possível pensar que o primeiro e o segundo ano da graduação compreendem o período em que essa proposta seria mais atendida. No entanto, as disciplinas de *Teoria Literária I e Língua Portuguesa I – Gramática histórica* não atendem à proposta da APCC. Por outro lado, as disciplinas *Práticas de leitura e escrita de texto, Língua, cultura e sociedade, Introdução aos estudos literários e Introdução à linguística* cumprem essa proposta.

Salientamos que elaborar a grade de um curso de formação de professores, privilegiando disciplinas que tenham relação com o ensino básico pode não ser a melhor ideia. É importante que o curso olhe para a escola, mas não se subjugue a ela. Retomando Oliveira (2006), é preciso discutir a relação teoria e prática na formação de professores de língua portuguesa sem deixar de lado a questão da organização curricular dos saberes de referência ou saberes disciplinares, buscando perceber os currículos como instrumentos que viabilizem políticas públicas.

Os currículos também são o lugar em que se processam, produzem e transmitem conhecimentos de forma a construir subjetividades e identidades. Silva (2010) comenta que a concepção de currículo foi se transformando com o desenvolvimento da sociedade. Ele trata inicialmente da teoria como descoberta e descrição de um objeto de existência independente, em contraposição à ideia do discurso, que produz seu próprio objeto e depois o descreve. Sendo assim, é importante conhecer a escola, a sua realidade e oferecer e/ou problematizar caminhos para a formação do futuro professor e para a sua aproximação com a realidade a que pertenciam, no entanto, com um olhar enviesado por conhecimentos teóricos que devem ser construídos nas disciplinas da graduação, em diálogo com a escola.

Em relação às orientações dadas aos professores acerca da APCC, a coordenadora da UNESPAR expôs que a coordenadora anterior, no início daquele ano, havia explicado existir um

rodízio grande de professores – temporários, em sua maioria –, sendo, por isso, sempre necessário dar as boas-vindas aos ingressantes e mostrar como funciona o curso e as disciplinas. Assim, aproveitava-se para tratar da APCC, do funcionamento interno do curso e quais resultados esperados em cada disciplina. Além disso, era de praxe pegar a pauta dos professores, bimestralmente, em que constavam os conteúdos, e cobrar deles onde estava a APCC e como seria trabalhada.

Percebemos que havia algum problema devido à estrutura do curso na UNESPAR, em comparação com a UNIOESTE de Marechal Cândido Rondon. Nessa instituição, o trabalho da coordenação era favorecido pela estrutura do curso; naquela, o trabalho era parcialmente prejudicado pela quantidade de professores envolvidos – apesar de que se demonstrava existir um controle por parte da coordenação da UNESPAR.

A C-UENP declarou que não teve condições de prestar essas orientações sobre a APCC aos professores, visto que não participou do processo. Sua participação iniciou-se com o novo PPP e, por conta dessa atual participação, ela entende que a prática expressa na APCC poderia ser mais bem adaptada e incorporada. *“Se eu olho nas ementas do 1º ano de ‘Leitura e Produção de Texto’, por exemplo, tá meio dividido: 72 e 72. Em Língua Inglesa, as disciplinas são metade teórica e metade prática. Eu acho que foi assim: uma questão da possibilidade de inserção dessa prática.”*

Ela afirmou também que o critério para isso possivelmente foi a capacidade que a disciplina tem para propiciar a prática. Direcionando constantemente suas considerações sobre a APCC para a Literatura, na condição de professora dessa área, C-UENP não identificou a possibilidade de se pensar a prática em uma disciplina como *Teoria da Literatura*, pois trabalha com teoria do poema, da narrativa, do drama etc. – exceto se o aluno já estiver acostumado com o curso e tiver cursado outras disciplinas que tenham lhe dado embasamento teórico, como em *Literatura Brasileira II*, no terceiro ano da graduação. O currículo de 2012, que estava sendo encerrado, no primeiro e no segundo ano não oferecia qualquer disciplina de formação. Ao menos em Literatura, para ela, só pareceu haver possibilidade da inserção da prática a partir do terceiro ano.

Destacamos que a C-UENP demonstrou em sua resposta compreender que as disciplinas da área da Literatura não dialogam com a prática, mas prepara para uma prática que está mais

adiante no curso. O que demonstra que, naquele momento, ela ainda não tinha, na condição de coordenadora de curso, uma visão ampla o suficiente para perceber isso. A APCC no curso parece ter sido pensada de uma forma global, em que, posteriormente, cada professor iria trabalhar individualmente e que o planejamento ocorreria de forma intuitiva. Ainda assim, aparentou haver falta de comunicação entre colegiado e professores.

Ao analisar essas proposições, pode-se considerar que as afirmações são coerentes e acabam por provocar as disciplinas que não foram contempladas, por serem do “campo duro” – disciplinas destacadamente voltadas para os aspectos teóricos, em detrimento da prática. Isso pode levar a um questionamento sobre a relevância ou a dimensão que essas disciplinas possuem para a formação do professor. Questionamos, ainda, até que ponto inserir a APCC nas disciplinas próximas do ensino básico contempla a inserção da APCC no curso. Talvez, a APCC venha exatamente para ultrapassar essa barreira das disciplinas tidas como “duras”.

Entendemos que, com o objetivo de construir um olhar sobre o que está acontecendo, a C-UENP voltou-se para o currículo novo naquele momento, implantado no ano de 2020. Ela citou a disciplina de “Leitura e Produção de Texto” ao dar enfoque às disciplinas da área de Língua Portuguesa – foco de nosso projeto de pesquisa –, pois se trata de uma disciplina que realizou a divisão entre teoria e prática.

No momento de elaborar os PPPs, C-UEL e C-UNESPAR tiveram proposições parecidas com C-UENP em relação à predominância das disciplinas práticas sobre as teóricas. Contudo, o problema instalado a partir dessa opção não se resolveu por completo, visto que falta uma dimensão prática para o curso como um todo. A C-UNIOESTE, por sua vez, demonstrou que é realizado um trabalho no curso de forma a contemplar a APCC em todas as disciplinas.

3. ORIENTAÇÕES ESPECIAIS AOS PROFESSORES PARA O TRATAMENTO DA APCC NOS PROGRAMAS

Em relação ao entendimento dos professores e das áreas sobre a APCC, no caso da UNIOESTE, a entrevistada afirmou que é importante saber como os professores concretizam a APCC em seu trabalho e se todos possuem visões afins ou se há nuances. No início de 2019, quando os planos de ensino foram apresentados, a coordenadora pediu que houvesse atenção especial à APCC. Por isso, cada professor leu sua APCC em seu plano de aula e foram sendo feitos

questionamentos no grupo, objetivando perceber se estava adequado à regulamentação em torno do tema, se a proposta daria conta da transposição da teoria à prática. Havia casos não suficientemente claros, o que exigiu revisões. Dessa forma, todos os professores elaboraram suas práticas de acordo com o que o grupo se propôs, a partir do PPP e da regulamentação, no entanto, com nuances oriundas de um trabalho mais pessoal.

A implementação da APCC nessa instituição iniciou-se em 2017 e, apesar de estar bem desenvolvida em alguns programas de disciplinas e em outros não, todos os programas têm esse item incluído. É feito um trabalho constante, cujo pensamento é não deixar de implementar a APCC, mesmo que haja informações repetidas nos documentos. Por isso, os professores organizam suas disciplinas de forma bem pontuada e a ponto de também serem bastante objetivos e claros com os alunos da graduação em relação ao que se espera deles.

Na UEL, o entendimento dos professores e das áreas parecia ser um tema tranquilo, pois C-UEL considerava que todos entendiam do que se tratava e como deveria ser feito. Ele tratou do tema com alguns professores, pois o assunto surgia em conversas informais. C-UEL destacou que, quando um aluno mudava de turno, era preciso ser inserido, mas a plataforma Moodle, muito utilizada por C-UEL na condição de professor, dificultava essa ação, porque era preciso inserir aluno por aluno, demandando tempo. Devido a isso, havia questionamentos dos professores acerca do sistema da UEL que, aparentemente, deveria ser interligado com a plataforma. Independentemente disso, afirmou que conversa com alguns professores, inclusive com aqueles que não precisavam ter a APCC em seus programas, no entanto, a incluíam.

Destacamos que C-UEL demonstra em sua resposta que considerava haver disciplinas que não necessitavam da APCC. Porém, Souza Neto e Silva (2014) tratam do tema, afirmando que a prática como componente curricular pode ser concretizada por estratégias para a problematização e teorização de temas relacionados à educação e ao ensino e por um mecanismo que viabilize a integração entre teoria e ensino, ou seja, a prática. Entendemos, dessa forma, que é no mínimo discutível a visão de que existem disciplinas que estejam dispensadas da prática a partir da teoria.

Segundo C-UEL, havia professores que se mantinham distantes, pois, mesmo quando lhes fora mandada mensagem por *e-mail*, não responderam. Contudo, destacou haver

professores que davam aulas em dois turnos, atendendo mais turmas. Por isso, o trabalho com a APCC abrangia muitos graduandos, mesmo não sendo realizado por todos os professores.

Sobre o início da implementação da APCC, C-UEL afirmou que a recepção foi de forma impositiva, burocrática, em consonância com as orientações dos documentos nacionais sobre o tema. As adesões foram ocorrendo de acordo com o perfil de interesse e de conscientização do professor, havendo aqueles que responderam o referido e-mail sem externar efetiva adesão à APCC. Para C-UEL, *“o foco era mais ‘vamos nos livrar do Módulo, pelo amor de Deus’,... ‘sim, tiramos o Módulo, acertamos o curso, tem que colocar isso? Depois de 2015 vai ter que ser engolida? Então vamos já encaixar aqui de alguma forma.’”* Cumpre-nos esclarecer que o Módulo era uma modalidade constante no PPP do curso de Letras-Português daquela instituição. Era ofertado no primeiro ano e desenvolvia temas gerais da formação para pesquisas, debates e socialização, sendo originalmente trabalhado com dois professores em sala de aula.

Na UNESPAR, a coordenadora expôs que os professores foram aprendendo juntos o significado da APCC. Houve a ajuda de um professor externo, diretor do centro de Pedagogia, que passou informações e reforçou questões importantes, além de cobrar a APCC. Ela não concordava que a APCC fosse cobrada no PPP sem que fizesse realmente parte do trabalho do professor, opinião compartilhada pelo professor citado. Por isso, foi pensada a realização de “aulões” com todos os alunos. Ao ser questionada por nós se havia uma maior aproximação entre algum professor e a discussão acerca da APCC, C-UNESPAR afirmou que não houve reuniões e destacou que no departamento não há áreas – o que, de certa forma, se refletia na própria constituição do curso de Letras. *“Não, não nos reunimos. E nós também não temos uma área de Metodologia. É um curso geral. Não tem áreas específicas. É todo mundo dentro do mesmo balaio.”*

Na UENP, não houve orientação especial para que cada professor tratasse da APCC em sua disciplina. A coordenadora não se lembrava de ter havido reunião para discutir a necessidade dessa implementação, assim como para sua compreensão. Cada professor teve acesso à sua ementa, na qual constavam teoria e prática. Segundo ela, a entrevista serviu para alertá-la da necessidade de realizar uma conversa entre os professores colaboradores para que a APCC fosse bem compreendida e implementada.

No novo PPP, havia resultados a partir de conversas realizadas, mas a entrevistada desconhecia esses resultados. Não obstante, ela constatou que algumas disciplinas se apresentavam como totalmente práticas, ou seja, contemplavam a teoria, mas a tônica visava a APCC.

Na sequência das entrevistas, questionou-se se a APCC está sendo executada nos programas. Apenas a coordenadora da UNIOESTE detalhou os procedimentos feitos para essa exigência. De acordo com ela, começava com um contato mínimo que ia se tornando maior, até chegar no estágio, no terceiro e no quarto ano. Nas séries iniciais, as atividades que buscavam dar conta da APCC não tratavam de uma reflexão sobre a prática, ou da prática propriamente dita, porque não havia contato direta ou indiretamente com a sala de aula. Por outro lado, esse contato era feito de uma maneira mais geral, pois era realizado pelo aluno um estudo de caso com entrevistas já no primeiro ano do curso de graduação. Buscavam-se realizar também diagnóstico de variação linguística, análise de livro didático, produção de plano de aula, planejamento de uma aula lúdica.

Havia um planejamento para que o aluno se mantivesse voltado para a escola desde o início do curso. Eram atividades que não realizavam intervenção em sala de aula, porém, a programação do curso as contemplava em várias disciplinas, buscando aplicar a APCC dentro das limitações da grade e das características das disciplinas. Foi relatado pela coordenadora que, em “Literatura Infanto-Juvenil”, no primeiro ano da graduação, os alunos eram preparados para fazer contação de histórias, quando elaboravam e aplicavam esse plano em suas cidades de residência. A aplicação era comprovada por fotos, gravações e relato de experiência, como se fosse um ministério. Era um primeiro contato com a escola e os relatos dos alunos eram positivos. No segundo ano, havia atividades que os levavam novamente para a escola, para entrevistar ou analisar materiais didáticos. No terceiro e no quarto ano, a prática de ensino os aproximava ainda mais da escola.

No entanto, a entrevistada afirmou que não tinha controle de como as APCCs estão funcionando – e pretendia verificar isso no NDE –, porque o professor dizia, na apresentação do plano de ensino, o que iria ser feito. Porém, apenas por meio do livro do professor, no final do ano, seria possível comprovar o registro dessa aplicação. Outra informação importante foi que a APCC era avaliada com nota, pois era vivida pelos estudantes, podendo até se transformar em

comunicações apresentadas nos eventos internos do curso: Jornada de Estudos Linguísticos e Literários (JELL) e Colóquio de Práticas.

Finalmente, questionou-se sobre as atividades práticas nos componentes curriculares das disciplinas de conteúdo das áreas de Linguística e Literatura. A coordenadora citou o exemplo de “Fonética e Fonologia”, no qual o aluno precisava, a partir do conteúdo explorado, elaborar uma aula lúdica. Outro exemplo foi a elaboração de jogos para a disciplina de “Sociolinguística”. E ainda destacou que era feita uma apresentação dessas atividades em eventos abertos à comunidade em geral. Todas as disciplinas conseguiam aplicar a APCC, mas para algumas a realidade da educação básica apresentava-se mais como uma análise vinculada ao seu conteúdo:

Eu posso dar alguns exemplos. Em “Fonética e Fonologia” os alunos precisam, a partir do conteúdo explorado, elaborar uma aula lúdica. A gente teve em “Sociolinguística” a elaboração de jogos. Até outro dia teve um evento aqui, uma espécie de “portas abertas”, e os alunos fizeram e aplicaram esses jogos. Então teve um efeito ótimo! Portanto, todas as disciplinas, inclusive essas ditas “duras”, elas conseguem. Elas sempre se valem, a partir do que está sendo explorado em sala da graduação, voltar esse olhar para o ensino. Todas conseguem. Algumas ficam mais como análise do que seria um conteúdo vinculado... mas todas conseguem. (C-UNIOESTE)

Essas atividades eram sistematizadas e o professor não deveria interpretá-las como algo fora de seu planejamento. A APCC se efetivava com o envolvimento dos professores em uma proposta de grupo. Ao ser perguntada se havia efetivo envolvimento dos professores ou apenas cumprimento de uma decisão burocrática, a coordenadora afirmou haver envolvimento do professor, porque, em reunião do grupo, percebeu-se que havia um incômodo devido ao estágio acontecer somente a partir do terceiro ano do curso. Percebe-se muitas vezes que a APCC traz uma relação mais próxima com a escola, favorecendo o envolvimento dos professores com essa proposta.

Percebemos que nessas instituições havia reuniões e conversas sobre a implementação da APCC, assim como ajustes em planos de aulas, quando necessários. No entanto, ocorreram nuances oriundas do trabalho personalizado do professor e de sua compreensão acerca do tema. Alguns professores entendiam tratar-se de uma mera exigência burocrática; outros compreendiam a questão de forma mais ampla. Esse entendimento, no entanto, apresentava-se de várias formas, incluindo professores que consideravam haver disciplinas que dispensavam a

APCC. Destacamos o fato de existir inclusive a ideia de que a organização do curso poderia justificar uma implementação parcial da APCC pelas disciplinas.

São vários os contextos das instituições e, graças a isso, percebem-se distinções marcantes: quando se trata de um corpo docente reduzido, a maior proximidade possibilita muitas vezes um trabalho em sintonia. E percebemos que há ações sendo realizadas que buscam a aproximação do graduando com a escola, promovendo a transposição da teoria para a prática, por meio das atividades que são realizadas.

No entanto, entendemos que a APCC no curso de formação de professores pode e deve promover a reflexão da teoria em confronto com o ensino. Deve haver planejamento e intencionalidade formativa, como defende Diniz-Pereira (2011). É por isso que podemos afirmar que as atividades de Língua Portuguesa realizadas na escola não devem ficar somente na escola. De forma positiva, a sistematização das práticas e a apresentação em eventos internos, destacadas em algumas entrevistas, podem caracterizar uma forma de realizar reflexões nos moldes que concebemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as várias questões que tratamos nas entrevistas com os coordenadores de colegiado dos cursos de Letras de várias IES públicas paranaenses, em diálogo com os programas das disciplinas, trouxemos para esse artigo dois recortes de abordagem: critérios para presença ou ausência da APCC e eventuais orientações especiais aos professores para o tratamento da APCC nos programas das disciplinas. Assim, a análise que desenvolvemos nos permite apresentar algumas considerações.

A primeira delas é que a função da APCC e as soluções encontradas são, na maioria das vezes, fruto de reflexões individuais dos professores, isso quando acontecem. Em termos coletivos, há pouca ou nenhuma discussão sobre o assunto, quase sempre oriunda da falta de comunicação entre as áreas de um departamento – com naturais consequências para o trabalho dos colegiados.

O tamanho da IES incorpora variáveis a essa questão. O corpo docente mais perene das instituições maiores desenha em determinados momentos contornos negativos relacionados ao

acomodamento oriundo da diluição de responsabilidades; noutros, traça desenhos positivos vinculados à experiência da construção histórica de determinados conhecimentos e procedimentos. Em instituições menores, por seu turno, o acompanhamento mais próximo costuma favorecer as tomadas de decisões e eventuais correções de rumo com relação à presença da APCC nos currículos; por outro lado, a maior rotatividade docente estabelece muitas vezes lacunas a prejudicarem o desenvolvimento do trabalho curricular.

Nossa análise das entrevistas e programas identificou a presença de uma visão de APCC limitada quase sempre a disciplinas que já tenham a prática em sua essência. Não há discussão sobre a função da APCC no curso, assim como não se questiona sobre o porquê de a APCC não estar contemplada em uma disciplina teórica; sobre de que forma determinada disciplina pode colaborar para que isso aconteça. Há uma conveniência em se considerar que a APCC se adequa somente às disciplinas metodológicas. Da mesma forma, é conveniente pensar que áreas teóricas não devem ou precisam se relacionar a isso. Há uma certa zona de conforto e não se passa de seu limite, o que evita mudanças e discussões sobre o que não se domina.

No Brasil, a área de Metodologia vincula-se à área da Educação ou aos departamentos de origem, como é o caso da UEL. É pertinente pensarmos em estudos futuros que reflitam sobre essa vinculação da Metodologia aos departamentos contemplada pela UEL, visto que pode ser mais tensa, difícil e fora da zona de conforto – e, ao mesmo tempo, mais significativa para a área de Metodologia.

Quando as disciplinas estão fora da zona de conforto, é preciso verificar em que dimensão a APCC contribui para a quebra da barreira que há entre a teoria e a prática. Interessante é percebermos que a Metodologia dialoga com a *Análise do Discurso*. Entretanto, não ocorre o inverso, o que nos leva à pergunta: não deveria ser algo em mão dupla? É preciso ainda verificarmos em que dimensão os cursos inserem a APCC e quais as implicações para os seus currículos.

Questionamos até que ponto inserir a APCC nas disciplinas próximas do ensino básico contempla plenamente a inserção da APCC nas licenciaturas em Letras-Português. Acreditamos que a APCC possa contribuir exatamente para ultrapassar essa barreira das disciplinas de Linguística e Literatura tidas como teóricas. Fica o convite para que essas disciplinas se sintam

provocadas a também pensar a dimensão da APCC, assim como já fazem as demais, por identificação direta ou por aproximação.

REFERÊNCIAS

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011.

HEIN, Ana Catarina Angeloni. **A práxis e a noção de prática nos documentos oficiais sobre a formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2010.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.

MARINHO, Marildes. Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 20, n. 1, p. 163-189, 2007.

OLIVEIRA, Maria Bernardete Fernandes de. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 1, p. 101-117, jan./abr. 2006.

PIETRI, Emerson de. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA NETO, Samuel; SILVA, Vandei P. da. Prática como componente curricular: questões e reflexões. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 889-909, set./dez. 2014.



Núbio Delanne Ferraz MAFRA

Doutor em Educação pela UNICAMP (2007), com Estágio Pós-Doutoral em Estudos Linguísticos na UFMG (2013). É professor associado do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da UEL, com atuação no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Especialização em Língua Portuguesa e na Licenciatura em Letras/Português. Tem experiência acadêmica na área de Linguística Aplicada, abordando principalmente os seguintes temas: multiletramentos, ensino de língua portuguesa e formação de professores.

Vladimir MOREIRA

Doutor em Semiótica e Linguística Geral pela USP (2002). É professor associado do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da UEL, com atuação na Especialização em Língua Portuguesa e na Licenciatura em Letras/Português. Foi coordenador institucional do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE-PR) e atualmente é coordenador institucional do Programa de Residência Pedagógica da CAPES. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.

Marcelo Cristiano ACRI

Mestre em Estudos da Linguagem pela UEL (2013). É doutorando em Estudos da Linguagem na UEL e professor de Língua Portuguesa do Colégio Estadual Cívico-Militar Prof. Francisco Villanueva, na cidade de Rolândia (PR). Tem experiência acadêmica na área de Linguística Aplicada, abordando principalmente os seguintes temas: ensino de produção de texto em Língua Portuguesa, letramento digital, multiletramentos e formação de professores.

Recebido em 09/dezembro/2021 - Aceito em 24/fevereiro/2022.