

**NÚBIO DELANNE FERRAZ MAFRA**

**CULTURA MUDIÁTICA  
NA LICENCIATURA EM LETRAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação na área de concentração Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lilian Lopes Martin da Silva

Campinas

2007

**Ficha catalográfica elaborada pela  
Biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP**

M269c	Mafra, Núbio Delanne Ferraz. Cultura midiática na licenciatura em Letras / Núbio Delanne Ferraz Mafra. – Campinas, SP: [s.n.], 2007.  Orientador : Lilian Lopes Martin da Silva. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.  1. Mídia. 2. Formação de professores. 3. Currículo. 4. Graduação. 5. Práticas de leitura. I. Silva, Lilian Lopes Martin da. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	07-071/BFE

**Título em inglês** : Media culture in teaching certification in Letters

**Keywords** : Media ; Teacher training ; Curricula ; Graduation ; Reading practices

**Programa de Pós-Graduação** : Educação

**Área de concentração** : Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

**Titulação** : Doutor em Educação

**Banca examinadora** : Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lilian Lopes Martin da Silva (Orientadora)

Prof. Dr. Adilson Odair Citelli (Membro Titular)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raquel Salek Fiad (Membro Titular)

Prof. Dr. Carlos Eduardo Albuquerque Miranda (Membro Titular)

Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva (Membro Titular)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Maria Gregório (Membro Suplente)

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado (Membro Suplente)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Norma Sandra de Almeida Ferreira (Membro Suplente)

**Data da defesa** : 30/03/2007

**E-mail** : nubiomafra@yahoo.com.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**CULTURA MIDIÁTICA NA LICENCIATURA EM LETRAS**

Autor: Núbio Delanne Ferraz Mafra

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lilian Lopes Martin da Silva

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Núbio Delanne Ferraz Mafra e aprovada pela Comissão Julgadora.  
Data: 30/03/2007

Assinatura:.....  
Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lilian Lopes Martin da Silva – Presidente (FE/UNICAMP)

---

Prof. Dr. Adilson Odair Citelli (ECA/USP)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raquel Salek Fiad (IEL/UNICAMP)

---

Prof. Dr. Carlos Eduardo Albuquerque Miranda (FE/UNICAMP)

---

Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva (FE/UNICAMP)

2007

iii

Raquel,  
mais uma vez compartilhamos.

Tales,  
agora papai pode.

## **AGRADECIMENTOS**

À nossa orientadora, professora Lilian Lopes Martin da Silva – nosso empurrão, nosso porto, nosso acolhimento, nosso estilingue. Competente, presente, humana. Sempre, intensamente.

À PROEX, PROGRAD, PROPLAN, PROPPG, PRORH e Colegiado de Letras, órgãos da UEL – pela disponibilização dos documentos utilizados na pesquisa.

Aos entrevistados, egressos e professores da licenciatura em Letras Vernáculas e Clássicas da UEL – pela concordância em participar e pela sinceridade e envolvimento demonstrados durante as entrevistas.

Ao Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da UEL – pela aprovação da nossa licença para cursar o doutorado, parcial por 2 anos e total por mais 2 anos, e, em particular, aos professores Alba Maria Perfeito, Cristina Valéria Bulhões Simon, José Antônio Fregonezi, Graice de Souza Baddauy, Maria Teresa Salvadeu Popoff, Regina Maria Gregório e Vladimir Moreira, colegas da área de Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa, por terem “segurado a barra” neste período.

Ao casal de professores Almir Aquino Corrêa e Regina Helena Machado Aquino Corrêa – por terem aceitado ser nossos fiadores no Contrato de Licença para Fins de Capacitação (Artigo 71/Concomitância) que fizemos com a UEL, tanto no primeiro contrato quanto em todas as renovações semestrais ao longo dos 2 primeiros anos do nosso afastamento parcial daquela instituição.

Ao professor Ezequiel Theodoro da Silva – pelo convite à nossa participação no Programa Teia do Saber, inclusive na pesquisa sob sua coordenação, e principalmente pela possibilidade de, ao longo destes anos, através do seu exemplo pessoal e profissional, nos fazer acreditar que ainda vale a pena.

Aos professores Carlos Humberto Alves Corrêa, Luciane Moreira de Oliveira e Norma Sandra de Almeida Ferreira, companheiros do ALLE – pela amizade e força que contribuíram para tornar este grupo de pesquisa ainda mais especial.

À Laércia Barreto Santos, Gersino Pereira da Silva e Antônio Aparecido Passos, do Hotel Marquês, e José Carlos de Jesus Filho e Kátia Maria Sampaio Gomes, do guichê de passagens da Viação Garcia – mais do que prestadores de serviço, amigos que fizemos em Campinas.

À Maria Madalena de Oliveira Mafra, nossa mãe – pela ajuda em diferentes momentos dos 2 primeiros anos do doutorado, período em que não tínhamos bolsa.

À CAPES – pela concessão de bolsa de estudos nos 2 últimos anos do doutorado.

*Eu desconfiava:  
todas as histórias em quadrinho são iguais.  
Todos os filmes norte-americanos são iguais.  
Todos os filmes de todos os países são iguais.  
Todos os best-sellers são iguais.  
Todos os campeonatos nacionais e internacionais de futebol são  
iguais.  
Todos os partidos políticos  
são iguais.  
Todas as mulheres que andam na moda  
são iguais.  
Todos os sonetos, gazéis, virelais, sextinas e rondós são iguais  
e todos, todos  
os poemas em verso livre são enfadonhamente iguais.*

*Todas as guerras do mundo são iguais.  
Todas as fomes são iguais.  
Todos os amores, iguais iguais iguais.  
Iguais todos os rompimentos.  
A morte é igualíssima.  
Todas as criações da natureza são iguais.  
Todas as ações, cruéis, piedosas ou indiferentes, são iguais.  
Contudo, o homem não é igual a nenhum outro homem, bicho ou coisa.*

*Ninguém é igual a ninguém.  
Todo ser humano é um estranho  
ímpar.*

***Igual-desigual***  
**Carlos Drummond de Andrade**

## RESUMO

Esta pesquisa procurou compreender como a mídia, articulada ao universo cultural e à formação de professores, se apresentou no currículo da licenciatura em Letras Vernáculas de uma universidade pública durante o período 1995-2002. Ela se desenvolveu com base num estudo de caso, a partir da coleta e análise de informações oficiais em diferentes documentos como currículos, disciplinas, projetos, eventos e capacitações docentes. Além disso, foram feitas entrevistas com professores e egressos do curso. O trabalho está fundamentado nos Estudos Culturais, Teorias de Mídia-Educação e do Currículo, que ajudaram a desenhar um pensamento em que a mídia é refletida a partir do questionamento dos limites entre as culturas, juntamente com uma formação de professores enfocada no âmbito da renovada relação entre teoria e prática. Atravessando todos estes caminhos, surgem as práticas, saberes tornados hegemônicos e silenciados nas licenciaturas. No meio do caminho das Letras, a mídia.

**PALAVRAS-CHAVE:** mídia; formação de professores; currículo; graduação; práticas de leitura.

## **ABSTRACT**

This research seeks to understand how the media, as articulated in teacher training and in the cultural universe, was represented in the curricula in teaching certification in Letters at a state university from 1995-2002. It unfolds on the basis of a case study, starting with the collection and analysis of official information from such diverse sources as curricula, course outlines, projects, and teacher training events. Moreover, interviews with teachers and egresses of the course had been made. The study is informed by Cultural Studies and Theories of Media-Education and Curricula. These will help develop a line of thinking in which the media is understood in terms of questioning the limits between cultures and a teacher training focused on a renewed relationship between theory and practice. Traversing these diverse routes can be found those knowledges and practices which have become either hegemonic or silenced in teaching certifications. On the route of the Letters, lies the media.

**KEY WORDS:** media; teacher training; curricula; graduation; reading practices.

## LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

### GRÁFICOS

Gráfico 1: Disciplinas e projetos que trabalharam a mídia

Gráfico 2: Formas de tratamento da mídia

Gráfico 3: Causas da ausência da mídia na graduação

Gráfico 4: Intervalo entre a formatura na graduação e o início da docência no ensino superior

### TABELAS

Tabela 1: Comparação entre escola e meios de comunicação

Tabela 2: Contato com os egressos de Letras Vernáculas

Tabela 3: Alterações no currículo de Letras Vernáculas no período 1995-2002

Tabela 4: Programas de disciplinas regulares com elementos relacionados à cultura midiática

Tabela 5: Atividades desenvolvidas pelos docentes do LET

Tabela 6: Participação dos alunos de graduação nos projetos de pesquisa e extensão selecionados

## LISTA DE SIGLAS

ABRALIN	Associação Brasileira de Lingüística
ALIB	Atlas Lingüístico Brasileiro
ALLE	Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COLE	Congresso de Leitura do Brasil
EAD	Educação a Distância
EDU	Departamento de Educação
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
GEL	Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo
GUINA	Projeto Guias de Navegação pelos Sentidos do Texto
IES	Instituição de Ensino Superior
LET	Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas
NCE	Núcleo de Comunicação e Educação
NSE	Nova Sociologia da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROLE	Projeto PROLE: A Redação Como um Produto de Leitura
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento
PROPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PRORH	Pró-Reitoria de Recursos Humanos
PROTEXTO	Projeto PROTEXTO: Construção e Reconstrução de Texto na Escola
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SELISIGNO	Seminário de Estudos Sobre Linguagem e Significação

SOC	Departamento de Ciências Sociais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo
VUNESP	Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

<b>DEDICATÓRIA .....</b>	<b>iv</b>
<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>v</b>
<b>EPÍGRAFE .....</b>	<b>vii</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>viii</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>ix</b>
<b>LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS .....</b>	<b>x</b>
<b>LISTA DE SIGLAS .....</b>	<b>xi</b>
<b>SUMÁRIO .....</b>	<b>xiii</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>A leitura no discurso acadêmico .....</b>	<b>1</b>
<b>Recuperando trajetos .....</b>	<b>8</b>
<b>Caminhos abandonados ou revistos .....</b>	<b>12</b>
<b>Estrutura do trabalho .....</b>	<b>14</b>
<b>1. MUNDIALIZAÇÃO E CULTURA MUDIÁTICA .....</b>	<b>17</b>
<b>2. EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: DELICADAS INTERFACES .....</b>	<b>31</b>
<b>3. NAS TRAMAS DO CURRÍCULO .....</b>	<b>39</b>
<b>4. DOCUMENTOS, PESSOAS, PROCESSOS, ANÁLISES .....</b>	<b>47</b>
<b>4.1. A parte documental .....</b>	<b>49</b>
<b>4.2. Contatos preliminares e seleção dos entrevistados .....</b>	<b>51</b>
<b>4.3. O processo das entrevistas .....</b>	<b>58</b>
<b>4.4. Estruturação da análise .....</b>	<b>62</b>

<b>5. UM CURSO EM CRISE .....</b>	<b>67</b>
<b>6. A MÍDIA NAS ATIVIDADES CURRICULARES, EXTRAS E ARREDORES .....</b>	<b>74</b>
<b>6.1. Currículo de Letras e programa das disciplinas .....</b>	<b>74</b>
<b>6.2. Projetos, cursos e eventos .....</b>	<b>82</b>
<u>6.2.1. Projetos de ensino .....</u>	<b>84</b>
<u>6.2.2. Projetos de pesquisa .....</u>	<b>85</b>
<u>6.2.3. Projetos de extensão .....</u>	<b>87</b>
<u>6.2.4. Participação dos alunos nos projetos .....</u>	<b>88</b>
<u>6.2.5. Participação de outros docentes nos projetos .....</u>	<b>91</b>
<u>6.2.6. Transposição dos projetos de pesquisa para a graduação .....</u>	<b>91</b>
<u>6.2.7. Cursos e eventos .....</u>	<b>94</b>
<b>6.3. Mídias trabalhadas e formas de tratamento .....</b>	<b>95</b>
<b>6.4. Valorização das relações de trabalho .....</b>	<b>99</b>
<b>7. A TEORIA E A PRÁTICA .....</b>	<b>105</b>
<b>7.1. Um aparte: o lugar da prática .....</b>	<b>109</b>
<b>7.2. Práticas sociais e escolares de leitura da mídia pelos egressos .....</b>	<b>113</b>
<b>7.3. Experiência dos professores de Letras na educação básica .....</b>	<b>115</b>
<b>7.4. Capacitação dos docentes: abordagens em mídia e ensino .....</b>	<b>118</b>
<b>8. ALTERNATIVAS IDENTIFICADAS E ATALHOS CONSTRUÍDOS .....</b>	<b>124</b>
<b>8.1. O novo curso .....</b>	<b>127</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>135</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>143</b>
<b>Anexo 1: Currículos 1995 e 2002 da licenciatura em Letras Vernáculas .....</b>	<b>143</b>
<b>Anexo 2: Disciplinas especiais oferecidas à licenciatura em Letras Vernáculas relacionadas à mídia e ensino .....</b>	<b>147</b>

<b>Anexo 3: Projetos de ensino do departamento relacionados à mídia e ensino .....</b>	<b>148</b>
<b>Anexo 4: Projetos de pesquisa do departamento relacionados à mídia e ensino .....</b>	<b>149</b>
<b>Anexo 5: Projetos de extensão vinculados à licenciatura em Letras Vernáculas relacionados ao ensino .....</b>	<b>155</b>
<b>Anexo 6: Cursos e eventos promovidos pelo departamento relacionados à mídia e ensino .....</b>	<b>157</b>
<b>Anexo 7: Capacitações dos docentes do departamento relacionadas às questões de ensino .....</b>	<b>159</b>
<b>Anexo 8: Intervalo entre a formatura e a docência no ensino superior e experiência em educação básica dos docentes do departamento com base no currículo Lattes .....</b>	<b>160</b>
<b>Anexo 9: Termo de consentimento livre e esclarecido .....</b>	<b>161</b>
<b>Anexo 10: Roteiro de entrevista .....</b>	<b>162</b>

## INTRODUÇÃO

### A leitura no discurso acadêmico

Pensar o licenciando como um futuro profissional a articular diferentes saberes do aluno e campos de conhecimento implica inicialmente, no campo da leitura da mídia, analisarmos as diferentes concepções sobre leitura expressas no discurso acadêmico – e, por extensão, no currículo – que vêm contribuindo para o trabalho na formação de leitores.

Nas décadas de 1980 e 1990, uma forte vertente pedagógica/literária se empenhou em redirecionar o ensino da leitura no Brasil com base no texto literário. Este discurso avançou, ganhou corpo e hoje se vê relativamente solidificado nos espaços acadêmicos – encontros, congressos, cursos de capacitação etc. – e não acadêmicos ao longo dos últimos 20 anos. Silveira (1999) visualizou esta vertente

como um artefato discursivo investido de poder, de certa maneira soberano na sua ação de definir papéis (para estudantes e docentes), estratégias e objetivos “corretos”, enfim, representações do que seja ler, do que é importante na leitura escolar e do que deve ser feito para que alunos e alunas se tornem leitores/as. (p. 106)

A esta vertente, Silveira deu o nome de “discurso renovador da leitura na escola”. Discurso azeitado, afinado, mas que, na perigosa condição de unanimidade, muitas vezes desconsidera outros saberes e práticas de leitura.

Estas críticas feitas pela autora em relação à consolidação deste discurso servem, por outro lado, para reafirmar cada vez mais sua força também nos dias de hoje. Em relação ao espaço acadêmico, quais as instâncias de força deste “discurso renovador da leitura” num cotidiano da graduação em Letras<sup>1</sup> e do discurso estabelecido nos currículos? Que fatores têm impedido o florescimento de outros discursos em leitura? Em que dimensão os currículos das licenciaturas em Letras têm incorporado as discussões contemporâneas sobre a formação de leitores?

Todo este “discurso renovador da leitura” não tem avançado tanto em termos práticos de ampliação quantitativa e qualitativa de leitores porque, dentre outros fatores, pensa-se numa “leitura de mundo” “a partir da realidade do aluno”, mas não se explicita os diferentes suportes e gêneros de texto.

Valem aqui outras perguntas: leitura de qual mundo? de todo ele ou somente daquele que os referenciais da cultura erudita apóiam ou toleram? Na teoria, defende-se a ampliação do universo de leituras dos alunos. Mas como ficam a formação dos professores e as concepções de leitura – com preconceitos, inclusive, reforçados pelos Cursos de Letras – para trabalhar com o universo das práticas sociais de leitura da mídia?

Com isso, os *establishments* da leitura não se vêem tensionados, mantendo-se intocados os quintais e consolidadas as especialidades. A própria área da literatura infanto-juvenil – apesar de já ter sofrido na esfera acadêmica os mesmos revezes de outros suportes e gêneros de texto, conseguindo hoje um certo reconhecimento e

---

<sup>1</sup> Apesar de a palavra *Letras* estar comumente associada a um corpo único de diferentes conhecimentos, no âmbito acadêmico não mais se constata esta unicidade. Na atual classificação de áreas do CNPq, por exemplo, enquanto a área de Letras engloba a divisão clássica das subáreas de Línguas e Literaturas, a Linguística se apresenta à parte, como uma outra área. Todavia, levando em conta também os eventuais leitores deste trabalho que desconhecem nuances acadêmicas como esta, optamos pela utilização da palavra *Letras* no seu sentido comum. Ao invés de ficarmos prestando os devidos esclarecimentos a cada aparição da palavra, prestamos este esclarecimento único, acreditando que os próprios contextos (curso, departamento ou área de conhecimento) se encarregarão de clarear ao longo do trabalho o significado de *Letras*.

espaço nos currículos das universidades – muitas vezes tem esquecido seu passado e tratado também de demarcar seus limites e condenar outras formas de texto na formação de leitores.

A hegemonia do “discurso renovador da leitura na escola” tem silenciado nos currículos de Letras as diferentes culturas e práticas sociais de leitura, inclusive a leitura da mídia. Este discurso é caracterizado por Silveira como uma tendência pedagógica/literária que se dedicou nas últimas duas décadas a redirecionar o ensino da leitura com base no texto literário, de certa forma soberano na definição de “representações do que seja ler, do que é importante na leitura escolar e do que deve ser feito para que alunos e alunas se tornem leitores/leitoras.” (p. 106)

Segundo a autora, a equação “prazer – interesse – leitura – hábito – gosto - cidadão crítico”, propalada por este discurso legitimado e influente, tem impregnado o senso comum em educação na forma de manancial de livros para professores, programas curriculares e de vertente para a explosão editorial.

Simbólica ou monetariamente, todos têm lucrado com este discurso sobre a leitura. Aliás, quase todos. As estatísticas mais recentes têm demonstrado que a corda continua arrebatando do lado mais fraco: o aluno, leitor em formação.

Concordando ainda com Silveira, entendemos que não se trata de colocar este discurso na berlinda. O importante é que a relativização da “verdade absoluta” em que se transformou este discurso nos permita enxergar e pensar a existência ou construção de outros tantos discursos pedagógicos em leitura.

Alheios a todas estas consolidações e críticas, os currículos das licenciaturas em Letras continuam a se mirar no espelho da ilustração. No caso da leitura da mídia, as discussões têm ficado à margem, desenraizadas das instâncias formadoras de professores em Língua Portuguesa.

Discussões que se fazem enviesadas por encontrarem poucos espaços e muita rejeição na área de Letras. Seria medo do questionamento das suas fronteiras ou desprezo mesmo das Letras por estas discussões em leitura estarem muito vinculadas ao espaço escolar – apontado para uma indesejada interface com a área da Educação

e Comunicação? Ou uma necessidade parceira da urgência de se instalar uma discussão nos espaços que foram se constituindo possíveis?

Compreendendo a formação de leitores a partir da diversidade de textos e práticas sociais de leitura, incomoda-nos sobremaneira como a universidade - como um dos institutos de legitimação da chamada “alta cultura” - insiste numa postura refratária a qualquer forma de discussão que questione suas concepções de leitura e de cultura expressas nas entranhas de suas licenciaturas.

As questões de leitura vinculadas à formação de leitores carregam o estigma do “pedagógico” – termo marcado como pejorativo pelo olhar e espírito das Letras. É uma situação semelhante à literatura infanto-juvenil; só que esta, às duras penas, se estabeleceu. Mas a ampliação do leque de leituras, incorporando textos midiáticos, não costuma ser sinfonia agradável aos ouvidos da academia, ainda que esta se sustente/locuplete principalmente das atividades “pedagógicas” inerentes às licenciaturas.

Nossa dissertação constatou parte destes descompassos no interior da escola. Pensamos que seria o caso de ir um pouco mais fundo na ferida, refletindo agora, em tempos de discursos politicamente corretos sobre a leitura, sobre o perfil das licenciaturas em Letras na formação dos professores-formadores-de-leitores da mídia.

Do levantamento e análise feitos por Ferreira (2001) dos resumos de 189 teses e dissertações sobre leitura produzidas no Brasil de 1980 a 1995, apenas 16 trabalhos – equivalente a 8,5% – vincularam a leitura à formação de professores na esfera do ensino superior (p. 112-113).

O mesmo estudo constatou que, já na década de 80, muitos trabalhos denunciavam o problema nos cursos de formação, buscando equacionar os currículos através da sugestão de inclusão de disciplinas que pudessem assegurar a produção de “novos” conhecimentos no campo da leitura.

Uma compreensão mais ampliada de currículo tem indicado que a reformulação curricular que implique a substituição e/ou inclusão de disciplinas aqui e ali ajuda a contribuir na transformação. Mas, se não precedida de uma profunda discussão da

comunidade universitária que explicita suas concepções, conceitos e preconceitos em articulação com as demandas do ensino fundamental e médio e do projeto pedagógico institucional, todas estas modificações configuram-se como mera perfumaria curricular.

No processo de reforma curricular em diferentes níveis, os PCNs de Língua Portuguesa dos Ensinos Fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série) e Médio não fogem ao tratamento contemporâneo no campo da linguagem de dispensar especial atenção às questões em leitura. Mas, na difícil busca de uma síntese de campos e concepções em leitura distintos – e, em muitos casos, opostos –, os autores daquele documento acabam produzindo um texto híbrido a desagradar gregos e troianos. Esta reflexão certamente se insere mais amplamente no campo onde a educação busca se articular com as diferentes instâncias da cultura – aqui entendidas inclusive nas manifestações da cultura midiática.

Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno.

Outra situação de sala de aula pode ser mencionada. Solicitamos que alunos separassem de um bloco de textos, que iam de poemas de Pessoa e Drummond até contos de telefone e cartas de banco, textos literários e não-literários, de acordo como são definidos. Um dos grupos não fez qualquer separação. Questionados, os alunos responderam: “Todos são não-literários, porque servem apenas para fazer exercícios na escola.” E Drummond? Responderam: “Drummond é literato, porque vocês afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato. Porque Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade?”

Quando deixamos o aluno falar, a surpresa é grande, as respostas são quase sempre surpreendentes. Assim pode ser caracterizado, em geral, o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: aula de expressão em que os alunos não podem se expressar (BRASIL, 1999, p. 137-138).

Compreendendo todas estas questões – de alguma forma sintetizadas nos PCNs – como um clima de intencionada beligerância, onde a Literatura seria o alvo a ser abatido, Perrone-Moisés (2000) vem em defesa desta, conforme o próprio nome do artigo atesta. Para ela, os estudos literários vêm sendo transformados em estudos de “comunicação e expressão”, adequando-se ao “espírito pragmático” vigente. Nestes termos, a sociedade moderna estaria reproduzindo, no âmbito da cultura, uma

“disneylandizada” globalização; ao mesmo tempo, na esfera do ensino, estaria respondendo passivamente às demandas de mercado.

É importante que tenhamos um olhar atento e crítico para as diferentes ingerências do mercado e do consumo na formação de leitores. Esta preocupação reside também no enfoque das especificidades dos diferentes textos, no sentido de estarem ou não atendendo somente às “demandas de mercado”. Nem os textos literários fogem desta possibilidade.

Não compreendemos os currículos como meros definidores de conteúdos e disciplinas, mas também como um espaço de poder no qual os diferentes embates forjam concepções e discursos hegemônicos e condenam ao silenciamento outros tantos. Ainda assim não identificamos nos encaminhamentos em leitura propostos nos PCNs esta dimensão de confronto anteriormente apontada. Assim como Giroux (1998), entendemos que não se trata de apagar a “alta cultura” ou de simplesmente substituí-la pela “cultura popular”. “Trata-se, em vez disso, de uma tentativa de reconfigurar as fronteiras daquilo que constitui cultura e conhecimento úteis, a fim de estudá-los sob formas novas e críticas” (p. 97). Uma reconfiguração que não identifica espaços a serem divididos ou destruídos, mas compartilhados.

Sem desconsiderarmos a arena de embates que se estabelece no campo da língua portuguesa, mais especificamente na leitura, quanto ao documento, não podemos nos esquecer de que os PCNs vêm preencher uma importante lacuna na discussão curricular contemporânea. As incongruências, as idas e vindas do texto, servem para reafirmar a necessidade de que os currículos das licenciaturas em Letras sejam a síntese de um novo olhar, ainda que fragmentado, também sobre as questões de leitura midiática na formação daquele licenciando.

Paralelamente “as mudanças curriculares anteriormente citadas, diferentes organismos governamentais e ONGs mobilizaram-se, principalmente na década de 80, através de movimentos promocionais de leitura. Ainda que estes movimentos tenham perdido um pouco sua força a partir da década de 90 (MAFRA et al., 2001, p. 94-95), eles ao menos contribuíram, juntamente com as discussões acadêmicas, para uma

rediscussão do lugar da literatura infanto-juvenil no processo de formação de leitores e, por consequência, de sua presença nos currículos dos cursos de formação.

Todavia, esta importante ocupação de espaço da literatura infanto-juvenil no currículo das licenciaturas em Letras – não obstante as dificuldades ainda presentes para sua implantação – não tem sido suficiente para a constituição de um paradigma curricular que contemple a multiplicidade de textos constitutivos do cotidiano de todos e, principalmente, uma relação diferenciada com o conhecimento nas questões de ensino-aprendizagem.

Por ocasião da realização do 12º COLE, o texto de abertura do Boletim “Em dia” (ABREU, 1999) aponta para a necessidade de relativização da alardeada “crise da leitura”, colocando em questão outras variáveis que contribuam para um olhar mais qualificado sobre o complexo e multifacetado universo das práticas sociais de leitura.

Numa atitude totalitária, imaginam que todos deveriam ler os mesmos livros e apreciá-los da mesma forma. Aceita-se que as pessoas tenham religiões diferentes; que tenham opiniões políticas distintas; que falem de várias maneiras; que pensem seu lugar no mundo das formas mais variadas. Mas é difícil aceitar que elas possam ter interesse por livros de auto-ajuda, que gostem de ler best-sellers, que consultem livros esotéricos para organizar sua vida. O campo da leitura - com destaque para a literatura erudita - é dos mais dogmáticos e, por isso mesmo, aquele que oferece maior resistência a questionamentos e modificações. (p. 2)

Na sequência, em resposta às políticas expressas nos diferentes movimentos promocionais de leitura focados na leitura de determinados livros – conforme comentado anteriormente –, o texto entende que

Ao invés de criar programas para convencer as pessoas a ler determinados livros, para difundir o "prazer" de ler, é fundamental que se garanta a todos o acesso aos bens culturais, o que se faz não apenas alfabetizando a população, garantindo escolas e bibliotecas públicas de qualidade, mas também enfrentando as violentas desigualdades sociais brasileiras. Um desempregado, um faminto, não pode se interessar pela "viagem" proporcionada pelos livros, pelo conhecimento de si e do mundo proporcionado pela alta literatura. Talvez ele se interesse pelo Guia do

Trabalhador, livro de auto-ajuda escrito por um metalúrgico desempregado, impresso às suas próprias expensas, que já vendeu 1000 exemplares. (p. 2)

Se, no campo teórico da linguagem e ensino, o redimensionamento da noção de texto colaborou para a qualificação do debate acadêmico ao longo dos últimos 20 anos, o mesmo não se pode dizer sobre os resultados práticos e plenos destas discussões para a formação dos professores com vistas a seu trabalho cotidiano de formadores de leitores em turmas de ensino fundamental e médio. Referir-se atualmente às crises na relação teoria e prática em nossos cursos de formação de professores é praticamente expressar um lugar comum. Acreditamos que debruçar-se sobre alguns desses hiatos, verificar suas múltiplas faces e propor encaminhamentos demandam empenhos investigativos menos facilitados, porém mais conseqüentes.

### **Recuperando trajetos**

Como professor da licenciatura em Letras, nas rotinas do seu dia a dia, constatávamos uma destas crises, que nos incomodava sobremaneira: o discurso teórico sobre a importância do trabalho com a multiplicidade de textos em confronto com o despreparo prático do acadêmico – futuro professor de Português, profissional do campo do ensino de linguagem – para as demandas de leitura além-muros do seu aluno, em particular dos textos midiáticos.

O título do nosso projeto de pesquisa para entrada no doutorado foi “Leituras à revelia das Letras: as licenciaturas em Letras perante as práticas sociais de leitura”. Este título procurava dialogar com um artigo de nossa autoria, intitulado “Literatura, dentro, fora e à revelia da escola” (MAFRA, 1999). Com base neste diálogo, buscávamos inicialmente recuperar um percurso desenvolvido e, ao mesmo tempo, vislumbrar caminhos a serem seguidos.

Naquele artigo, o então professor de Língua Portuguesa de ensino fundamental e médio dos Estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro detectava, não obstante o desinteresse dos alunos pelos textos escolares tradicionais, a presença nas conversas e mochilas daqueles alunos – tidos como mal ou não leitores – de práticas sociais de leitura desprezadas e/ou rechaçadas pela escola, na forma da chamada “literatura de massa”: *best-sellers*, romances de banca etc.

O campo de investigação de nossa dissertação (MAFRA, 1996) foi a escola, a partir do ensino de Língua Portuguesa, na transição do ensino fundamental para o médio. Este campo refletia nossas próprias angústias como docente daquele segmento e disciplina à época. Pretendíamos inicialmente apenas analisar as causas do desinteresse dos alunos daquela faixa de escolaridade pela leitura institucionalizada na escola; o tensionamento com as práticas sociais de leitura midiática não constava da nossa pauta de investigação. Felizmente a realidade constatada no campo implicou para nós uma reavaliação teórico-metodológica dos rumos da pesquisa.

Posteriormente, continuamos a pensar a escola e as questões em leitura a partir de nossa atuação como docente de ensino superior no Estado do Paraná: até 1999, como professor de Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da UEPG; de 2000 para cá, como docente da mesma disciplina, só que agora lotado no Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da UEL.

Foi ímpar em sua riqueza a experiência de trabalhar com uma mesma disciplina em departamentos com perfis distintos. No Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da UEPG a interlocução com as questões em leitura se fazia, mas carecíamos desta mesma interlocução no campo das linguagens com os professores do Departamento de Letras. Já na UEL as discussões em linguagem se fazem presentes no Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, porém normalmente dissociadas das questões em leitura sob o viés da educação.

Na continuação das discussões e trabalhos produzidos por nós no campo da leitura, entendemos que a experiência docente na UEL, em comparação com a experiência da UEPG, tem sido mais provocativa, porquanto o Departamento de Letras

é tradicionalmente aquele que detém o maior poder de decisão e controle nos aspectos atinentes à estruturação curricular de uma graduação em Letras.

A todas estas questões relacionadas ao currículo e formação de professores, aliam-se aquelas próprias do nosso dia-a-dia acadêmico com colegas e alunos, onde os debates sobre o currículo de Letras e o lugar da cultura midiática neste currículo são feitos nas reuniões, salas de aula, cafés e corredores.

Como membro da Comissão de Reformulação do Currículo da Graduação em Letras (07/2001-02/2003) que produziu a proposta que deu início às discussões sobre o assunto no interior dos departamentos envolvidos, e como membro da Comissão Organizadora do Fórum Permanente das Licenciaturas da UEL (07/2002-03/2003), experienciamos um importante campo de investigação das demandas das licenciaturas para as questões curriculares em discussão, tanto na esfera dos colegiados e departamentos quanto na instituição como um todo.

Entendemos ainda que todo professor de Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa vive e conhece a realidade que ora apresentamos. Nossas disciplinas costumam ser – para nós e, principalmente, para nossos alunos – o grande divã do Curso de Letras.

Como docente, a análise das concepções de leitura na articulação com o ensino com as quais estes alunos chegam para trabalhar conosco<sup>2</sup> mereceria um estudo à parte. A ótica beletrista de texto e uma dimensão redentora e salvacionista do livro – e, por extensão, da escola – são referências constantes em suas respostas. O perfil destas respostas serve-nos a todos de alerta e a nós, em particular, também na justificativa de se rediscutir mais detidamente estas concepções de leitura em suas diferentes instâncias e relações de poder.

---

<sup>2</sup> No início do ano letivo, solicitamos a eles que se apresentem por escrito, a partir de alguns questionamentos elaborados por nós. Dentre outras questões, indagamos sobre sua relação com a leitura, como esta tem se constituído no Curso de Letras e como esperam trabalhar com seus alunos.

As disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino contribuem para que o aluno, a partir do 3º ano, comece a olhar seu curso retrospectiva e prospectivamente. O fosso que separa a ilustrada formação da realidade e das demandas de sala de aula é imenso. E o aluno começa a problematizar toda esta desarticulação, passando, a partir daí, a também produzir suas demandas. As angústias destes alunos com os descaminhos de suas licenciaturas têm servido para projetar cotidianamente frustrações naqueles profissionais que deveriam estar proficientemente formando leitores.

Esta recuperação de diferentes momentos de nossa trajetória acadêmica e profissional faz-se necessária por estar umbilicalmente vinculada à construção do nosso problema de pesquisa.

Em todas estas experiências, a impressão da presença de um velado tensionamento. A apregoada necessidade do trabalho com a diversidade de textos, incluindo-se os constitutivos da cultura midiática de cidadãos comuns – normalmente distintos e distantes do ideal canônico de texto expresso pela academia e propalado pelas instituições escolares – aparentemente era desconhecida da parte de alguns e vista com descaso por outros.

O desconhecimento a que nos referimos podia ser constatado invariavelmente na minha atual prática docente quando nos deparávamos com um estranhamento identificado a partir das expressões faciais dos alunos de 3º e 4º anos do Curso de Letras ao “apresentar” a eles outras possibilidades de texto, como o texto midiático, e de olhar sobre estes mesmos “novos” textos como constitutivos da formação de leitores.

Já o descaso refletia-se principalmente nas relações internas de departamento, onde posturas e palavras veladas de alguns colegas das áreas de Lingüística e Literatura identificam a área de Metodologia à qual pertencemos como uma “subárea”, também desqualificando, por extensão, discussões que procurassem articular língua portuguesa e ensino.

Não obstante as questões acima apontadas, um campo de interlocução um pouco mais ampliado e articulado no Paraná foi se construindo a partir do convite que recebemos para fazer parte, a partir de meados de 2002, do grupo de pesquisa “Leitura,

Mídia e Formação de Professores de Línguas”, com sede na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Somos fruto de duas vivências e, por conseqüência, dois olhares sobre a formação de leitores. Como professor de ensino fundamental e médio, primeiramente voltamos nosso olhar investigativo para as questões que profissionalmente nos afligiam. Este olhar nos abriu para novas indagações, posteriormente carreadas para uma nova e tensionante situação de agora atuarmos, como professor de Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa, nos limites da formação de professores em Letras e das demandas da educação básica – demandas com as quais muito nos identificamos, inclusive pelo nosso recente passado profissional. Nossas problematizações no campo da cultura midiática turbinaram ainda mais esta situação e nos lançam no olho de um furacão. Restava-nos agora tentar minimamente decifrar estas Letras.

### **Caminhos abandonados ou revistos**

O passado não é um momento que deixamos para trás, mas uma configuração perdida do sentido, excluída, pois vertida e vazada no presente, passada nele, e apenas existente nas dobras desta nova evidência, nos traços de uma nova configuração (CARDOSO, 1997, p. 357).

O exercício de recuperação do nosso processo de elaboração dos instrumentos, levantamento e organização dos dados da pesquisa se fez maior do que uma mera abordagem de ações, tempos, lugares, pessoas e documentos. Fomos também nos remontando na recuperação deste percurso. O que nos havia pelos cantos, despercebido da varrição, não era pouco nem desconjuntado. Certamente faltará ainda uma víscera aqui, um coração acolá, mas já conseguiremos nos manter de pé. A descrição aparentemente ínfima ou desconexa é parte de um conjunto de fragmentos em que hoje nos vemos historicamente construídos. Situações das quais nem mais nos lembrávamos voltaram no esforço cartesiano da escrita a que Certeau (2002) se refere.

Como tempo vertido e vazado no presente, ainda que nele presente somente em suas dobras e traços (CARDOSO, 1997), o passado tem muito a iluminar este mesmo presente – principalmente se nos referimos a caminhos metodológicos abandonados ou revistos.

Referindo-se à história, Diehl (2002) afirma que ela costuma ser vista "como um receptáculo vazio onde estariam encaixados os fatos históricos vitoriosos, orientados numa direção pré-determinada. [...] como a marcha de vitória em vitória, de triunfo em triunfo, como se história e realização fossem sinônimos numa epopéia de vencedor" (p. 123). O passado, este seria jogado na lata de lixo pelos projetos triunfalistas. "Mas, quem disse que a 'lata de lixo' não pode ser uma excelente fonte de informações sobre aquele que enche essa mesma lata, seu modo de vida, suas experiências, seus projetos?" (p. 122).

Não podemos desconsiderar o fato que Diehl faz referência à pesquisa histórica, mas pensamos ser pertinente o estabelecimento de uma analogia entre a sua abordagem e o percurso da nossa pesquisa.

Entendemos que não deveríamos abrir mão destes “descaminhos” (1) por serem parte do nosso processo, (2) por entendermos o relato de uma pesquisa não como um caminho inabalável e reto em busca da verdade, mas como um trajeto marcado por idas e vindas, e principalmente (3) por entendermos ser importante este tipo de relato em um trabalho acadêmico com um conjunto de fontes de pesquisa como este.

Neste sentido, procuramos não apagar roteiros que, mesmo abandonados ou revistos ao longo da investigação, contribuíram na constituição não só das fontes de pesquisa, como de sua análise. Todavia, para que o leitor não se perdesse nas idas e vindas – e, principalmente, nos diferentes tempos – da investigação, decidimos, sempre que necessário, apresentar estas rotas em forma de notas de rodapé. Entre o apagamento puro e simples das marcas, com a conseqüente perda de historicização mínima do processo investigativo, e o caos expositivo que lança o leitor por ribanceiras disfarçadas de atalho para depois tentar resgatá-lo para o rumo certo (até o próximo engodo), optamos por uma terceira via, uma via intermediária. Ainda assim, nas

situações em que a explicitação completa de um determinado processo investigativo se fez necessária, apresentamo-la no corpo do texto.

Dentre múltiplos traçados, veredas abertas e por abrir, nosso trabalho se preocupou com caminhos que ignoram trajetórias de linguagem percorridas também pelos alunos da educação básica. Na condição de trajetos desdenhados pela academia, o texto e a linguagem da mídia também se fazem parceiros desta formação enviesada do leitor em construção.

## **Estrutura do trabalho**

A organização expositiva em capítulos certamente se constitui numa das etapas mais complexas de estruturação deste trabalho. Primeiramente, em função do vasto e diversificado conjunto de fontes de pesquisa de que dispúnhamos, dentre documentos e entrevistas. Em segundo lugar, e principalmente, porque, com base na concepção de currículo que adotamos, compreendido como instância de relações de poder, procuramos estabelecer um cruzamento, um diálogo entre estas diferentes fontes no sentido de se procurar identificar elementos hegemônicos e assujeitados a emergir dos diferentes embates. Os quadros temáticos destes embates estão expostos do Capítulo 5 ao Capítulo 8, que detalharemos a seguir.

Os fundamentos teóricos de nossa pesquisa estão colocados nos três primeiros capítulos.

No Capítulo 1, apresentamos ao leitor o contexto social contemporâneo mundializado (ORTIZ, 2000; GARCÍA CANCLINI, 2005; MARTÍN-BARBERO, 2003; SARLO, 1997) que se faz atravessado pela cultura midiática. A utilização aqui de “cultura midiática” ao invés de “mídia” não representa mero recurso estilístico ou retórico (KELLNER, 2001). Apocalipses ou integrações à parte, a compreensão da mídia como formação cultural, mais do que o reconhecimento de sua presença no cotidiano, nos possibilita assumir que ela dialoga com diferentes práticas sociais,

instaurando novos valores, reformulando outros – por extensão, tensionando saberes constituídos nas diferentes instâncias de formação. Dentre elas, a universidade.

O Capítulo 2 procura refletir sobre estudos e ações que têm buscado a articulação entre os campos de mídia e educação em nosso país, com especial destaque para os trabalhos de Soares (1999, 2001) e Belloni (2002). Ao final, indaga-se sobre o porquê da ausência do campo da Linguagem/Lingüística na agenda de discussão destas diferentes pesquisas.

Um mapeamento reflexivo das investigações em currículo no Brasil é o objeto do nosso Capítulo 3. Constituído este mapeamento, detemo-nos nas contemporâneas concepções que trabalham na articulação entre tendências neomarxistas e pós-estruturalistas em currículo (MOREIRA, 1999, 2000) (SILVA, 1996a, 1996b, 1996c).

Da definição dos documentos e perfis dos entrevistados, passando pelo processo de entrevista e estruturação da análise dos dados constantes em todas estas fontes, dedicamo-nos no Capítulo 4 a apresentar os procedimentos metodológicos da pesquisa.

O Capítulo 5 abre a análise propriamente dita dos dados. Neste sentido, entendemos que era importante inicialmente apresentarmos o lugar do curso de Letras na contemporaneidade e como ele tem respondido em linhas gerais aos conflitos que o atravessam nas suas concepções e nas demandas que se estabelecem interna e externamente.

Feita esta contextualização, dedicamo-nos no Capítulo 6 a olhar para o interior das Letras, na movimentação curricular cotidiana de sua licenciatura, procurando identificar a presença da mídia em suas diferentes instâncias da formação de professores.

Sem perdermos as Letras de vista, ampliamos o nosso campo de visão no Capítulo 7 para o diálogo com as demandas externas, a partir do embate teoria-prática que as reflexões e movimentos midiáticos contribuem para florescer. Neste embate, demandas discentes, associadas à suas práticas sociais e escolares de leitura, e demandas docentes, vinculadas às suas experiências na educação básica e processos

de capacitação, dentre outras, contribuem para um melhor delineamento de lugares e não lugares para as questões de mídia e ensino.

Finalmente, antes das Considerações Finais, sinalizamos no Capítulo 8 para o futuro, dando voz às expectativas dos professores quanto a mudanças que favoreçam uma ambientação curricular calcada no efetivo tratamento de diferentes linguagens numa licenciatura. Neste movimento, abrimos um espaço especial pra uma reflexão, ainda que preliminar, sobre os limites e possibilidades das discussões sobre mídia e formação de professores no novo currículo de Letras, implantado a partir de 2006.

Esta estruturação expositiva procurou refletir nosso esforço de compreender como, num currículo de Letras, as demandas midiáticas – com o conseqüente questionamento dos limites entre as culturas e, principalmente, o redesenho das relações ensino-aprendizagem – se articulam com as demandas das licenciaturas, a partir de uma relação renovada entre teoria e prática. Currículo compreendido como espaço de poder onde vozes e lugares se fazem legitimados ou silenciados não só nos documentos e atitudes, mas também nos falas que exprimem o cotidiano de egressos e professores do curso.

## 1. MUNDIALIZAÇÃO E CULTURA MIDIÁTICA

O termo “mundialização” coloca-se vinculado ao contexto cultural da contemporaneidade. Por isso mesmo opera mecanismos de análise distintos dos utilizados para a economia, por exemplo, onde este contexto contemporâneo é compreendido como “globalização”. Para García Canclini (2005) as manifestações contra a globalização falham porque não encaram questões culturais e comunicacionais; quando o fazem vão no velho modelo de *macdonaldização* do mundo. Ainda que atravessada por questões comuns ao circuito mundial, mas distante das análises macroestruturais construídas sob o olhar econômico da globalização, a mundialização não pode ser vista como algo imposto de fora, longe do nosso cotidiano. Ao contrário, ela se consolida nas diferentes culturas porquanto manifesta sua presença nos objetos que nos rodeiam.

Mas esta forma disseminada de presença não pode ser confundida com ausência de poder. O sujeito descentrado, livre da totalidade do “grande relato” e gerando múltiplas possibilidades de interação é outra falácia. Novas formas de poder se apresentam, não mais hierarquizados e colonialistas, dentro das clássicas estruturas multinacionais. Hoje temos um poder mais difuso, transnacional, mas não menos poder. Por outro lado, a configuração pós-modernista de poder distante dos centros, aninhando-se nas partes, se vê em conflito quando verificamos constantes e crescentes fusões de empresas, gerando a formação de oligopólios transnacionais ou, em alguns casos monopólios mesmo. O poder difuso e amébico da empresa transnacional distingue-se do poder hierarquizado e colonialista da multinacional, sem que isso necessariamente represente maior democracia. Isto porque fica difícil rimarmos flexibilidade com independência ou fragmentação com democracia, apesar do entusiasmo que estas palavras ativam em alguns estudos culturalistas.

As modificações aceleradas e constantes geram uma profusão de novos termos que tentam dar conta de compreender estes movimentos culturais e dos cenários em forma de mosaico que vão se desenhando. No âmbito mais especificamente relacional das culturas, García Canclini (2005) cuida em aparar as arestas terminológicas. Por isso mesmo, na busca de expressar as relações e os naturais conflitos oriundos destas relações, este autor prefere trabalhar a noção de “interculturalidade” do que as noções de “multiculturalidade” ou “pluriculturalidade”. Mais do que preocupar-se com *concepções*, a nomenclatura nestes casos pretende determinar *posições* (MARTÍN-BARBERO, 2003).

Pensar a interculturalidade é pensar a ação política que não se furta em enfiar e marcar seus pés e mãos na movediça realidade; nestes termos, diferencia-se assim de um certo espírito de passiva aceitação relacionado à noção de multiculturalidade.

A multiculturalidade ambienta-se numa constatação asséptica que acaba por prescindir do olhar e da atitude para a relação em si; por extensão, abre mão do embate entre as diferenças, particularmente daquelas que geram desigualdades. As multiplicidades são reconhecidas, mas se fazem alocadas em suas respectivas instâncias, sem entrecruzamentos. Falar em multiculturalismo e em pluralismo pode, contraditoriamente, trazer um viés segregacionista quando somente se identificam virtudes na minoria, no outro lado. Este relativismo, ainda segundo García Canclini, é um dos riscos da chamada “ação afirmativa”, que obscurece dilemas vividos em conjuntos culturais mais amplos. Na prática, a trama cultural não é tecida desta forma.

Mais do que uma expressão, o termo “interculturalidade” busca fugir, da mesma forma que Martín-Barbero (2003) e Ortiz (2000), das limitações de outros estudos antropológicos que se limitavam a identificar o intercultural sobre a dimensão étnica ou nacional. Eles procuram dialogar também com os campos da Sociologia e Comunicação e Lingüística (Análise do Discurso e Semiótica); isto é ser intercultural. Procurando ir ainda mais longe, devemos considerar não só as definições de cultura das ciências humanas e sócias, mas também as dos governos, mercados e movimentos sociais.

Em termos metodológicos, pensar a interculturalidade significa compreender a cultura não como um pacote de características que distinguem uma sociedade de outra, mas sim como um sistema de relações de sentido. Falar em misturas entre culturas não basta; é fundamental se procurar compreender como são apropriados e reinterpretados por uma dada cultura os produtos materiais e simbólicos alheios. Neste processo, muitas vezes se formam barreiras; por isso é importante procurar compreender o que junta e o que separa as culturas.

Para García Canclini (2005), os conceitos de diferença, desigualdade e desconexão não têm mais o mesmo formato de 30 anos atrás. A começar pelas modificações espaço-temporais de onde estes conceitos se originaram. Hoje, minorias e etnias não se constituem necessariamente em guetos, não estão restritas a um lugar (talvez o marco destes novos tempos seja a queda do muro de Berlim, há aproximadamente 15 anos atrás).

O autor destaca que a contemporânea discussão da identidade pessoal pode até apontar para uma nova ordem de sujeito, mas também volta como marca de ativação dos mercados. Ao se falar atualmente em diferenças e desigualdades, no sentido de buscar a compreensão da identidade, corre-se sempre o risco de ficar num dos lados, deixando que outros, independente do lado, construam os elos.

Neste sentido, novamente o espaço “inter” é fundamental, procurando articular diferenças (étnico e nacional), desigualdades (marxismo – imperialismo e dependência) e desconexões (comunicação e informática).

Ainda de acordo com García Canclini, comete-se três erros ao se falar de diferença: (1) partir de uma teoria da desigualdade, ocultando questões que não derivam disso; (2) legitimar somente enfoques de experiências particulares; e (3) não estar aberto a mudanças e não enxergar a forma de se ver do outro lado, com a conseqüente formação de dogmas (p. 56).

A afirmação da diferença não faz corrigir um erro. Para boa parte da população, o problema não é “se manter de forma alternativa”, mas, ao contrário, ser incluído – sem que isso anule sua diferença nem o condene à desigualdade. Esta é a mais legítima definição de cidadão no sentido intercultural.

Kellner (2001) relativiza também os conceitos de diferença e identidade. Enquanto o primeiro serviria também para vender, o segundo conceito costumaria ver suas especificidades, esquecendo-se das forças comuns de opressão. Para ele, as políticas de diferença e de identidade acabam ajudando nas estratégias de “dividir para conquistar”, servindo, em última análise, aos interesses do poder vigente.

Houve um tempo em que a identidade era aquilo que se era, aquilo que se fazia, o tipo de gente que se era: constituía-se de compromissos, escolhas morais, políticas e existenciais; Hoje em dia, porém, ela é aquilo que se aparenta, a imagem, o estilo, o jeito como a pessoa se apresenta. E é a cultura da mídia que cada vez fornece material e recursos para a constituição de identidades.

Por isso, “Faça pose! Seja moda!” ordena Madonna. [...] A identidade individual é construída, constituída por materiais da situação de vida de cada um, e cada um pode mudar e transformar sua vida segundo seus projetos, conforme nos lembram Sartre, Foucault e outros. Mas constituir uma identidade substancial é trabalho que exige vontade, ação, compromisso, inteligência e criatividade, e muitas das identidades pós-modernas construídas com material fornecido pela mídia e pela cultura consumista carecem dessas características, sendo pouco mais do que um jogo, uma pose, um estilo e uma aparência que amanhã mesmo podemos trocar: identidades descartáveis e facilmente substituíveis no carnaval pós-moderno. (p. 333-34)

A mundialização levou a uma padronização do mundo, sem necessariamente representar uma uniformização. Ela se faz presente nas mais diferentes instâncias, mas a circulação dos bens culturais se dá vinculada ao contexto próprio em que se sustenta. Sob a aparência de igualdade, diferenças também se manifestam. Mesmo reconhecendo-se o poder e o papel dos Estados Unidos na cultura mundial, carrega um forte viés simplista compreender-se atualmente o mundo como “americanizado”. A música negra norte-americana, em seus variantes contemporâneos como o rap, o hip-hop e o funk, por exemplo, se inserem de forma diferenciada no Brasil, balizadas muitas vezes por fatores regionais. No Rio de Janeiro, constata-se uma maior preponderância do funk, enquanto que em São Paulo o rap e o hip-hop falam mais alto. Mas ambos os

Estados fazem leituras próprias destas manifestações, ainda que aqui, assim como nos Estados Unidos, este gênero musical já transcenda as periferias e guetos, tornam-se um produto de mercado para diferentes faixas sociais.<sup>3</sup>

Como se vê, o Brasil não está livre deste processo de mundialização da cultura. Porém, historicamente, a almejada modernidade de base iluminista expressa na produção cultural do país não se assentou numa base de desenvolvimento econômico, como na Europa (ORTIZ, 1995). Desta forma, até a década de 30, o Brasil era detentor de um ideário moderno numa carcaça tradicionalista. Houve modernismo sem modernização; a modernidade era muito mais uma intenção do intelectual do que um fato. A partir da década de 40 e com o fim da 2ª Guerra, o alinhamento cada vez mais intenso do Brasil com o agora hegemônico Estados Unidos irá significar uma crescente adesão a seus produtos e valores. Lá, o processo de construção nacional se deu, sob o viés pedagógico, não só através da escola, mas também por meio do consumo e da cultura de massa.

E o Brasil, que, como vimos, já possuía uma fratura histórica na construção de uma então “identidade nacional”, sem ter construído um projeto de modernidade consistente, avança então sob a égide do mercado, assim como os demais países da América Latina. Numa síntese deste contexto de formação nacional, Ortiz reforça esta linha de exposição; para ele, os países da América Latina “não conheceram, a não ser como frustração, a modernidade do século XIX. A educação formal, que em diversos lugares teve um papel-chave na constituição da nacionalidade, sempre foi precária, algumas vezes inexistente. Nesse contexto de dispersão cultural e geográfica, os meios

---

<sup>3</sup> No caso do rap e do hip-hop, seu ideário de contestação do sistema aponta para a necessidade de divulgação de suas mensagens da forma mais amplificada possível. Porém, sua inserção na cultura de mercado, ao mesmo tempo em que favorece esta maior divulgação, tensiona o discurso contestatório na sua base. Uma situação conflituosa que em muitos casos acaba refletindo em ações que buscam, de alguma forma, responder a este complexo cenário. É o caso, por exemplo, do grupo Racionais MC's, que, não obstante serem detentores de prestígio no mercado musical, se recusam a participar de programas de TV entendidos por eles como “comerciais” (CONTIER, 2005).

de comunicação atuam como fatores preponderantes. Eles soldam a diversidade existente no seio da unidade nacional.” (1999, p. 111).

Todavia, na contemporaneidade mundializada, fica difícil analisar as questões culturais do nosso país desentranhadas do contexto internacional. Ao contrário, buscar a compreensão dos impasses brasileiros é cada vez mais, ainda que de forma aparentemente antagônica, integrar a discussão a um universo mais amplo, mergulhar na dinâmica da mundialização. “O entendimento de um mundo desterritorializado requer um ponto de vista desterritorializado. [...] Em vez de pensarmos o mundo ‘desde a América Latina’ (como dizem nossos colegas latino-americanos), [...] pensemos o mundo no seu fluxo, e depois façamos as perguntas pertinentes às nossas realidades” (ORTIZ, 2000, p. 21-22)

Os países não mais se definem por suas especificidades no jogo da globalização, apesar de algumas delas se verem preservadas. Inscritos na globalização, todos os países são tratados de forma comparativa em relação à evolução global. Temos assim países “desenvolvidos”, “atrasados” etc., independentemente de suas particularidades; uma categorização alheia à natural relativização dos parâmetros que definem o que seja desenvolvimento, fruto da multiplicidade de contextos e interpretações.

A atividade cultural por sua vez, inclusive de países periféricos como o Brasil, se vê lançada neste circuito mundial. Uma apressada análise que identifica neste fato somente aspectos positivos como ampliação do público, contatos e influências precisa ser relativizada. O banquete da inserção mundial da cultura é servido por poucos para poucos e nem tão farto assim se apresenta. Diferentes esferas da cultura são atualmente administradas por poucos grupos transnacionais. Além disso, esta mundialização da cultura no âmbito da circulação nem sempre se faz de forma plena, mas principalmente em determinados e delimitados nichos de influência, muitas vezes demarcados por genéricas classificações ou restritos a um espaço geográfico-lingüístico. Como exemplo, a *world music*, o cinema chamado “étnico”, sucesso de artistas brasileiros na Europa e Estados Unidos, nas comunidades denominadas “hispanicas”, dentre outras manifestações (GARCÍA CANCLINI, 2005). Juntamente com

o recebimento dos direitos autorais referentes aos seus já consagrados sucessos, os principais nomes da MPB conjugam sua produção e aparição nacionais com o cultivo de um mercado internacional, alimentado principalmente pela comunidade brasileira espalhada por diferentes países no exterior.

Ou seja, não foram rompidas fronteiras; estabeleceram-se novos limites. Como bem destaca Ortiz (2000), apesar da descentração da confecção, há uma tendência de monopolização do distributivo. É importante frisar que esta forma de funcionamento vale também para os bens culturais. No mercado mundial da música, desde a década de 1990 cinco transnacionais apropriam-se de 96% do mercado (EMI, Warner, BMG, Sony, Universal Polygram e Phillips), tendo adquirido pequenas gravadoras e editoras de países latino-americanos, africanos e asiáticos. No Brasil, a música *Travessia* de Milton Nascimento agora se chama *Brigdes* e tem um co-autor, Give Lee, que a traduziu para o inglês. “Até Hermeto Paschoal, um dos músicos mais inovadores do Brasil, para executar suas obras em concertos, deve pedir autorização a uma das *majors* se não quiser cair na ilegalidade e ser denunciado pirateando-se a si mesmo” (GARCÍA CANCLINI, 2005, p. 245).

Por outro lado, a maior parte da produção cultural brasileira que se vê marginalizada em relação ao circuito de distribuição e divulgação, acaba optando por caminhos “alternativos” e “independentes” nem sempre bem sucedidos, ou simplesmente abandona qualquer forma de circuito, partindo para outra atividade profissional e transformando sua antiga atividade artístico-cultural num *hobby* para amigos, aficionados e turistas. Para Sarlo (1997, p. 120) “os meios de comunicação de massa completam o tecido esfarrapado das culturas populares”, separando-os das raízes nacionais e distanciando-os do trabalho e do consumo. Uma mundialização particularmente perversa nos países periféricos que, nas “trocas internacionais” não cancela o específico, como já dissemos antes, mas o rebaixa à categoria de localismo.

Mas, na condição de caminantes da mundialização, os localismos não necessariamente nos desnorteiam. Nas principais cidades, nos centros regionais maiores, há shoppings e aeroportos. São os lugares desterritorializados, os não-lugares da contemporaneidade. Em quaisquer deles que estejamos, o espaço, a organização

dos objetos, o cheiro, o movimento das pessoas nos é familiar. Eles não guardam particularidades. Ao mesmo tempo, se fazem reconhecíveis porquanto abrigam objetos mundializados (Coca-Cola, Sony etc.). Estes objetos, desenraizados de seus espaços geográficos, montados a partir de diferentes pedaços dispersos pelo planeta, vão sendo lidos cada vez mais pelo que simbolizam. Não é por um acaso que a imagem que temos dos Estados Unidos está diretamente associada a suas empresas transnacionais e às citações que seus produtos nos remetem.

Já de algum tempo sociólogos, historiadores e estudiosos das Ciências Humanas em geral têm se preocupado com a dimensão e qualidade da vida social a partir do seu cotidiano. Aspectos corriqueiros, anteriormente vistos como secundários, acessórios ou desprezíveis, passaram a ser prioritários na agenda de muitas das investigações neste campo, elementos marcantes que são da nossa vida na dimensão social, cultural, política e econômica. Os viveres, falares e fazeres destes homens de carne e osso tem exigido uma compreensão e explicação que, fugindo dos preceitos tradicionais da razão pura, ajudam na constituição dos cenários e movimentos da história, antes de tudo um empreendimento humano.

O sujeito moderno deste cotidiano é forjado na e pela ação, crendo na necessidade de estar em constante movimento. Neste contexto, também a informação se insere na motivacional espiral do movimento, afastando-nos de uma vivência mais plena da experiência. “Nós não só somos sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e super-estimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiper-ativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E por não podermos parar, nada nos acontece” (LARROSA, 2001, p. 4). Numa cotidianidade construída sob estes pressupostos, a mídia desempenha importante papel na tessitura de uma experiência (SILVERSTONE, 2002), mas uma experiência parceira desta aceleração e movimento, uma experiência outra que praticamente não permite que nada nos toque ou aconteça plenamente.

Compreender a mídia como parte da experiência cotidiana é trazer uma provocação que precede conceituações. Esta expressão ajuda-nos como ponto de

partida para a compreensão mínima da mídia. “Mínima” não aparece aqui como pretensa representação das naturais limitações deste pesquisador; também ela é parte deste ponto de partida, já que assumir a limitação na compreensão da mídia é reconhecê-la em permanente processo de constituição. Mas este processo se dá no ordinário cotidiano de cada pessoa, nas interações que ela estabelece – em suma, nas “experiências” de vida que vão sendo costuradas, tecidas.

Ainda na década de 80, Martín-Barbero (2003) já alertava para a necessidade de que os estudos sobre mídia relativizassem os enfoques sobre os meios e olhassem mais para as mediações; que transitassem “dos meios às mediações” – título de sua emblemática obra.

O que representa esta mudança de foco? De que forma a mídia participa do tecido das experiências cotidianas? Dois elementos básicos inicialmente emergem destas indagações.

Primeiramente, olhar para as mediações representa um esforço de compreensão mais ampliado da mídia que não se restrinja aos produtos e às técnicas.

A mediação implica o movimento de significado de um texto para outro, de um discurso para outro, de um evento para outro. Implica a constante transformação de significados, em grande e pequena escala, importante e desimportante, à medida que textos da mídia e textos sobre a mídia circulam em forma escrita, oral e audiovisual, e à medida que nós, individual e coletivamente, direta e indiretamente, colaboramos para sua produção (SILVERSTONE, 2002, p. 33).

Ortiz (2000), por exemplo, destaca determinados discursos que identificam na tecnologia a própria ontologia do ser social, sendo vista a sociedade somente um apêndice seu: ora é a imprensa de Gutemberg que “cria” o indivíduo; ora é a televisão que “gera” uma sensibilidade mosaica; em outros momentos, o videoclipe “molda”, etc.

Temos assim um recado dado tanto para estudos de comunicação da década de 60/70, de excessivo destaque para os aspectos tecnológicos da mídia, quanto para muitos estudos atuais que, com base nas teorias de seus diferentes campos de conhecimento – Linguística, Psicologia, Antropologia, Ciências da Informação etc. –,

pinçam elementos midiáticos específicos como justificativa para conclusões generalizadas. Sair dos perigos da idolatria ingênua ou do conforto dos nossos campos de conhecimento representa um convite ao trabalho interdisciplinar, ainda que o reconheçamos assumida e permanentemente tenso, incompleto e perigoso.

Em segundo lugar, pensar a mídia como partícipe da tessitura do cotidiano é relativizar os discursos a partir de Adorno e Horkheimer (1985), que alocam a mídia nas instâncias superestruturais do poder, no âmbito da produção industrial. Não que a mídia não possua este poder, mas ele não se faz de cima para baixo, de forma explícita e exclusivamente subordinativa. Neste sentido, com base numa interação com o público consumidor, que de ingênua não tem nada, a mídia se faz um poder ainda maior, porquanto se confunde com a própria formação cultural de nossa sociedade, inserida também nas esferas de recepção e difusão.

Neste instante, adentramos um espaço em que as terminologias têm passado por algumas considerações. “Cultura de massa”, por exemplo, carrega uma compreensão monolítica, impessoal e centralizadora (KELLNER, 2001). Hoje a estratégia comercial das grandes empresas não está mais centrada na chamada “produção em massa”. O que impera é a “customização”, a exploração dos mercados segmentados (ORTIZ, 2000).<sup>4</sup> Além do mais, a locução “de massa” é hoje uma noção de pouco rendimento analítico, já que a progressiva hibridização à faz intrínseca à modernidade que se tornou mundo (ORTIZ, 1999)<sup>5</sup>. Por outro lado, “cultura popular”

---

<sup>4</sup> Compreendendo a exploração desta segmentação como uma instância de liberdade, Toffler (1980) chega a anunciar a constituição de uma discutível “mídia desmassificada”.

<sup>5</sup> Martín-Barbero (2003) desenvolve um denso trabalho de historicização de conceitos como “massa”, “povo”, “multidão” e “público”, tratando-os não no âmbito de suas “concepções”, mas principalmente em relação às suas “posições” no desenvolvimento da sociedade industrial a partir do século XIX. Inicialmente, procura demonstrar que a relação da sociedade burguesa com a massa vai do medo à decepção e daí ao pessimismo, mas conservando o asco. Colocando-se primeiramente na esfera do numérico e do anonimato, na perigosa gangorra das oscilações conceituais, o conceito de “povo” ressurgue oxigenado pelos ares de “revolucionário”. À parte disso, um espécime das cidades ainda pouco contemplado analiticamente: o “popular urbano”. Diferentemente da multidão, na cultura midiática, o então “indivíduo inconsciente,

passa a idéia de estar separada das demais manifestações. Utilizá-lo hoje beira quase a ingenuidade, já que as culturas populares são “artefatos que não existem em estado puro” (SARLO, 1997, p. 101).

Não é por acaso que Kellner (2001) prefere a expressão “cultura midiática”. Para ele, a vantagem desta expressão é “designar tanto a natureza quanto a forma das produções da indústria cultural (ou seja, a cultura) e seu modo de produção e distribuição (ou seja, tecnologias e indústrias da mídia)” (p. 52). Desta forma, seu foco se vê melhor definido e ampliado fica seu campo de abordagem, já que se dá destaque ao circuito de produção, distribuição e consumo da cultura da mídia.

Retirando um pouco das costas da mídia toda a responsabilidade de *locus* da cultura contemporânea, Sarlo (1997) nos traz uma visão um pouco mais detalhada – e, por isso mesmo, mais abrangente do que Kellner – quando identifica, além da cultura midiática, mais duas dimensões: a cultura letrada, inscrita no espaço escolar institucional, e a própria cultura do indivíduo, constituída de elementos identitários. Não há apenas hegemonia cultural das classes dominantes nem autonomia imposta por suas elites. As iniciativas culturais independentes passam pelo modo como estes grupos sociais estejam em condições de misturar seus instrumentos culturais, que podem mudar de acordo com o contexto político e social. Quantas vezes, por exemplo, o discurso midiático não consegue capturar durante uma campanha eleitoral as nuances identitárias de determinados segmentos do eleitorado?

Sarlo não dá destaque exclusivo a nenhuma destas dimensões como a única legítima para o estudo disciplinar. Todavia, existe esta tendência de legitimação em outras instâncias do meio acadêmico. Eventuais distinções que se fazem rígidas apontam para uma tendência acadêmica de separação das questões culturais das comunicacionais, por exemplo, legitimando aquelas em detrimento destas.

---

hipnotizado pela efervescência coletiva, encontra agora um espaço de afirmação” (ORTIZ, 2000, p. 105).

Muitas destas legitimações estão relacionadas ao próprio suporte midiático. Quando questionada sobre o preconceito contra quem desenvolve atitudes culturais através da mídia televisiva, Casé (2006) contextualiza muito bem esta questão quando avalia que

pior é que quem é contra a TV não é gente do mal, é gente do bem que gostaria de ensinar coisas bacanas. Se o cara é médico e vai trabalhar na Amazônia ou viajar o Brasil todo, aquilo é louvável. Se eu, por exemplo, vou fazer um programa assim na televisão, aquilo não é louvável porque é na televisão. "Puxa, por que ela não faz um longa?" E ainda tem outra coisa pior, que é a coisa da TV a cabo. Qualquer coisa de qualidade que eu fiz até hoje, a pessoa diz assim: "Puxa, mas isso devia estar na TV a cabo".

Kellner (2001) entende que esta distinção é arbitrária e necessita ser desconstruída. A cultura midiática não pode ser simplesmente rejeitada como uma banalidade da ideologia dominante, mas “deve ser interpretada e contextualizada de modos diferentes dentro da matriz dos discursos e das forças sociais concorrentes que a constituem” (p. 27).

Para ele, a cultura da mídia é a cultura dominante hoje em dia – ainda que não única – porque:

- substituiu as formas de cultura elevada como foco da atenção e de impacto para grande número de pessoas. A arte não acabou, como queriam alguns estudiosos quando decretaram o fim da arte na “pós-modernidade. O que aconteceu de fato, segundo Ortiz (1999) é que a versão erudita da arte perdeu legitimidade;
- suas formas visuais e verbais estão suplantando as formas da cultura livresca, exigindo novos tipos de conhecimentos para descodificá-las;
- transformou-se numa força dominante de socialização: suas imagens e celebridades substituem a família, a escola e a Igreja como árbitros de gosto,

valor e pensamento, produzindo novos modelos de identificação e imagens vibrantes de estilo, modo e comportamento.

Pensar a mídia é, então, pensá-la em íntima vinculação às manifestações da cultura. Mídia e cultura carregam hoje conceitos tão irmanados que García Canclini (2005), ao definir cultura, se aproxima bastante da visão de Kellner (2001) sobre mídia – ou, como este último prefere, “cultura midiática”. García Canclini entende cultura como o “conjunto dos processos sociais (produção, circulação e consumo) de significação na vida social” (p. 41). Ao falar em “significação”, o autor nos apresenta um outro aspecto que articula mídia e cultura: a busca de modelação da estrutura de pensamento individual relacionada à difusão de uma concepção de mundo que parte de variadas formas simbólicas, tendo em vista termos nos dias de hoje diferentes instâncias de formação/socialização: escola, família e, mais recentemente, a mídia (SETTON, 2002).

Assim, passam a ser importantes os estudos sobre recepção e apropriação de bens e mensagens, já que os objetos/pessoas se transformam a partir destas (re)recepções e (re)apropriações (interculturalismo). Para García Canclini (2005), nada “se perde” em termos culturais, tudo “se transforma”. Foge-se assim dos dualismos material-espiritual, econômico-simbólico e individual-coletivo. Foge-se fundamentalmente desta tendência moderna de se pensar de forma binária e opositiva. Por outro lado, ainda segundo o autor, não podemos cair em determinadas ingenuidades pós-modernas que desconsideraram estas possibilidades. Elas existem, mas hoje o centro da questão cultural se coloca na ampla esfera das relações feitas e refeitas entre pessoas e objetos culturais. Relações nas quais o poder também se faz presente, quando se procura identificar quem é o mais forte para modificar a significação dos objetos.

Como se pode constatar, não obstante os percalços vividos, a educação mantém o seu papel reconhecido e destacado na sociedade contemporânea, seja compreendida como instância da cultura letrada (SARLO, 1997) ou da formação/socialização (SETTON, 2002). Ainda assim, em quaisquer destes cenários, sinaliza-se para uma educação renovada, construída numa problematizadora articulação com as diferentes

culturas, inclusive as midiáticas. Por isso mesmo, se um dos nossos focos é a formação de professores em Letras para o trabalho com a cultura midiática, importa-nos agora compreender como esta articulação entre os campos da Educação e Comunicação têm se constituído em nosso país e o lugar das Letras nesta articulação.

É o que procuraremos desenvolver no próximo capítulo.

## 2. EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: DELICADAS INTERFACES

As relações entre os campos de Educação e Comunicação no Brasil são marcadas por antinomias: aproximações/afastamentos, estabilidades/turbulências etc. Este colóquio já viveu momentos de alheamento em relação à educação básica, entre finais dos anos 60 e início dos 70, quando projetos neste perfil eram voltados mais à escolaridade não formal das camadas populares e adultas (CITELLI, 2000). Na década de 70, momentos extremos de vibração e revolta particularmente relacionados ao ideário tecnicista.

Hoje, a maioria dos estudos que procura relacionar os campos da Educação e Comunicação já superou há tempos a “defesa” das crianças contra os “males” da cultura midiática. Ao relativizarem o caráter manipulador da cultura midiática, estes estudos têm procurado levar em conta aspectos de maior amplitude e complexidade, numa compreensão da cultura como manifestação heterogênea e plural.

Por outro lado, ainda se identificam estudos centrados nos aspectos negativos de produção das mensagens midiáticas. Fundamentados principalmente nos trabalhos da chamada Escola de Frankfurt, com destaque para os estudos de Adorno (ZUIN, 1999; PEDROSO; BERTONI, 2002, dentre outros), estes estudos não costumam levar em conta o processo de recepção destes conteúdos nas diferentes instâncias de socialização e nas relações de ensino-aprendizagem.

Partindo de oposições entre escola e meios, Jacquinet (1998) acaba por traçar um interessante panorama destas instâncias, ao mesmo tempo em que situa seus espaços de conflito. Para uma melhor visualização destas diferenças, elaboramos a seguinte tabela comparativa:

<b>Tabela 1</b>	
<b>COMPARAÇÃO ENTRE ESCOLA E MEIOS DE COMUNICAÇÃO</b>	
<b>ESCOLA</b>	<b>MEIOS</b>
passado (patrimônio)	Atualidade
lógica, razão	impacto, emocional
ignora o econômico	vive em função do econômico
Durabilidade	Efemeridade
Cidadãos	Consumidores
Objetividade	Subjetividade
Seqüência	Fragmento
lugar privilegiado em relação ao exterior	mundo aberto ao exterior
Saber	Informação
controle da aquisição	Sem controle da aquisição
cultura do saber	todos os registros culturais

Mesmo reconhecendo-se o risco de eventuais reducionismos, em termos gerais não se deve negar a pertinência da comparação. Certamente outras tantas oposições poderiam ser pensadas e expostas aqui. À primeira vista, o saber midiático e o saber escolar colocam-se em campos opostos e propõem culturas diferentes aos alunos, diferentemente integradas segundo a origem sócio-cultural dos alunos e de sua família. A tensão conceitual gerada por estes olhares opositivos, ao mesmo tempo em que gera uma certa instabilidade para a formação deste novo campo, aponta também para o provocativo desafio de trabalho sobre uma terra nova, nunca de ninguém, ainda que vigiada por interesses em aparente conflito. Mesmo sem cercas, um terreno pantanoso.

Atenta todavia também às aproximações existentes entre o saber midiático e o saber escolar, a pesquisadora entende que não se pode permanecer naquela primeira visão das oposições pelo menos por três razões:

- Porque não há escolha e, queiramos ou não, os alunos hoje aprendem coisas dos meios, mesmo que seja de uma forma que escapa ao pedagogo e aos pais. A casa não é mais o "lar", não é mais o lugar que permite conservar as crianças ao abrigo do mundo exterior mais do que a sala de aula.
- Porque a escola e os meios têm pontos em comum e o que se aprende na escola pode ajudar a compreender os meios e vice-versa.

– Enfim porque os modos de apropriação do saber mudaram, e mudarão ainda mais na nossa sociedade que desenvolve "as indústrias do conhecimento" (indústria cultural). (JACQUINOT, 1998)

Identificamos atualmente, junto com Citelli (2000), um grande elenco de ações e reflexões voltadas para a relação entre Educação e Comunicação: (1) a leitura crítica dos meios, de utilização mais corrente na escola, ainda que discutível; (2) as experiências de produção de materiais impressos e audiovisuais por crianças e adolescentes – e aqui destacamos, por exemplo, a Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes, que teve a sua 4ª versão sediada no Rio de Janeiro (Rio Summit 2004); (3) políticas públicas no campo das tecnologias, principalmente no campo da informática, articuladas à educação à distância;<sup>6</sup> (4) formação de profissionais com formação específica para atuar na articulação entre os campos da Educação e da Comunicação.

Ainda que ciente da significativa importância dos três primeiros procedimentos, procuraremos nos ater mais proximamente à discussão sobre formação dos profissionais, expressa no item 4, já que o viés curricular da formação de professores é um dos principais eixos de tratamento do nosso trabalho.

No livro "Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia" (PRETTO, 1996), pesquisa do autor constata que a maioria de estudos sobre as relações entre mídia e ensino está presente nos cursos de Comunicação e, de maneira um pouco menos incisiva, nas faculdades de Educação (p. 119). Já no texto "Comunicação/Educação: emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais", Soares (1999) aponta para a constituição de um "campo de intervenção social específico" a integrar estas duas áreas de conhecimento.

---

<sup>6</sup> Desconsiderando pensares e fazeres pedagógicos em suas diferentes instâncias, a serem expostos ao longo deste capítulo, as políticas públicas do Governo Federal têm reduzido as chamadas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) a estratégias de Educação a Distância (EAD), com a conseqüente restrição do acesso, modos de utilização e de apropriação, o privilégio dos meios em detrimento das mediações e o reforço da tendência autoritária do discurso pedagógico (BARRETO, 2003).

Estas reflexões advogam a necessidade, e até mesmo a já existência, de um terceiro campo de conhecimento a integrar novas questões à Educação e à Comunicação. Caminhando nesta direção, Braga e Calazans (2001) compreendem que o caminho de interação mais relevante talvez seja o espaço da transdisciplinaridade, “no qual os processos, conceitos e reflexões de um campo sejam postos, todos, a serviço do desenvolvimento do outro campo, através de um trabalho em comum” (p. 70), pelo fato de estes dois campos se situarem na confluência de lógicas diferenciadas.

Fruto desta lógica diferenciada, este novo campo nasce sem uma centralidade constituída, na visão de Belloni (2002). Para ela, a temática da interseção entre os campos de Educação e Comunicação não possui centralidade nem na Educação, por ser confundida com tecnologia (aspectos instrumentais, ferramentas neutras e não produtoras de significados) e relacionada ao trabalho, nem na Comunicação, onde prevalecem interesses privados (regulação pelo mercado), não obstante a existência de pesquisadores com responsabilidades sociais. Como bem sintetiza Citelli, “o entendimento dos processos interlocutivos e dialógicos não inclui aceitar o convite para participar no baile fácil da diluição e da indiferenciação que animam, sob o som de uma barulhenta orquestra, os salões de algumas tendências da cultura contemporânea”. (2000, p. 143)

Adentrando no âmbito das ações efetivamente empreendidas para a constituição do referido campo, o grupo coordenado pelo Professor Ismar de Oliveira Soares no Núcleo Comunicação e Educação da USP (NCE) tem desenvolvido um longo, amplo e contínuo trabalho que se insere nas diferentes instâncias educacionais, inclusive as não formais.

Da reflexão e da sistematização destas experiências em conjunto com pesquisadores e especialistas latino-americanos das áreas de Comunicação e Educação, Soares entende que o “campo de intervenção social específico”, a que nos referimos anteriormente (SOARES, 1999), se constitui atualmente com densidade própria. Denominado por Mário Kaplun de *Educomunicação*, este campo se estrutura a partir de uma “ação comunicativa no espaço educativo, realizada com o objetivo de

produzir e desenvolver ecossistemas comunicativos” (SOARES, I., 2001, grifos do autor), não sendo fruto da reflexão de grandes teóricos ou filósofos, mas de uma “prática de cidadania”.

A Educomunicação baseia-se num paradigma estruturado de forma “processual, midiática, transdisciplinar e interdiscursiva”. Este novo campo de conhecimento se subdividiria inicialmente em quatro áreas: 1) Educação para a comunicação, 2) Mediação tecnológica na educação, 3) Gestão comunicativa e 4) Reflexão epistemológica.

Para o desenvolvimento deste trabalho, Soares se apóia na figura do *educador*. Dentre outras características, o educador seria capaz de “assessorar os educadores no adequado uso dos recursos da comunicação”. Em outro momento do mesmo artigo, o autor identifica que

No âmbito da atuação profissional, a grande maioria dos educadores latino-americanos entrevistados caracterizam-se, contudo, não como professores, mas como coordenadores e agentes culturais, facilitadores da ação de outras pessoas (professores ou alunos), preocupados em que estes possam elaborar os materiais a partir de suas necessidades e interesses, tornando-se eles próprios produtores do conhecimento. (SOARES, 1999, grifo nosso)

No entendimento de Belloni (2002), este trabalho de Soares apresenta aspectos de conhecimento, construtivos e técnicos que vão além da análise dos conteúdos da mídia, estabelecendo relações que organizam as mensagens e sua distribuição. Além disso, recoloca a escola no centro da discussão. Todavia, ainda segundo a pesquisadora, o fato de esta pesquisa se manter no tratamento das diferentes apreensões e formas de interpretação, vinculada às teorias da recepção, deixam esquecidas as teorias de ensino-aprendizagem, importantes para a própria recepção.

Além disso, não obstante a pretendida integração de Soares entre os campos da Educação e Comunicação, constatamos de fato a ausência de uma “mão-dupla” nesta integração. Para o pesquisador, a Educomunicação é, recuperando suas palavras, “ação comunicativa no espaço educativo”. O sujeito, aquele que age, é o campo da

Comunicação; a presença da contração “no” reforça o sentido único que não se abre ao efetivo diálogo com a Educação. À escola, cabe o recebimento desta redentora “ação”. Em nenhum momento identificamos o educador de Soares "sendo ajudado" pelo educador; não vemos a Educação colaborando para o repensar de determinados pressupostos da Comunicação. Somente o educador "ajudando" o educador; a Comunicação como o novo a ser inserido, a Educação como o velho a ser superado. Conforme destacado na citação anterior, o educador nem se reconhece como professor.

Alguns anos antes destes encaminhamentos no campo educacional, Soares (1988) já delineava os contornos deste professor ao constatar o desconhecimento dos educadores sobre as teorias e técnicas das atividades da Indústria Cultural, preferindo a visão parcial da Semiótica, Lingüística, Sociologia etc.; assim como seus educandos, os educadores seriam usuários dos sistemas de comunicação. Num mundo editado, a força de uma escola ressignificada (BACCEGA, 2002) implica, mais do que a utilização de tecnologias, “a inclusão de temas como mediações, criticidade, informação e conhecimento, circulação de formas simbólicas, ressignificação da escola e do professor, recepção, entre muitos outros” (p. 78).

Retratos e agendas pertinentes para a escola. E a Comunicação, como está? Sabemos pouco sobre a necessidade das mudanças na formação de comunicadores. Mas tudo indica que eles não estão preocupados com esta questão nem com regulação dos sistemas de comunicação, ocupados que estão com os estudos sobre conhecimento e suas interpretações.

Como se pode pretender uma integração quando o educador já se apresenta aprioristicamente como "o outro", "o diferente" e, por extensão, "o melhor"? O que teria a aprender o educador com a Educação? Quem formará o educador?

Contra-pondo-se à idéia de *educador* de Soares (1999) como um novo profissional especialista, formado na Comunicação para atuar no espaço escolar, Belloni (2002) propõe uma formação integradora que prepare educadores e comunicadores para a nova função, fruto da convergência tecnológica de dois campos.

Atento de alguma forma a esta questão, Garcia (2006) identifica a necessidade de se pensar processos de mediação para a Educomunicação que busquem o efetivo diálogo entre os dois campos de conhecimento. Para tanto, defende a existência das sub-áreas "mediações comunicacionais em Educação" e "mediações educacionais em Comunicação".

Fugindo dos discursos que apresentam estes campos em oposição, Setton (2002) os vê numa possibilidade de diálogo, desde que desnudadas as verdades e vaidades.

A abordagem micro-sociológica, esta perspectiva do singular proposta, permite observar mais atentamente a variedade infinita de configurações das instâncias socializadoras responsáveis pela produção de disposições sociais identitárias. Este olhar tenta romper com as análises que interpretam as experiências individuais generalizando-as, tenta rediscutir as afirmações simplistas da falência das instituições tradicionais da socialização ou da força inexorável das instâncias midiáticas. O que se propôs foi salientar a grande variedade de configurações familiares que, por sua vez, se entrelaça com uma heterogeneidade quase infinita de projetos escolares, ambos imersos em uma ordem cultural plural e mundializada. (SETTON, 2002, p. 114).

Se é certo que os conflitos existem, igualmente correto é compreender que eles acontecem não só entre os campos como também nas constituições e embates internos de cada um destes campos. Ao tratar da incomunicabilidade entre diferentes conhecimentos, Ferro (2004) não se limita à esfera da Educação e Comunicação. Os hiatos apontados atravessam particularidades de campos de informação como ensino, jornais, televisão e cinema. "Estas particularidades não fazem com que o cinema se corresponda melhor com o que se ensina na escola, com o que escreve a imprensa ou com o que exhibe a televisão". Particularidades igualmente incomunicáveis.

As diferentes pesquisas até aqui apresentadas têm em comum a caracterização de campos parceiros no tratamento das questões de mídia e ensino: a Comunicação e a Educação. Todavia, não se faz menção ao campo da Linguagem/Lingüística - campo este que teria também muito a contribuir na constituição deste cenário educacional, através principalmente da Semiótica, Análise do Discurso, Lingüística Textual e

Aplicada. Quando muito, encontram-se em diferentes estudos uma ou outra referência de passagem à Semiótica – inclusive de discutível "filiação" ao campo da Lingüística.

Pensar as questões de mídia e ensino é necessariamente pensar a constituição de um campo interdisciplinar, com a participação da Comunicação, Educação, Antropologia, Psicologia, Informática... Mas, e as Letras? Com o foco preponderante nas questões de linguagem, talvez fosse natural que ela fizesse parte deste diálogo.

### 3. NAS TRAMAS DO CURRÍCULO

Como termo e função, o currículo surge no século XVI, inspirado no ideário calvinista, para ajustar e administrar as classes, fracionamentos que se fizeram na escola do então espaço único. "Enquanto a seqüência, duração e completude dos cursos medievais tinham sido relativamente abertos à negociação por parte dos estudantes (por exemplo, em Bolonha) e/ou abuso por parte do professor (por exemplo, em Paris), a emergência de 'curriculum' trouxe, eu sugiro, um sentido maior de controle tanto ao ensino quanto à aprendizagem" (HAMILTON, 1992, p. 43). Neste sentido, a nascente noção de currículo expressa na pós-reforma manifesta-se com a marca da fiscalização e do reforço à segmentação. Por um lado, uma escola mais aberta à vigilância externa – no que isso possa representar de positivo ou negativo –; por outro, uma escola distante do diálogo aberto com eventuais realidades atravessadas por razões múltiplas e cambiantes. Uma postura que vai ao encontro da ascendente demanda protestante por ampliação da escola – e, por extensão, de sua ação evangelizadora – para outros setores da sociedade.

Nesta breve recuperação da gênese do currículo, a busca não só de um poder travestido de controle, mas também do estabelecimento de verdades únicas e transcendentais, já apontam para alguns dos principais contornos dos currículos tradicionais – elementos presentes até hoje nas diferentes propostas curriculares, inclusive em nosso país.

No Brasil, a preocupação com a questão curricular, que começa na década de 1920, vai ser marcada até a década de 1980 pela transferência instrumental de teorias americanas e com preocupações mais destacadamente psicológicas (LOPES; MACEDO, 2002). Preocupados principalmente em compreender o contexto contemporâneo das discussões em currículo, não nos ateremos no detalhamento das características do período 1920-1980. Por outro lado, é importante observarmos as

reflexões a partir de 1980, já que elas são básicas para as fundamentações ou questionamentos das diferentes tendências contemporâneas em currículo em nosso país.

A partir de 1980, os estudos adquirem um caráter muito mais sociológico, preocupando-se menos com os aspectos administrativo-científicos e mais com o currículo como espaço de poder no interior da escola. Neste sentido, duas vertentes sediadas em São Paulo se destacam na década de 1980: a *pedagogia crítico-social de conteúdos*, representada por Demerval Saviani, e a *educação popular (pedagogia do oprimido)*, que tinha em Paulo Freire seu principal nome. Moreira (2000) vê na defesa da escola pública para as classes populares um ponto em comum destas duas correntes, mas igualmente aponta divergências entre elas quanto ao conhecimento a ser ensinado. Traziam um viés de conscientização e emancipação através da formação escolar, sintonizados num entendimento mais geral do currículo como construção social do conhecimento que dialogava com a Nova Sociologia da Educação inglesa (NSE), principalmente Apple e Young. A NSE pretendia definir as bases de uma sociologia do currículo, destacando o “caráter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento, bem como suas estreitas relações com estruturas sociais, institucionais e econômicas” (SILVA, 1999, p. 66). Nestes termos, “uma perspectiva curricular inspirada pelo programa da NSE buscaria construir um currículo que refletisse as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados e não apenas dos grupos dominantes” (p. 69).

Na década de 1990, os estudos sobre currículo começaram a relativizar os caminhos então percorridos. Ambientados numa sociedade pós-industrial que, mais do que bens materiais, produz bens simbólicos, os novos estudos, na maioria dos casos de influência pós-moderna e pós-estrutural, passaram a tensionar a então inabalável subjetividade e unidade de base iluminista, concentrando seu empenho analítico sobre recortes de sujeitos descentrados e de realidades constituídas discursivamente. Neste universo de estudos significativamente ampliado tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, Lopes e Macedo (2002) identificam então três grandes tendências em

estudo de currículo no Brasil: 1) perspectiva pós-estruturalista; 2) currículo em rede e; 3) história do currículo e constituição do conhecimento escolar.

A *perspectiva pós-estruturalista*, representada por Tomaz Tadeu da Silva (UFRGS), iniciou a década de 1990 ainda influenciada pelas teorias histórico-críticas. Ao longo da década foi se aproximando cada vez mais das perspectivas teóricas pós-estruturalistas – baseadas principalmente em Michel Foucault e no culturalismo de Stuart Hall – tendo fechado a década com uma acentuada adesão a estas perspectivas. Caracterizam o pós-estruturalismo a defesa de uma subjetividade fragmentada, descentrada e contraditória, além do questionamento das idéias de totalidade e emancipação. Nestes termos, critica-se a visão do educador como um iluminado capacitado para guiar a todos pelos caminhos da conscientização. As produções ligadas a esta perspectiva, ainda de acordo com Lopes e Macedo (2002), voltam-se para: o lugar de Foucault na produção pós-moderna e pós-estruturalista; as produções no campo da educação ambiental e do construtivismo; os processos de mudança e reforma educacional; e o potencial do pós-estruturalismo como referência de análise crítica em contraponto às perspectivas neoliberais em educação.

Tendo em Nilda Alves (UERJ) e Regina Leite Garcia (UFF) seus principais nomes, o *currículo em rede* referencia-se basicamente em autores franceses – diferentemente da maioria dos estudos em currículo no Brasil, apoiados na produção dos países de língua inglesa.<sup>7</sup> Dentre estes autores, destacam-se Certeau, Lefébvre, Morin, Guattari e Deleuze. Seus conceitos centrais são a centralização na prática dos sujeitos do cotidiano curricular e a visão de que a formação se articula, em forma de tecido em várias esferas. Lopes e Macedo entendem que, desta forma, os estudos sobre currículo e conhecimento em rede se afastam cada vez mais da discussão específica sobre currículo, tematizando desta forma a crise do mundo moderno em três

---

<sup>7</sup> Mais importante do que esta preferência por autores franceses é, com relação às principais bases teóricas de seus estudos, “o reduzido diálogo com autores da área da educação e mais especificamente com a área de currículo, tal como ela se apresenta na literatura internacional ou nacional” (LOPES; MACEDO, 2002, p. 31).

esferas: “no mundo do trabalho, na produção científica e, fundamentalmente, no questionamento da razão como forma privilegiada de entendimento do mundo” (p. 35).

A *história do currículo e constituição do conhecimento escolar*, com destaque para Antonio Flávio Barbosa Moreira (UFRJ),<sup>8</sup> iniciou-se no final da década de 1980, baseada na Nova Sociologia da Educação inglesa, anteriormente referida, e dos estudos de Apple e Giroux. São duas as suas principais linhas de estudo: pensamento curricular brasileiro e disciplinas escolares. Fugindo da visão simplista de estudiosos em currículo que entendiam a produção brasileira como uma mera transferência do que era produzido e pensado nos Estados Unidos, Moreira propõe um enfoque alternativo, que leva em conta as condições internacionais, societárias e processuais. Posteriormente, o trabalho desta tendência com categorias como globalização, hibridização cultural e cosmopolitismo tem aproximado ainda mais seus estudos da realidade e da produção latino-americana, representada principalmente por García Canclini, buscando ultimamente compreender a presença do multiculturalismo nas discussões brasileiras sobre currículo, através da introdução da questão identitária (MOREIRA; MACEDO, 2002).

A exposição destas três tendências não as coloca necessariamente em campos opostos, mas servem para compreender seus respectivos destaques para determinados campos do currículo. A preocupação antropológica de compreensão da realidade cultural latino-americana em seu aspecto de hibridização e não de identidade (GARCÍA CANCLINI, 1997) e, ao mesmo tempo, o reconhecimento de um *supersujeito* não mais expresso no Estado, mas na classe social (SOUSA SANTOS, 1995), irão contribuir para que tenhamos hoje um cenário nos estudos sobre currículo no Brasil que mesclam

o discurso pós-moderno e o foco político da teorização crítica. Nesse sentido, são associadas a perspectiva teleológica de um futuro de mudanças, fundamentada na filosofia do sujeito, na filosofia da

---

<sup>8</sup> Como se pode constatar, houve um deslocamento dos principais núcleos de estudo naquela década: da São Paulo da década de 80 para a Porto Alegre e Rio de Janeiro da década de 90.

consciência e na valorização do conhecimento como produtor de sujeitos críticos e autônomos, com o descentramento do sujeito, a constituição discursiva da realidade e a vinculação constitutiva entre saber e poder (LOPES; MACEDO, 2002, p. 47-48).

Mas estas e outras mesclas não se dão sem embates ou contestações. Em verdade, esta ampliação e aprofundamento dos estudos em currículos experimentados a partir da década de 90, de fundamentação neo ou pós-moderna, acabaram gerando, de forma aparentemente contraditória, uma crise no grande campo da teoria curricular crítica. Procuraremos apresentar na seqüência os elementos os principais elementos deste embate e os desafios e caminhos que se apresentam aos estudos curriculares contemporâneos.

Em muitos dos seus estudos, Silva (1996a) procura identificar os pontos entendidos por ele como comuns e divergentes entre as teorias curriculares associadas à Nova Sociologia da Educação, de base neomarxista, e as teorias curriculares por ele denominadas de pós-modernas e pós-estruturalistas.

Os pontos em comum seriam: (1) a rejeição das grandes narrativas e do conhecimento pretensamente universal e racionalista, (2) rejeição da perspectiva objetivista de conhecimento e (2) a indistinção entre “alta cultura” e cultura cotidiana. Neste sentido, ambas as teorizações entenderiam o currículo como um campo cultural contestado, centrado nas tradições culturais cotidianas da sociedade, especialmente a dos estudantes.

No âmbito das principais divergências, o pesquisador entende que o conhecimento escolar relegado a um segundo plano pela NSE em favor de análise das conexões estruturais entre educação e economia. Além disso, os poderes ou não eram nomeados ou então apareciam na forma genérica, diferentemente das teorias educacionais pós-modernas que especificam os interesses e tradições de gênero, raça etc. Silva entende também ser questionável que a crítica da NSE se construa baseada numa idéia “correta” de educação, currículo e pedagogia, tendo em vista que o pensamento pós-moderno se rebela contra a possibilidade de metanarrativas como esta, marcadas por uma “verdade” implícita cuja propriedade pertenceria a um

intelectual “crítico”. Procurando fugir deste messianismo, a teoria educacional pós-moderna vê o sujeito como sempre parcial descentrado, fragmentado e incompleto. Nem em estado de alienação, nem consciente, lúcido e unitário. Nestes termos, abrindo-se assim possibilidade de construção de espaços públicos para discussão, faria mais sentido se falar em “confronto de diferentes subjetividades” (p. 149).

Este mesmo pesquisador se volta num outro momento para o que ele chama de “assalto liberal” à escola promovido pelas concepções neoliberais (SILVA, 1996c), baixando as armas e até mesmo refletindo um pouco sobre o “fogo amigo” pós-moderno de outros trabalhos, inclusive os seus, voltados para as tendências neomarxistas, igualmente compreendidas como “de esquerda”. E se pergunta: “retiradas as fundações modernistas de nossa crítica, onde ancorar nossa avaliação do presente assalto direitista à educação pública?” (p. 251)

Ainda assim, ele não enxerga a arena de combates situada nos fundamentos da educação moderna, com suas grandes utopias e verdades superiores, mas no diálogo ampliado a ser estabelecido no interior das relações de poder, com questionamentos sobre hierarquias, posições e autoridades privilegiadas. “Trata-se de uma tarefa na qual a epistemologia se subordina à política e não o contrário” (p. 268).

A positividade intrínseca do aspecto dialogal na escola proposto por Silva (1996a, 1996c) é relativizada por Moreira e Macedo (2002). Estes relatam pesquisas em que princípios enfatizados pela teoria crítica como fortalecimento do poder, voz ao estudante e diálogo apresentaram resultados contrário ao esperado, reforçando problemas que se buscava combater como racismo, sexismo e educação bancária.

Ciente de que o assunto *currículo* atualmente exige cuidados redobrados no tratamento, em função dos aspectos anteriormente elencados, com especial destaque para a conflituosa relação entre projetos emancipatórios e tendências pós-modernas, Moreira (2000) faz uma interpretação prudente e crítica das possibilidades e limites destas diferentes matizes, tendo como espaço privilegiado a prática curricular. Para ele, não obstante a qualidade conceitual e crítica dos estudos em currículo, a complexidade e abstração de sua maioria não tem chegado a quem interessa; no caso, o professor em sala de aula. O autor externa ainda sua preocupação com os excessos presentes

tanto em relação ao foco no texto e na linguagem quanto na valorização da esfera cultural. No primeiro caso, este excesso de foco pode propiciar a visão da materialidade do mundo como mero discurso; por conseguinte, sua transformação corre o risco de ser vista como uma mera operação de mudança discursiva. No segundo caso, a excessiva valorização da cultura pode gerar uma subestimação dos aspectos econômicos, atenuando conflitos e desigualdades em nome das diferenças – despolitizando inclusive as discussões sobre currículo.

O desenho desta atual fase dos estudos em currículo se constitui também uma preocupação de Lopes e Macedo (2002). A identificação deste momento como uma “fase de constituição de novas identidades para o campo” (p. 48) torna mais difusa, segundo elas, a constituição de uma teoria do currículo. O campo profissional do licenciado não é só a escola; ele está redimensionado (ONGs, educação informal etc.). Não é a escola tanto como formação, mas como assistência. A escola que abre aos finais de semana também vai para além dos currículos. Por conseguinte, esta mistura intercultural e multidisciplinar acaba por tensionar os currículos. Neste cenário, a associação da educação e do currículo aos processos culturais mais amplos acaba por gerar uma crescente e preocupante imprecisão, já que desconsidera a especificidade da educação e dos processos curriculares.

Para o redimensionamento de concepções, categorias e ações que articulem mais conseqüentemente as concepções neomarxistas e pós-modernas, Moreira (1999) entende que continuam importantes a manutenção da dimensão emancipatória expressa nas teorias curriculares *neos* e o caráter local, parcial e múltiplo das teorias *pós*. Neste sentido, para os estudos que buscam a superação desta crise da teoria crítica de currículo, o autor defende ainda uma “centralidade da prática” que leve em conta: (a) a atuação dos curriculistas em diferentes instâncias da prática escolar, participando da elaboração de políticas públicas de currículo, além de acompanhar e avaliar sua implementação nas escolas; (b) a investigação da prática escola com “com os que nela atuam”; (c) o incremento a estudos da prática curricular em diferentes espaços, como sistemas escolares, atividades de ensino e pesquisa dos especialistas, cursos de formação e espaços culturais; o diálogo que interaja curriculistas: (c1) com

outros de tendências similares e diferentes, (c2) com pesquisadores de campos que não sejam da Educação e (c3) com movimentos sociais. (p. 30-31).

#### 4. DOCUMENTOS, PESSOAS, PROCESSOS, ANÁLISES

Nossa inicial definição pela investigação de determinados aspectos presentes num currículo de Letras automaticamente nos lançou num caminho metodológico que obrigatoriamente passou pela própria compreensão do que se entende contemporaneamente por currículo. Ou seja, para este perfil de trabalho, o currículo acabou se constituindo em fundamento teórico e, principalmente, metodológico.

Para Silva (1996b, p. 202) conhecimento e currículo não são coisas, como a noção de “conteúdos” nos leva a crer; eles “corporificam relações sociais”. Neste sentido, tão importante quanto o seu caráter de produção e criação, é seu caráter social, já que são “produzidos e criados através de relações sociais particulares entre grupos sociais interessados”, trazendo a marca destas relações e interesses. A visão tradicional de currículo de uma licenciatura unicamente como o conjunto de disciplinas com seus respectivos programas, organizados numa grade, juntamente com o perfil de formação e objetivos desejados, expostos de forma genérica, há muito já está superada como concepção, ainda que se mantenha presente no senso comum acadêmico e na organização mesmo de muitos cursos.

Pensar metodologicamente o currículo para além desta pseudo-objetividade coroada de “verdades” não significou obviamente o descarte do conjunto de documentos que o constitui. Ao contrário, nós partimos dos documentos; porém, não os priorizamos. Atentos ao necessário movimento de contextualização inscrito no “caráter social” a que Silva se refere, fez-se necessário o nosso encontro principalmente com as múltiplas vozes, inclusive as silenciosas ou silenciadas, e com as variadas ações, aparentemente fortuitas ou explicitamente intencionadas, que, ao definirem lugares e

não-lugares para a mídia no currículo de Letras, emergem como igualmente protagonistas da costura dialogal<sup>9</sup> desta constituição curricular.

Portanto, uma arquitetura metodológica maior nos encaminhou para vários e distintos instrumentos e fontes de pesquisa, a serem detalhados ao longo deste capítulo. Ora iluminando caminhos pelo que em si apresentavam, ora pelo que estabeleciam em diálogo com as demais fontes e instrumentos, os procedimentos metodológicos oriundos desta arquitetura procuraram atravessar pelo tecido curricular cientes da complexidade de sua constituição. Ao mesmo tempo e por isto mesmo, reconhecemos os riscos e a sempre constante limitação de se abordar um temática com tantos e múltiplos interesses na sua constituição.

Definir como campo básico de investigação a UEL foi importante enquanto IES que, mesmo sem o perfil dos centros de excelência, possui profunda importância no ensino superior do sul do país e detém importante visibilidade e articulação no cenário acadêmico nacional. Trabalhar neste recorte implicou a decisão pelo estudo de caso como tipo de pesquisa de base predominantemente qualitativa.

De acordo com Lüdke e André (2004), o estudo de caso: (1) visa à descoberta; (2) enfatiza a “interpretação em contexto”; (3) retrata a realidade de forma completa e profunda; (4) usa uma variedade de fontes de informação; (5) revela experiência vicária e permite generalizações naturalísticas; (6) representa os diferentes e conflitantes pontos de vista presentes numa situação social e; (7) utiliza uma linguagem e uma forma acessível (p. 18-21). Entendemos que não só a escolha do nosso campo de investigação, mas também os instrumentos e dados coletados e a estruturação da análise que procedemos vão ao encontro dos elementos apontados pelas pesquisadoras em sua caracterização do estudo de caso.

---

<sup>9</sup> Fugindo à quase automática tendência de positividade associada comumente ao campo semântico de *diálogo*, Moreira e Macedo (2002) alertam para a importância de se refletir tanto sobre a concepção de diálogo adotada quando sobre as condições para sua promoção, já que, em alguns casos, as possibilidades e vantagens da conversão são, no mínimo, ambíguas – conforme veremos na seqüência deste trabalho.

Ainda que reconhecendo o interesse do estudo de caso pelo particular e único, que tenha valor em si mesmo, as mesmas autoras entendem ser importante a atenção para outros casos e situações semelhantes. Sendo representativo de um coletivo de outros cursos de Letras, a análise que fazemos das especificidades do Curso de Letras da UEL com relação à cultura midiática sob a ótica do estudo de caso abre a possibilidade de aproximações futuras semelhantes, particularmente na ampla região de influência desta instituição, formada principalmente pelo norte do Paraná, oeste de São Paulo e sul do Mato Grosso do Sul.

A seguir, procuraremos esclarecer um pouco mais sobre os documentos elencados e o processo de seleção dos informantes, o desenvolvimento das entrevistas e da análise dos documentos, com a conseqüente estruturação dos eixos de análise.

#### **4.1. A parte documental**

Estamos considerando documento “qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação” (ALVES-MAZZOTTI, 2004, p. 169). Neste sentido, trabalhamos desde registros de circulação interna das diferentes pró-reitorias – onde constavam principalmente dados sobre o curso de Letras, seus docentes e alunos – até registros de circulação mais ampla, como os diferentes currículos de Letras Vernáculas analisados.

Foi inclusive um destes registros escritos de circulação mais ampla que propiciou os primeiros movimentos desta investigação. Mesmo não constando do nosso *corpus* documental específico da pesquisa, os Cadernos de Avaliação Institucional 2 (UEL, 1998) – parte de uma pesquisa em desenvolvimento pela PROPLAN relacionada aos

egressos dos cursos da UEL –<sup>10</sup> foram importantíssimos na condição de primeiro documento institucional analisado por nós.

Ainda que de caráter mais institucional, englobando todos os cursos, e por isso mesmo dando destaque a dados quantitativos e avaliações dos egressos de caráter mais geral, aquele documento contribuiu para confirmar algumas impressões iniciais que tínhamos sobre a avaliação geral dos egressos sobre o curso de Letras e a validade da pesquisa que ora se iniciava. Na média, os egressos de Letras destacavam a qualidade do curso, instalações e corpo docente. Porém, numa aparente contradição, entendiam que o curso não havia contribuído suficientemente para as demandas cotidianas do seu exercício profissional como docente. Estes dados já apontavam que o aprofundamento e desvelamento desta aparente contradição no campo das práticas sociais de leitura da mídia se confirmavam como um importante norteador deste trabalho.

A idéia inicial de nossa pesquisa seria enfocar o eixo estrutural do curso de Vernáculos, excetuando participações em projetos, eventos etc., já que a maioria dos graduandos, em função da dupla jornada – trabalho durante o dia e estudo à noite – não costuma vivenciar estas atividades. Mas a lembrança, na entrevista com os egressos, de poucos momentos em que a linguagem midiática se fez presente em sua graduação regular, aliada à recorrente referência que muitos deles faziam à sua participação em diferentes projetos – fossem eles de ensino, pesquisa ou extensão –, cursos ou eventos, levou-nos à reformulação da idéia inicial, passando a considerar também o conjunto de documentos relacionados a estas participações como constitutiva de nossa análise, além das capacitações docentes.

Nestes termos, o corpus documental deste trabalho, dentro do período analisado, passou portanto a compreender: (A) os programas das disciplinas regulares e especiais ministradas na licenciatura em Letras Vernáculos; (B) os projetos de ensino, pesquisa e

---

<sup>10</sup> Hoje constantes no Portal do Egresso <http://www.uel.br/proplan/egresso/> juntamente com outras informações mais atualizadas.

extensão desenvolvidos pelo LET; (C) os eventos e cursos de extensão desenvolvidos pelo LET; (D) as capacitações (mestrado e doutorado) e currículo Lattes dos docentes do LET; (E) os currículos vigentes ao longo do período. Apesar de estarmos pesquisando o período 1995-2002, incluímos ainda, ao final deste trabalho, uma breve análise das discussões sobre o novo currículo de Letras iniciadas em 2001 – e, naturalmente, o lugar da mídia nestas discussões -, que culminaram com o Projeto Político Pedagógico do Novo Curso de Letras, implantado em 2006.

Com exceção do currículo Lattes, para o levantamento desta vasta documentação contamos com a pronta e eficiente colaboração do Colegiado de Letras e de órgãos administrativos da UEL como a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPPG), Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRORH).

A análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (LÜDKE; ANDRÉ, 2004, p. 38)

Ao procedermos o cruzamento das questões apresentadas nos documentos com as que foram desenvolvidas nas entrevistas com egressos e professores do curso, iluminamos e trabalhamos as limitações próprias destes instrumentos e técnicas de pesquisa. Ao mesmo tempo em que as entrevistas permitiram-nos enxergar o humano por detrás dos documentos, estes propiciaram um balizamento mais objetivo das diferentes subjetividades e afetos expressos nas entrevistas.

#### **4.2. Contatos preliminares e seleção dos entrevistados**

O curso de graduação em Letras da UEL possui turmas nos turnos vespertino e noturno e oferece quatro licenciaturas: uma licenciatura única em Português e três

licenciaturas duplas em Português-Espanhol, Português-Francês e Português-Inglês. No período 1998-2002, formaram-se 562 alunos no conjunto desses 4 cursos.

A partir da constatação deste grande número de egressos, procuramos contactar somente os egressos da licenciatura única (Português), também chamada de Letras Vernáculas, o que ocorreu entre o final de 2003 e ao longo do primeiro semestre de 2004. Tendo em vista os objetivos expressos no projeto, um outro recorte ainda se fez necessário no perfil do egresso a ser entrevistado: ele deveria estar atuando profissionalmente em Londrina como docente de Língua Portuguesa no ensino fundamental ou médio.

A tabela a seguir mostra em números o resultado das ligações telefônicas efetuadas. Dos 114 egressos previstos inicialmente, não conseguimos contactar 54 pelos motivos que a tabela abaixo explicita melhor. Os demais (60) foram contactados e apenas 14 deles enquadraram-se no perfil de egresso desejado.

<b>1. NÃO CONTACTADOS</b>	<b>54</b>
1.1. TELEFONE DE OUTRA CIDADE	34
1.2. NÃO É MAIS O NÚMERO	17
1.3. SEM TELEFONE	03
<b>2. CONTACTADOS</b>	<b>60</b>
2.1. OUTROS PERFIS	46
2.1.1. Faleceu	01
2.2.1. Faz mestrado e não dá aula	03
2.2.3. Não dá aula <sup>11</sup>	18
2.2.4. Outra atividade	15
2.2.5. Professor em outra cidade	04
2.2.6. Professor de outro nível de ensino	05
2.2. PERFIL DESEJADO	14
<b>TOTAL DE EGRESSOS</b>	<b>114</b>

---

<sup>11</sup> Também foi incluído nesta classificação o egresso que não tornou explícito se estava exercendo outra atividade.

A diversidade de perfis é a tônica dos entrevistados. Na então condição de acadêmicos, originários de outros estados, cidades da redondeza, da zona rural, periferia ou centro de Londrina. Donas de casa que decidiram fazer um curso superior depois de criados os filhos, passando por trabalhadores/estudantes de duplas jornadas, até adolescentes de classe média com dedicação integral ao curso de Letras. Opção para uns; ápice para outros; para alguns outros, ainda, falta de opção. Perfis latentes nos gestos, falas e silenciamentos. Dentre os demais 46 egressos que possuíam outro perfil, chamou-nos a atenção o fato de que 72% destes professores afirmaram não dar aula (18) ou trabalhar em outra atividade (15).<sup>12</sup>

Em um dos poucos estudos sobre a atuação profissional dos egressos das licenciaturas no país, Enge (2004) não identifica uma relação direta entre o ingresso em uma licenciatura e o interesse na profissão docente. Os principais definidores seriam as oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho em geral; para conquistá-las, o diploma numa instituição de ensino superior reconhecida por este mercado é muito importante. Neste sentido, a titulação acaba sendo encarada pelo acadêmico como mais importante do que o processo de graduação em si. Os primeiros dados encontrados confirmam esta afirmação.

Como se pode constatar do percurso inicial de construção destes contatos, do universo inicial de 562 egressos acabamos nos restringindo a 14 sujeitos que se encaixavam dentro do perfil desejado para a pesquisa. Destes, conseguimos concretizar a entrevista com 11 – universo que entendemos considerável e importante para este instrumento metodológico num estudo de caso.

Selecionamos os egressos que, em tese, cursaram Letras em sua modalidade Vernáculas ao longo do período analisado. – são, portanto, aqueles que se formaram

---

<sup>12</sup> Também foram incluídos como não dando aula os egressos que não deixaram claro se estavam exercendo outra atividade. Dentre os 15 que trabalham em outra atividade, identificamos sete comerciários, três funcionários públicos, dois comerciantes, um músico, uma maquiadora e uma supervisora escolar.

entre 1998 e 2002. A intenção foi articular o olhar destes egressos sobre toda a sua formação na licenciatura com a sua prática docente atual.

O perfil profissional de cada um dos 11 egressos era o seguinte, à época da entrevista, realizada ao longo do 2º semestre de 2004:<sup>13</sup>

(Egr1) – 32 anos, formada no Noturno/1998. Foi professora em 1 escola particular. Em 2004, trabalhava em 1 escola municipal de 1ª a 4ª em Cambé (PR). Em Londrina, era professora concursada de 1 escola municipal de 1ª a 4ª e professora contratada de 1 escola estadual.

(Egr2) – 26 anos, formada no Noturno/2001. Ao longo da vida profissional, que começou antes de se formar em Letras – já que fez magistério – foi professora em 3 escolas particulares de 1ª a 4ª e 1 escola particular. Em 2004 trabalhava em 3 escolas particulares, 1 escola municipal de 1ª a 4ª (concurada) e 1 cursinho pré-vestibular.

(Egr3) – 25 anos, formada no Noturno/2001. Especialista em Literatura Brasileira. Atuou em 1 escola particular. Em 2004 trabalhava em 1 escola particular e 1 cursinho pré-vestibular.

(Egr4) – 46 anos, formada no Noturno/2001. Especialista em Educação Especial. Em 2003 deu aula numa escola estadual. Em 2004 era professora contratada em 3 escolas estaduais.

(Egr5) – 36 anos, formada no Noturno/2001. Deu aula em 5 escolas públicas, como contratada. Em 2004 trabalhava em 1 escola particular – inclusive para 3ª e 4ª séries – e em 1 faculdade.

(Egr6) – 24 anos, formada no Vespertino/2001. Em 2004 era professora em 1 escola particular e em 1 curso de aulas particulares.

---

<sup>13</sup> Ao longo das citações das entrevistas apresentadas, usaremos siglas para identificar os informantes. Os egressos aparecerão como “Egr” e os professores de Letras como “Prof”. As siglas serão seguidas de números identificadores aleatoriamente definidos por nós.

(Egr7) – 24 anos, formada no Vespertino/2000. Em 2004 era professora contratada de 1 escola estadual. Trabalhava também com educação de jovens e adultos, circulando pelos postos avançados nos bairros.

(Egr8) – 30 anos, formada no Noturno/1998. Em 2004 era professora de 2 escolas estaduais.

(Egr9) – 26 anos, formado no Noturno/2001. Trabalhou em cursinhos pré-vestibulares. Em 2004 era professor em 1 escola particular em Londrina e 1 escola particular em Ivaiporã (PR).

(Egr10) – 34 anos, formada no Vespertino/2000. Especialista em Língua Portuguesa. Em 2004 era professora contratada de 4 escolas estaduais.

(Egr11) – 44 anos, formada no Vespertino/2000. Especialista em Literatura. Até 2003, foi professora de 1 escola particular em Sertanópolis (PR) e de 2 escolas particulares em Londrina. Em 2004, estava produzindo apostilas para um projeto da VUNESP.

Com estes agora professores foram tratadas questões vinculadas à relação dos conhecimentos acadêmicos experienciados durante a graduação no campo da leitura com a realidade escolar, como perceberam – se é que perceberam – as mudanças curriculares e como tem se constituído sua formação continuada. Além de questionamentos próprios da área de atuação destes egressos, foram levantadas suas histórias de formação como leitores e professores, além de suas concepções de leitura. Buscou-se o cruzamento das falas contidas nestes tópicos com os programas, documentos e demais entrevistas, priorizando todavia a visão destes egressos em relação à presença da linguagem midiática durante a graduação.

Assim como as demais instituições nacionais com o seu perfil, a UEL, e em particular o Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, teve boa parte do corpo docente em programas de capacitação, ou deles retornando, principalmente em nível de doutorado, durante o período analisado. Neste sentido, aqueles que trabalham no campo da leitura e ensino participaram nos seus respectivos programas destas discussões e trouxeram, em tese, discussões recentes sobre o tema.

Neste sentido, professores do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas (LET)<sup>14</sup> durante o período 1995-2002, ligados direta ou indiretamente à linha de pesquisa do departamento “Ensino-aprendizagem e Formação do Professor de Língua Portuguesa e Outras Linguagens”, foram alguns dos informantes da pesquisa. Analisou-se também o perfil de capacitação em mestrado e doutorado destes docentes e sua relação com o trabalho em leitura desenvolvido nas turmas de graduação. Em função das eventuais alterações curriculares constatadas, os membros de colegiado, independentemente de sua vinculação departamental,<sup>15</sup> foram inicialmente considerados informantes em potencial. No contato para as entrevistas, um dos professores foi selecionado exatamente por possuir esse perfil, conforme posteriormente explicitaremos.

Buscamos a construção de um conjunto de professores ligados à graduação em Letras no período analisado que, independentemente de sua ligação com o campo da leitura e ensino, tivessem desenvolvido algum tipo de interface com a cultura midiática e/ou a linguagem das mídias: (A) como coordenador de projetos de ensino, pesquisa ou extensão relacionados ao assunto; (B) como docente de disciplinas da graduação em diálogo direto com a linguagem midiática; (C) como membro de comissão de reformulação curricular que tenha fomentado a discussão sobre a necessidade de múltiplas linguagens na licenciatura em Letras.

Neste sentido, 7 colegas professores foram selecionados para a entrevista. Na seleção de cada um deles, alguns critérios se destacavam, diferenciando o perfil do entrevistado dos demais. Em linhas gerais, cada um dos 7 professores foi selecionado por uma característica:

---

<sup>14</sup> Apesar de LVC ser a sigla institucional do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, optamos neste trabalho pela utilização da sigla LET, pela qual ele é conhecido.

<sup>15</sup> O Colegiado do Curso de Letras da UEL é formado por representantes dos Departamentos de Letras Vernáculas e Clássicas, Letras Estrangeiras Modernas, Educação, Filosofia, Ciências Sociais e História.

(Prof1) – membro do colegiado com destacada participação no processo de reformulação do currículo do curso de Letras, a ser implantado em 2006;

(Prof2) – coordenador do único projeto desenvolvido no LET no período analisado voltado às relações entre texto, linguagem dos computadores e ensino;

(Prof3) – ex-coordenadora de projeto de extensão da área de Língua Portuguesa voltado para o trabalho com múltiplos textos no estágio no ensino médio;

(Prof4) – pesquisadora no campo da linguagem artística não verbal e coordenadora da área de Língua Portuguesa/Linguística do LET;

(Prof5) – professora de outro departamento da disciplina Cultura Brasileira na graduação em Letras;

(Prof6) – membro da área de Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa, na qual atuamos, com maior experiência no ensino de graduação e pós-graduação (Mestrado e Doutorado em Estudos da Linguagem).

(Prof7) – coordenador de projetos de ensino e de pesquisa no campo da literatura e cultura midiática.

O anonimato de todos os informantes esteve assegurado, mas, no caso dos professores do curso, a sua função desempenhada à época algumas vezes necessitou ser explicitada no corpo da análise por ser significativa na constituição das relações de poder.

### 4.3. O processo das entrevistas

A intenção de produzir muito mais um roteiro de problematizações a serem trabalhadas na entrevista do que propriamente perguntas nos levou a investir numa entrevista semi-estruturada (Anexo 9).<sup>16</sup> Para Triviños, a entrevista estruturada

parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa. (1987, p. 146)

Há sempre riscos numa entrevista semi-estruturada, que vão desde o inusitado da situação nova para o entrevistado, passando pelo seu estado emocional e eventual relação autoritária entre entrevistador e entrevistado, até chegar ao grau de amizade entre entrevistador/entrevistado a prejudicar a objetividade mínima da entrevista. Todavia, Bogdan e Biklen (1994) relativizam estes riscos desde que, durante a análise dos dados eles estejam em diálogo com as informações coletadas de outras fontes – no nosso caso, as demais entrevistas e os documentos.

---

<sup>16</sup> Um questionário inicial, com perguntas abertas e fechadas, que seria antecipadamente encaminhado a todos os entrevistados como forma de balizamento inicial para a entrevista acabou sendo descartado. Nos primeiros contatos, já constatamos uma certa formalidade e inibição inicial de boa parte das pessoas a serem entrevistadas, o que nos assinalava que durante a entrevista seria necessário um tempo para que eles ficassem à vontade para fazer o seu relato. Neste sentido, o preenchimento prévio de um questionário poderia representar uma excessiva formalidade a dificultar ainda mais este contato. Além disso, a aplicação prévia de um questionário para os 11 egressos – sem contar os 7 professores do curso de Letras, que ainda não haviam sido então contactados –, incluindo a entrevista em si, tomaria um tempo excessivo e produziria uma grande e desnecessária quantidade de material para análise.

Paciência ao ouvir, comedimento no perguntar, incentivo ao esclarecimento de pontos importantes, construção de um ambiente o mais descontraído possível e cuidados formais na divulgação dos dados foram também alguns dos caminhos apontados por estes pesquisadores ao refletirem sobre o papel da entrevista semi-estruturada num estudo de caso.

Na busca de concretização destas orientações, elaboramos uma série de esclarecimentos prévios que eram repassados aos entrevistados assim que eles consentiam em conceder a entrevista. Primeiramente, eles eram informados que se tratava de uma entrevista-piloto; neste sentido, ela poderia necessitar de um segundo momento. Nós poderíamos até sugerir, mas, em princípio, deixávamos para o entrevistado a decisão sobre o local para a entrevista. Somente destacávamos que deveria ser um local tranquilo, que não favorecesse interrupções e com boa acústica. Procurávamos também já deixá-los à vontade, informando-os que não havia necessidade de preocupação com relação a eventuais pausas para pensar, já que não havia um tempo rígido para as entrevistas e que levaríamos fitas de reserva. De qualquer forma – como parâmetro mínimo para o(a) entrevistado(a) – prevíamos inicialmente um tempo máximo de 1 hora e meia a 2 horas de entrevista. O cuidado ético no tratamento/divulgação das informações se viu formalizado através da elaboração de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 8) em duas vias, assinado pelo entrevistado(a). Finalmente, ainda nos contatos preliminares, procurávamos um breve levantamento do perfil do(a) entrevistado(a) (pessoal, acadêmico e profissional), sem nos esquecer de saber a idade, dado pessoal que dialoga o tempo de experiência profissional.

Vale destacar que estes cuidados se voltaram para a entrevista com os egressos, que foram entrevistados antes dos professores do curso. Ao longo das entrevistas com os egressos e, após, na entrevista com os professores do curso, outras eventuais adequações deste instrumento metodológico se fizeram necessárias e serão relatadas a seguir.

As entrevistas com os 11 egressos foram feitas entre julho e outubro de 2004, enquanto quase todos os 7 professores foram entrevistados entre março e abril de

2005, no horário e local mais conveniente para eles. A distância entre as entrevistas de egressos e professores se deveu ao fato de que pretendíamos discutir aspectos das entrevistas dos egressos com os professores. Para tanto, necessitávamos de um tempo para a transcrição daquelas entrevistas. Esta decisão se mostrou acertada.

Somente a Prof6 foi entrevistada posteriormente aos demais colegas, em setembro de 2005. Sendo ela da mesma área que a nossa, pensávamos inicialmente ser redundante para a pesquisa entrevistar uma professora com o mesmo perfil do pesquisador. Felizmente, pudemos rever esta posição ainda a tempo. Após sua entrevista, pudemos confirmar o acerto também desta decisão, porquanto procuramos introduzir muitas das falas dos egressos durante as entrevistas com os professores, estabelecendo-se um profícuo diálogo entre diferentes olhares e vozes.

Em sua maioria, as entrevistas aconteceram em diferentes dependências do Centro de Letras e Ciências Humanas da UEL: nossa sala de permanência, salas de grupos de pesquisa no Instituto de Referência, ou até mesmo em salas de aula livres. Somente 3 egressos e 2 professores preferiram fazer a entrevista em suas próprias casas. Comparando as entrevistas, não constatamos que a escolha de determinado horário ou local tenha interferido em seu andamento, já que sempre foram feitas sem maiores interrupções ou atropelos.

A preocupação com a acústica, em verdade, passou a ser importante a partir da primeira entrevista. Programada para uma sala ampla do Centro de Letras e Ciências Humanas da UEL, com pouco mobiliário, esta entrevista teve prejudicada um pouco a sua gravação em função da dispersão do som, fruto do espaço físico onde se realizou.

O nosso papel como entrevistador também começou a ser revisto já nesta primeira entrevista. Preocupados excessivamente em não interromper, em não induzir, desconstruímos parte da nossa maneira de ser, apresentando-nos um tanto quanto formal e apegado às linhas gerais do roteiro e do encaminhamento metodológico inicialmente construído. Os conselhos metodológicos ecoavam nos nossos ouvidos em meio às vozes das egressas. Sem abrir mão do empenho em ouvir com atenção e interesse, procuramos a partir daí temperar as entrevistas, sempre que possível, também com nossas impressões de sujeito-pesquisador atento aos riscos de

constituição de uma interlocução sem alma, pretensamente imparcial e objetiva. Éramos nós novamente.

Também o tempo da entrevista foi sendo revisto ao longo desse processo. O tempo de 1 hora era mais do que suficiente para a entrevista individual; em média, as entrevistas duraram cerca de 50 minutos, variando conforme a relação pessoal do entrevistado conosco ou com a sua personalidade.

Como se diz popularmente, procuramos começar as entrevistas “pelas bordas”. Neste caso, as bordas se faziam representar pelos egressos que haviam sido nossos alunos na graduação, já que nos tornamos professor da UEL somente em 2000. Dos 11 selecionados, 5 alunos formados em 2001 se enquadravam nesta situação. Acertamos então com 2 egressas com quem desenvolvemos um relacionamento bastante próximo nos dois anos em que foram minhas estagiárias. Além disso, elas já tinham trabalhado juntas em várias escolas, sendo, em suma, bastante amigas.

Em função deste conjunto favorável de fatores, numa troca de idéias com a orientadora decidimos fazer uma entrevista em conjunto com elas. Pensamos agora não ter sido a melhor decisão. Por incrível que possa parecer, a amizade existente entre elas e a proximidade que tínhamos em relação às duas acabou gerando uma entrevista com muita conversa, muitos apartes, mas pouco aprofundamento. A entrevista individual muito certamente teria sido mais produtiva, já que elas não precisavam de estímulo para falar e, ao mesmo tempo, a cumplicidade entre as duas demarcava algumas vezes os limites da fala de cada uma, como se balizado pelo comportamento da que estava em silêncio naquele instante.

Naquele contexto, marcar uma entrevista em outros moldes com cada uma delas talvez fosse improdutivo. O discurso delas já tinha se amalgamado naquele encontro de falas. Este era o corpus diferenciado de análise sobre o qual iria me debruçar, em diálogo a posteriori com as entrevistas individuais. Talvez, em função de um outro contexto mais apropriado, pudesse voltar a tentar novamente uma entrevista em grupo. Mas confessamos que, apesar da importância de inúmeras colocações delas, a inovação metodológica não nos motivou uma continuidade. A partir daí, somente entrevistas individuais.

No caso dos professores, o fator que definiu a seqüência de entrevistas foi a disponibilidade dos entrevistados, já que quase todos eram nossos colegas de departamento – uns mais, outros menos próximos. Somente não conhecíamos a Prof5, ainda que já tivéssemos ouvido falar dela. De qualquer forma, para um balizamento mais seguro, procuramos fazer pelo menos as primeiras entrevistas com os professores de nossa relação mais próxima. Depois, a agenda de cada um dos entrevistados é que foi definindo a seqüência.

As eventuais inibições ou discursos defensivos acabaram evoluindo de acordo com o caso. Entrevistados mais desinibidos e/ou que já eram nossos conhecidos ficaram mais à vontade ao longo das entrevistas, ainda que no início pudessem se mostrar um pouco distantes. A Egr3, por exemplo, que havia sido minha aluna nos dois anos de estágio, não se dirigia diretamente a mim na entrevista quando fazia alguma referência ao meu trabalho: “– ...a gente tinha vontade de inovar e aí entrou o orientador de estágio, que está aqui na nossa frente, que cobrou...” (grifo nosso). Ela mantinha uma interlocução conosco na figura de entrevistado, reservando uma 3ª pessoa para a nossa figura de orientador do seu estágio, para um dos sujeitos de sua trajetória na graduação.

#### **4.4. Estruturação da análise**

Concomitante ao trabalho de entrevistas, foi sendo desenvolvida a transcrição. Não transferimos para terceiros esta atividade da pesquisa tida por muitos como desprestigiada; assumimos pessoalmente a transcrição. Primeiramente, em função dos costumeiros riscos de transcrições descuidadas que sonegam ou modificam trechos da entrevista.

A transcrição é tida como uma atividade braçal, vista como menor em relação ao processo de análise. Esta colocação expõe algumas verdades, mas principalmente esconde e distorce outras tantas. O esforço físico empreendido é incontestável, a ponto

de exigir de nós, transcritores, alongamentos físicos antes, durante e após uma jornada de digitação. Mas “alongamentos intelectuais” também nos são igualmente exigidos durante esta etapa.

Este foi o nosso motivo para assumirmos a transcrição, já que, ao longo da transcrição pudemos revisitá-la, agora com mais calma e atenção, os diferentes momentos da entrevista. Ou seja, não obstante o desgaste físico em função do mecanicismo da atividade, a transcrição, quando desenvolvida pelo próprio pesquisador de forma cuidadosa e ponderada constitui-se num dos primeiros e importantes movimentos de análise.

Além disso, a análise não se dá *in abstracto*, desentranhada dos demais momentos da pesquisa; ao contrário, todo instante e cada detalhe são prechos de significados para um olhar que se faça problematizador. “O que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente” (GINZBURG, 1999, p. 152).

Neste contexto, o tempo da transcrição das entrevistas era também o da inserção de comentários. Paralelos na tela, eram dois textos se entrelaçando. À medida que outras entrevistas eram transcritas, novas questões, intermináveis “caixinhas” iam povoando o lado direito dos novos e antigos textos na tela do computador. Pode ser breve a verbalização destes momentos em linhas gerais, mas o vivido não se fez pouco, pequeno, nem tranqüilo.

Depois de inúmeras idas e vindas, mexes e remexes, definimos, ainda que precariamente, alguns campos de abordagem. No caso das entrevistas dos egressos, identificamos inicialmente três grandes eixos:

- (1) Experiência Pessoal;
- (2) Na Graduação;
- (3) No Trabalho.

Como se pode constatar, esta ordenação inicial leva em conta uma forma de seqüenciamento temporal que condiz inclusive com o próprio Roteiro de Entrevista (Anexo 9). Porém, ao longo das entrevistas, estes tempos não são apresentados tão

ordenados e estanques assim; por isso mesmo, esta primeira estruturação demandou um longo período.

Constatamos posteriormente que os eixos (2) e o (3) haviam sido tratados de forma mais aprofundada durante as entrevistas. Neste aprofundamento, identificamos outros temas a partir destes campos.

Assim, no eixo (2) Na Graduação encontramos:

- (2.1) Trataram do Assunto?;
- (2.2) A Que Atribui Esta Ausência?;
- (2.3) Fez Falta à Sua Formação?;
- (2.4) Fizeram Questionamentos à Época?;
- (2.5) Análise do Curso.

No eixo (3) No Trabalho temos:

- (3.1) Como Tem Acontecido?;
- (3.2) E o Livro Didático?;
- (3.3) Consta do Planejamento?;
- (3.4) Repercussão do Trabalho;
- (3.5) Qual o Seu Embasamento?.

Posteriormente, à medida que fomos trabalhando com as entrevistas dos professores e os documentos, verificamos que a pesquisa tinha gerado um volume imenso de dados e campos de análise. Fazia-se necessário um novo recorte na abordagem.

Ao mesmo tempo, as entrevistas dos professores e os documentos dialogavam em sua maioria com o item (2) Na Graduação, da entrevista com os egressos. O tempo

da graduação, seu dia a dia, era o eixo mais significativo que emergia do campo de pesquisa. Seria ele então o nosso foco de abordagem.<sup>17</sup>

Já com relação aos dados encontrados nas entrevistas dos professores, os eixos foram:

- (1) Formação dos Colegas;
- (2) Relação entre Colegas;
- (3) Ensino na Graduação;
- (4) Caminhos Possíveis.

De (2) Relação entre Colegas, em função de sua recorrência, criamos o subtópico (2.1) Falta de Diálogo.

Estas divisões e subdivisões foram pensadas para que pudéssemos dar seguimento com base numa visualização mínima do conjunto de questões que emergiram das entrevistas. Não se tratam de estruturas fixas e inquebrantáveis à cata de conceituações totalizantes. Elas se cruzaram, se beijaram e se apartaram conforme as problematizações se construíram, mediadas pelo olhar investigativo. Ao se focar o (3) Ensino na Graduação, por exemplo, elementos das relações entre os professores e de sua formação, expressos em (2) e (1) respectivamente, apareceram nas falas dos entrevistados. Também eventuais nuances que escaparam a qualquer divisão, mas que

---

<sup>17</sup> Os itens (1) Experiência Pessoal e (3) No Trabalho, não obstante o aprofundamento constatado acima em forma de subtópicos, deixaram de ser considerados plenamente no desenvolvimento da pesquisa. Ainda que o item (1) Experiência Pessoal apontasse para elementos profundamente significativos para a compreensão da visão pessoal, história de vida e constituição dos egressos como leitores da mídia, a inicial constatação da ausência de aprofundamentos e – por extensão – de subdivisões deste tópico já anunciava a possibilidade deste item não fazer mais parte de forma plena do desenvolvimento da pesquisa. Esta decisão do recorte de abordagem não significa que estes itens não tenham sido considerados na pesquisa. Muito pelo contrário. Sempre que se fez necessário, eles estiveram em diálogo com as questões cotidianas da mídia na graduação em Letras. Este destaque apontado inicialmente sinaliza inclusive para a importância dos temas (1) e (3) e para a necessidade de futuras pesquisas que levem em conta especificamente estes universos.

se fizeram significativas para o conjunto do trabalho, não foram descartadas nem se fizeram menores.

## 5. UM CURSO EM CRISE

Manifestações culturais à espera da autorizada interpretação têm sido a tônica da constituição do discurso e do “fazer pedagógico” nos cursos de Letras. Munido de sua trena e diapasão analíticos, o intelectual as tem validado ou não. Esta postura encontra ressonância no projeto de modernidade experimentado pela sociedade, marcado, conforme Harvey (2000), pela crença no progresso linear, defesa de verdades absolutas, planejamento racional da ordem social e padronização do conhecimento e da produção. Tudo devidamente incensado na doutrina iluminista de igualdade, liberdade e fé na inteligência humana.

A humanidade vai ter de ser forçada a ser livre, disse Rousseau; e os jacobinos da Revolução Francesa começaram sua prática política onde o pensamento filosófico de Rousseau tinha parado. Francis Bacon, um dos precursores do pensamento iluminista, concebeu em seu tratado utópico “Nova Atlântica” uma casa de sábios que seriam os guardiães do conhecimento, os juízes ético e verdadeiros cientistas; enquanto vivessem no mundo exterior a vida diária da comunidade, eles exerceriam sobre esta uma extraordinária força moral. (p. 24).

Já Bauman (1999, p. 268) entende que os intelectuais *neo-iluministas*<sup>18</sup> estão convencidos de que o destino da moralidade, da vida civilizada e da ordem social depende da solução que eles, intelectuais, dêem ao problema da universalidade. Este convencimento é comparado por Bauman à convicção do herói adolescente do “Orfeu” de Cocteau de que o sol não nasceria sem seu violão e serenata.

---

<sup>18</sup> A adjetivação é nossa.

O conjunto de comparações acima traça os contornos de um tempo e de uma tradição cultural que precisam experimentar uma nova determinação onde sejam resguardadas as condições para que todas as histórias possam “ser contadas, recontadas e contadas novamente de forma diversa. É na sua pluralidade e não na ‘sobrevivência dos mais aptos’ (isto é, na extinção dos ‘menos aptos’) que reside agora a esperança” (p. 259).

Este privilégio da heterogeneidade e da diferença busca enraizamentos no cotidiano; não mais numa universalidade transcendente, mas numa diversidade que, sem correr os riscos do individualismo, se vê assegurada no comunitário.

Os neopopulistas do mercado, deslumbrados com o cruzamento entre os restos culturais populares e os meios de massa, fecham os olhos diante das desigualdades de acesso aos bens simbólicos e, em consequência disso, preferem não se referir à dominação econômica e cultural. Para esses neopopulistas, a única imposição cultural preocupante é a das elites letradas que conservam um paradigma pedagógico oposto ao *laissez faire* e continuam a sustentar, além disso, o caráter fundamental da cultura da letra dentro da configuração cultural contemporânea. Sobre o resto, ou seja, o mais importante, eles nada têm que dizer. (SARLO, 1997, p. 119-120)

Em verdade, o campo das Letras não tem sido refratário a todas estas discussões. Muito pelo contrário, ele vive e sofre este impasse expresso no conflito entre servir aos trabalhos intelectuais técnicos ou desinteressados<sup>19</sup> vinculados à pesquisa ou às nem sempre desejadas demandas das licenciaturas.

Como se não bastassem todas as influências do mercado a delinear as definições profissionais dos egressos das licenciaturas em geral, equívocos históricos

---

<sup>19</sup> Lajolo (2001) problematiza este pretensão “desinteresse”. “Só este quadro já basta para delinear o anacronismo de uma instituição que elenca, entre seus objetivos, o patrocínio de atividades culturais de ordem desinteressada, no momento em que a cultura e seus produtos passa por intensa mercantilização, ou seja: são interessadíssimos. O que a época pedia era a formação de profissionais mais ajustados ao perfil capitalista moderno que ia assumindo, também no setor cultural, a sociedade brasileira.” (p. 7, grifos da autora)

nas licenciaturas em Letras colaboram nos dias de hoje para um diagnóstico de crise por parte dos pesquisadores. Buscando a origem desta crise a partir da recuperação da história de constituição dos cursos de Letras no Brasil, Lajolo (2001) chega à conclusão de que “os cursos de Letras parecem ter introjetado tanto a degradação da realidade profissional da escola brasileira quanto, numa espécie de movimento compensatório, a noção e a praxe antiga de ligar às Letras um certo *otium cum dignitate*.”

O Prof1, nosso entrevistado, reforça esta constatação de descompasso, ironizando sobre as condições em que muitas das mudanças se dão: “– *E nós não estamos sabendo acompanhar isso. Como toda escola jesuítica, nós somos conservadores, nós queremos as coisas sem mudança. Nós somos a autoridade. Se você for a autoridade e você descobrir a mudança, tudo bem; se você não for...*”

Parte destes problemas estaria relacionada à lenta evolução de seus cursos. Dentre as causas desta morosidade, temos primeiramente, de acordo com Almeida Filho (2000) uma ação conservadora inercial típica das instituições. Nossa história cultural contribui para explicar, quando recuperamos a postura cartorial de permissões e credenciamentos, que uma vez concedidos, garantiam existência longa de “protegida independência”, gerando uma “autonomia descansada” de freqüente alienação e falta de compromisso. Ainda com os olhos voltados para nossa história, o autor destaca um passado cultural brasileiro valorizador dos conhecimentos letrados despregados da vida prática, incluindo o Direito, funcionando como um prestigioso adorno nos salões e preservação dos valores e lugares sociais já conquistados. Este alheamento ajuda a entender, de certa forma, uma certa ausência nos currículos de Letras de questões práticas voltadas para a realidade que afeta a vida escolar.

Para Almeida Filho (2000, p. 33), além da estagnação curricular, esta crise “combina os efeitos de uma redução das motivações naqueles que poderiam ser novos professores com a super-oferta de vagas em cursos convencionais de qualidade incerta ou altamente variável”. Mesmo reconhecendo a existência de reformas nos currículos das licenciaturas em Letras ao longo dos tempos, Almeida Filho as entende, em sua maioria, como paliativos, modificações externas para que as coisas permaneçam em essência, acalmando discussões e expectativas. Para ele, no interior dos cursos,

costuma imperar um pacto de mediocridade relacionado à lei do mínimo esforço, expressão de um corporativismo negativo ambientado numa territorialidade feudal em que as ciências se vêem compartimentalizadas.

Nestes termos, entendemos existir uma crise horizontal e vertical em Letras, sendo que algumas delas serão desenvolvidas ao longo deste estudo a partir do tensionamento de suas licenciaturas com a cultura midiática. A tida e havida beligerância interna entre as áreas de Letras e Lingüística, que aqui chamamos de vertical, realmente existe, mas a Prof4 a relativiza:

*— Muito dessa beligerância que acontece entre a Lingüística, a Língua Portuguesa e a Literatura acontece por uma concepção errônea da utilização da língua pela Literatura. [...] Existe um material, que é a matéria lingüística, e essa matéria estaria sob a guarda de defensores de algumas concepções de língua – a mais tradicional delas seria de que a língua deve ser preservada, tem que ser nutrida por bons valores, por bons instrumentos, por um bom uso, alguma coisa que pudesse ser passada de um pra outro. Existe uma concepção muito utilitária da língua. [...] A Literatura, por outro lado, se acostumou um pouco com isso. Briga em relação a isso, mas eu acho que, de certa forma, tal como ela é vista até hoje no Brasil e em muitos lugares também, a Literatura se aproxima muito da História Literária, da idéia de escolarização, de etapas do conhecimento, sempre vista de uma maneira estanque. A Literatura, em geral, não tem uma visão de que a língua é produto de uma criação literária constante. [...] Nós não fazemos nada mais além de produzir discursos literários o tempo inteiro, no sentido de utilizar os instrumentos disponíveis na língua pra contar cotidianamente a nossa história em termos de memória presentificada do passado, em termos de presente presentificado e em termos de futuro presentificado. [...] Eu não vejo essa diferença entre Literatura e a língua produzida. [...] A língua é alguma coisa tão volátil que ela está espalhada em todos os domínios da humanidade. A Língua Portuguesa, a Lingüística, sei lá o que, os gramáticos etc. eles têm tanto direito de aprisionar essa língua quanto um historiador, um artista e um literato. A única coisa que nós, professores de Língua Portuguesa e Lingüística, temos o direito de fazer é porque nós temos maior competência, maior estudo, maior cientificismo em relação ao tratamento desses mecanismos da língua. É como se a língua fosse uma máquina de produção de conhecimento e nós, além de usufruirmos desse conhecimento, sabemos também lubrificar a máquina. Só isso. Nós somos técnicos dessa imensa máquina de produção de conhecimento.*

Como se não bastassem todos estes problemas a tensionar o processo de formação, tanto inicial quanto contínua, temos ainda os desafios de pensarmos a formação dos nossos professores de Letras para além da chamada cultura letrada, incorporando outras culturas como a oral e a audiovisual. Ao mesmo tempo, ensinar a ler pode e deve transcender a materialidade dos livros, transformando este processo em ponto de partida para alfabetizações informáticas e multimidiáticas.

Instado a articular este cenário que ora apresentamos com os desafios que a cultura midiática lança a uma licenciatura como a de Letras, o Prof2 pondera:

*— O curso de Letras trabalha com a palavra, com o verbo, com o texto fundado na palavra. Não no imagético. Então, por exemplo, você vai trabalhar com a fotografia, você tem que entender de cor, de brilho, luminosidade, exposição gráfico-visual. Eu não rejeito totalmente que se trabalhe, mas eu acho que [...] você, pra trabalhar com discurso, com o texto sincrético, texto sincrético é aquele que combina as várias possibilidades de linguagem, nós que somos de Letras nós temos que trabalhar com a palavra. Em primeiro lugar, priorizar a palavra; o resto é enfeite, é complemento. Claro que você não vai ignorar o contexto de produção, onde a palavra está inserida, você vai descrever alguma coisa da cor, do fundo etc.*

***– Só não está claro pra mim uma questão do que você está falando. Você está colocando em cima do que “é” ou do que “deve ser”? Em outras palavras, você acha que o curso de Letras é assim, por concepção focado no verbal e, portanto, qualquer questão é uma outra questão, ou você acha que o fato de aparecerem outras demandas está nos chamando para um redimensionamento das propostas do curso de Letras?***

*– Sim, eu acho que sim. Você perguntou assim: “dentro do curso de Letras leva-se em consideração outras modalidades, que não apenas os textos tradicionalmente trabalhados?”. Eu acho que se leva em consideração. Agora, consegue-se dar pro aluno, futuro professor, a formação adequada pra trabalhar com esses textos? Não, isso não se consegue. As pessoas que dão a formação estão sensibilizadas pro fato de que a gente tem que abrir pra outras linhas. Agora, conseguem trabalhar? Não.*

***– Uma das linhas de pesquisa do departamento, recém reformulada, é a de ensino. Agora está vindo “ensino de língua portuguesa e outras linguagens” e na ementa fala em “linguagens sincréticas”.***

– *Eu acho que aí fica estipulado “juridicamente” que você reconhece que existem textos que são verbais e que não são verbais. Quando você fala “não verbais”, está falando de alguma coisa que não é a matéria-prima de Letras. Eu sei, por exemplo, que há uma disciplina proposta na pós-graduação que é a “Semiótica da Imagem”. Está bem claro. Eu fiz já curso de Semiótica da Imagem, achei maravilhoso e tal. Agora, tem coisa que eu não dou conta. Por exemplo, fotografia. Eu não trabalho com abertura da lente, do ângulo...*

– ***Mas você acha que isso descaracteriza um curso de Letras?***

– *Pelo contrário. Eu acho que é possível, bem vindo, extremamente bem vindo, mas nós temos que “dar nome aos bois”, nós temos que estabelecer limites. Você trabalha com palavra, esse é o prato do dia. O resto é adereço.*

Entendemos ser importante a transcrição integral deste trecho da entrevista, não obstante a sua maior extensão, pelo o que ele nos propicia em sua riqueza de abordagem e de contraponto, no interior da crise que visualizamos. Além do mais, este professor não está só em sua preocupação com o tratamento da linguagem não verbal; a Prof4 também identifica esta dificuldade: “– *Analisar o não verbal, olhar o não verbal com olhos não verbais é praticamente impossível. [...] Existem instrumentos pouco conhecidos pra você abordar uma imagem além daquilo que ela ‘representa’, vamos dizer assim, além daquilo que se diz que ela representa. Esmiuçar uma imagem significa perceber um alfabeto que existe por traz dessa imagem.*”.

A Egr6, por outro lado, nos traz um outro olhar sobre a questão. Um olhar de quem esteve do outro lado da discussão. Aliás, o local a ela reservado não é o da discussão, mas o da constatação das ações em curso no interior de uma licenciatura. É deste lugar que ela fala de temáticas apresentadas, mas não desenvolvidas, articuladas às demandas cotidianas. “– *Eu acho que, se duvidar, nem na faculdade a gente trabalha muito a linguagem verbal e não verbal. É citada apenas o que é, mas não é trabalhada. Na realidade, eu estudei o conceito e não se era importante ou não. [...] Quando se tratou de linguagem verbal e não verbal, não se falou em importância. Falou ‘isso é isso e isso é aquilo’ e acabou.*”

Parece-nos que a problemática mídia/educação ainda carece de maior balizamento, melhor definição de objetos e práticas a serem construídas na pesquisa sob a ótica da Educação, com os trabalhos circundando os temas sem neles mergulhar, como se temendo os embates com as práticas pedagógicas cotidianas. Nada de novo no *front*. É um procedimento ainda marcante na Educação, área de conhecimento interdisciplinar que, na maioria das vezes, parece se satisfazer apenas com a antropofágica satisfação deste movimento relacional. Nas Letras, por seu turno, olha-se tanto o objeto, especializam-se ainda mais as especialidades.

*– ... nós organizamos aquele objeto como algo que foi pensando como objeto lingüístico. Ele não é objeto lingüístico pra quem usa. Nós o douramos, nós o endeusamos, nós o mitificamos, nós esquecemos que aquilo faz parte de todo um contexto em que de repente é o sol que está no rosto da pessoa, é o cheiro que tá vindo da cozinha... você percebe o objeto sem observar o contexto. E isso é que me parece complicado. Nós deveríamos perceber o objeto nessa continuidade. (Prof1)*

Vivemos um tempo mais aberto à exploração própria – para o bem ou para o mal –, num veloz e cada vez maior/menor tecno-mundo de diferentes e integrados sentidos. A questão que colocamos é que papel a escola – e, particularmente, uma licenciatura em Letras – tem se disposto a jogar neste contexto de variadas linguagens.

## 6. A MÍDIA NAS ATIVIDADES CURRICULARES, EXTRAS E ARREDORES

### 6.1. Currículo de Letras e programa das disciplinas

Uma das indagações na entrevista era sobre em que momento(s) do seu curso o egresso se lembrava de algum trabalho relacionado à mídia. Muitos dos comentários iniciais e alguns ao longo da entrevista não eram nada animadores, assinalando a ausência ou insignificância do assunto nas discussões acadêmicas regulares das Letras.

*– Eu posso até ter trabalhado isso em Produção de Texto no 2º ano, mas eu não me lembro de muita coisa não, muito pouca. (Egr10)*

*– Não se sentou pra discutir... [...] Foi uma discussão em meio a vinte ou mais. (Egr9)*

*– Se você perguntar “trabalharam mídia com você na faculdade?”, eu falo “não”. (Egr6)*

*– Pouquíssimo...*

*– Um pouquinho com imagem, um pouquinho com a música [...] no 2º ano.*

*– Um pouquinho, um pouquinho, bem pouquinho mesmo de texto jornalístico. Deve ter sido uma noticinha ou outra... (Egr2 e Egr3).*

Como a nossa pesquisa abrangeu um período maior que o percurso acadêmico na licenciatura de cada um dos egressos entrevistados, levantamos todas as propostas curriculares de Letras Vernáculas ao longo do período analisado, que vai de 1995 a 2002, procurando identificar as eventuais alterações efetuadas.

É importante esclarecer aqui que as alterações que identificamos, expostas na tabela abaixo, têm por base o currículo 1995, o primeiro ano que foi analisado. A íntegra do currículo 1995 está apresentada no Anexo 1, juntamente com o currículo 2002,

último ano de nossa análise. Ao invés de expor uma exaustiva e desnecessária seqüência de currículos dos anos que constituem o período analisado, optamos por destacar somente as alterações.

<b>Tabela 3</b>	
<b>ALTERAÇÕES NO CURRÍCULO DE LETRAS VERNÁCULAS NO PERÍODO 1995-2002</b>	
<b>1996</b>	– Sem modificações.
<b>1997</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>3FIL001 Filosofia A</i> vai para o 2º semestre.</li> <li>– <i>3LEM014 Língua Inglesa I</i> e <i>3LEM015 Língua Francesa I</i> são substituídas, respectivamente, por <i>3LEM026 Introdução à Língua Inglesa</i> e <i>3LEM027 Introdução à Língua Francesa</i>. A carga horária das duas novas disciplinas cai para a metade, passando a ser 34h.</li> <li>– Inclusão da disciplina <i>3LEM028 Introdução à Língua Espanhola</i> no 1º semestre, com 34h.</li> <li>– Diminuição de 34h na carga horária total do curso, passando para 2.694h.</li> </ul>
<b>1998</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Fim das 68h de Prática de Educação Física.</li> <li>– Diminuição de 68h (relativas à Prática de Educação Física) na carga horária total do curso, passando para 2.626h.</li> </ul>
<b>1999</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A carga horária teórica aumenta: passa de 2.142h para 2.210h.</li> <li>– A carga horária do estágio curricular aumenta: passa de 136h para 300h.</li> <li>– Conseqüentemente, a carga horária total do curso aumenta: passa de 2.626h para 2.858h.</li> <li>– O número de alunos por turma modifica, tornando-se mais específico: nas disciplinas teóricas, de 30/50 para 35 alunos; nas disciplinas práticas, de 20/25 para 20 alunos.</li> <li>– A disciplina <i>3LET010 Língua Portuguesa: Estilística</i> sai do 3º e vai para o 4º ano.</li> <li>– Introdução da disciplina <i>3EST121 Prática do Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa I: Estágio Supervisionado</i> no 3º ano.</li> <li>– Introdução da disciplina <i>3EST122 Prática do Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa II: Estágio Supervisionado</i> no 4º ano.</li> <li>– Com novo código e nome (agora, sem a Prática), a antiga <i>3EST104</i> passa a se chamar <i>3LET036 Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa</i>. Além disso, vem para o 3º ano e fica com a carga só de disciplina teórica (68h).</li> <li>– Aumento da carga horária do 3º ano: de 612h para 748h.</li> <li>– Aumento da carga horária do 4º ano: de 612h para 708h.</li> <li>– Introdução da <i>Observação C: Os alunos que ingressaram até 1997 cumprirão a atividade acadêmica obrigatória 3EST104 e ficarão dispensados das atividades acadêmicas obrigatórias 3EST121 e 3EST122.</i></li> </ul>
<b>2000</b>	– Sem modificações.
<b>2001</b>	– Sem modificações.
<b>2002</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A disciplina <i>3SOC014 Cultura Brasileira A</i> sobe do 2º para o 1º ano, gerando o aumento respectivo de carga horária do 1º ano.</li> <li>– A disciplina <i>3EDU048 Psicologia da Educação C</i> sobe do 3º para o 2º ano.</li> <li>– Erro de digitação da carga horária do 3º ano: o correto seria 680h e não 748h.</li> <li>– <i>Observação C: Os alunos que ingressaram até 1997 cumprirão a atividade acadêmica obrigatória 3EST104 e ficarão dispensados das atividades acadêmicas obrigatórias 3EST121 e 3EST122.</i></li> </ul>

Se levarmos em conta que já no currículo 1995 não encontrávamos nenhuma referência a elementos da cultura midiática, as alterações no currículo que apresentamos, em diálogo com as lembranças iniciais dos egressos, mais do que confirmar a insignificância da mídia em Letras, não fazem a ela qualquer referência. Em termos gerais, constatam-se na verdade poucas e insignificantes alterações ao longo do período analisado. O conjunto maior de alterações no ano de 1999 se deveu ao fato de que naquele ano houve um aumento da carga horária das chamadas “disciplinas práticas”, o que implicou a criação de novas disciplinas com este perfil, com os conseqüentes ajustes de realocação de algumas outras disciplinas e a importante diminuição de número de alunos por turma. Mas nada diretamente focado no nosso objeto de investigação.<sup>20</sup>

Quando olhamos especificamente para as disciplinas constantes daqueles currículos, identificamos inicialmente que, no período analisado, a licenciatura em Vernáculas da UEL ofertava em média 30 disciplinas ao longo de cada ano letivo. Analisando o programa de cada uma destas disciplinas, identificamos 5 disciplinas (16,6%) em que sua ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia ou bibliografia estabeleceram algum tipo de relação com aspectos da cultura midiática. São estas as disciplinas, seguidas da sigla do departamento que as ofertou: Literatura Brasileira III (LET), Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (LET), Cultura Brasileira (SOC), Didática Geral (EDU) e Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio (EDU). Como se pode constatar, o Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas (LET), responsável por 24 disciplinas desta licenciatura (80%), respondeu por apenas 2 das disciplinas com o perfil anteriormente citado.

---

<sup>20</sup> A relação teoria e prática em Letras está tratada mais detidamente no Capítulo 7.

<b>Tabela 4</b> PROGRAMAS DE DISCIPLINAS REGULARES COM ELEMENTOS RELACIONADOS À CULTURA MIDIÁTICA		
<b>ITENS DO PROGRAMA</b>	<b>DISCIPLINAS</b>	<b>DETALHAMENTOS<sup>21</sup></b>
<b>Ementa</b>	3SOC014 – Cultura Brasileira	cultura popular, erudita e de massa
<b>Objetivos</b>	3LET017 – Literatura Brasileira III	Mostrar a integração dos meios de comunicação modernos com a literatura
	3LET036 – Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	conhecer a linguagem dos meios de comunicação
<b>Conteúdo programático</b>	3SOC014 – Cultura Brasileira	cultura de massa e indústria cultural: folhetim, literatura de massa, novela
	3EDU020 – Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	Outros temas em educação contemporânea: educação de jovens e adultos, educação e novas tecnologias
	3LET017 – Literatura Brasileira III	A cultura de massa
	3LET036 – Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	meios de comunicação como recursos didáticos e as práticas sociais em que se inserem
<b>Metodologia</b>	3EDU005 – Didática Geral	Atividades docentes: discussões sobre vídeos (filmes), músicas, poemas etc. Atividades discentes: participações nas discussões de filmes.
<b>Bibliografia</b>	3SOC014 – Cultura Brasileira	BOSI, E. <i>Cultura de massa, cultura popular: leituras de operárias</i> 6. ed. São Paulo: Vozes, 1986. COELHO, T. <i>Guerras culturais</i> . São Paulo: Iluminuras, 2000. CALDAS, W. <i>A literatura da cultura de massa: uma análise sociológica</i> . São Paulo: Musa, 2000. DARNTON, R. <i>O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa</i> . Rio de Janeiro: Graal, 1986. GINZBURG, C. <i>O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição</i> . São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
	3LET017 – Literatura Brasileira III	BAUDRILLARD, J. <i>Simulacros e simulações</i> . Lisboa, Relógio D'Água, 1991.

<sup>21</sup> Os detalhamentos correspondem a uma seleção que fizemos nos itens dos programas. Portanto, estes itens não estão integralmente apresentados na tabela.

		<p>BENJAMIN, W. <i>Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura</i>. São Paulo: Brasiliense, 1985.</p> <p>CALVINO, I. <i>Seis propostas para o novo milênio</i>. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.</p> <p>EAGLETON, T. <i>As ilusões do pós-modernismo</i>. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.</p> <p>ECO, U. <i>Seis passeios pelo bosque da ficção</i>. São Paulo: Companhia da Letras, 1994.</p> <p>ORTIZ, R. <i>Mundialização e cultura</i>. São Paulo: Brasiliense, 1994.</p> <p>PAZ, O. <i>Signos em rotação</i>. 2. ed., São Paulo: Perspectiva, 1990.</p>
	3LET036 – Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	<p>CITELLI, A. (Coord.). <i>Aprender e ensinar com textos não escolares</i>. São Paulo: Cortez, 1997.</p> <p>FARIA, M. A. <i>O jornal na sala de aula</i>. São Paulo: Contexto, 1996.</p>

(Fonte: COLEGIADO DE LETRAS/UJEL)

As pouquíssimas lembranças dos egressos de tratamento da mídia na licenciatura, aliadas à ausência midiática no currículo e pequena presença nos programas das disciplinas, não significa necessariamente que os licenciandos estejam alheios à mídia. Muito pelo contrário, em suas entrevistas, os professores do curso relatam o interesse dos alunos pela mídia durante o percurso regular de sua formação na graduação.

*– Nas disciplinas de graduação, eu observo, de uma forma curiosa, que quando existe essa opção pelo trabalho com a cultura de massa, com mídia – e isso é feito através de um grupo, como se fosse um seminário [...]. Eu deixo a escolha livre para eles. Eu quero ver qual a manifestação deles em relação aos temas possíveis. E, freqüentemente, há mais de um grupo interessado no assunto, nesse tema específico. Posso apresentar um dado bem recente, bem fresco mesmo. Ontem mesmo eu acabei fazendo essa seleção, essa escolha de temas da disciplina, e curiosamente ontem, nessa turma, só um grupo se manifestou. Não houve mais de um grupo escolhendo. Agora, é uma coisa curiosa também porque entra de certa forma em desigualdade com outros temas muito acessíveis. Pra você ter uma idéia, Amor é um dos temas. Os grupos olham esse tema e pensam: “não, isso aí tem um monte de coisas”, “vai ser fácil” e tal. (Prof7)*

*– Apesar de não terem trabalhado muito ao longo do 3º ano – eu pego os alunos no 3º ano – eles querem trabalhar. Querem trabalhar os textos da Galileu, da Superinteressante, da Veja, de jornal. Eu estou com dois*

*minicursos que estão trabalhando com aids, com textos da internet, com textos científicos. O outro que está trabalhando lá no Ubedulha, também o minicurso está calcado nos textos informativos, de revistas. E eles também estão trabalhando com os textos dos últimos vestibulares, tem um pessoal que está trabalhando, e os últimos vestibulares os temas estão em cima da mídia mesmo: são cartazes, trechos de internet, [...], textos da Época. (Prof6)*

Ainda sobre a fala dos professores, vale observar com mais vagar um trecho da resposta do Prof7: “– Agora, é uma coisa curiosa porque entra de certa forma em desigualdade com outros temas muito acessíveis”. Referir-se a outros temas como “acessíveis” deixa implícito que a mídia possuiria um caráter “inacessível”. Em que contexto se daria esta inacessibilidade, já que a cultura midiática permeia o cotidiano de todos?

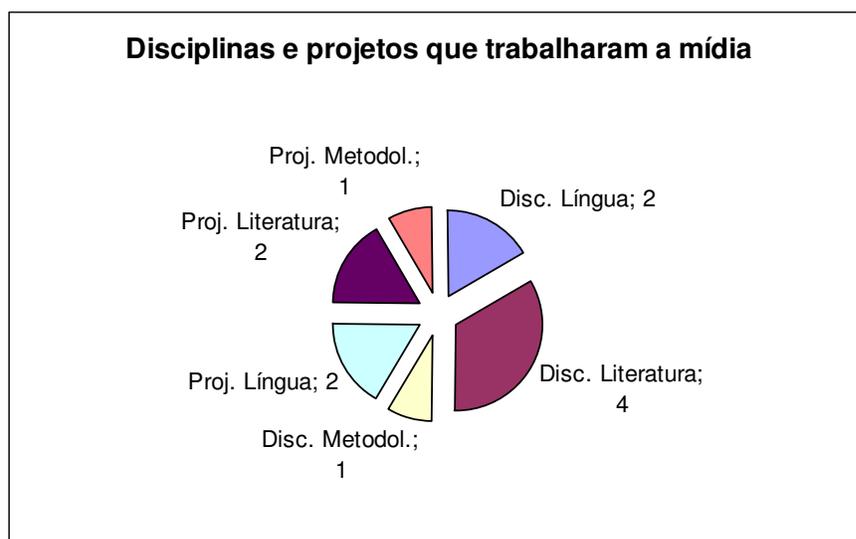
Entendemos que esta colocação do Prof7 é emblemática por reconhecer, ainda que de forma subliminar neste trecho, mais do que a ausência, o distanciamento, a “inacessibilidade” das discussões midiáticas no âmbito da formação dos professores em Letras.

Com relação às disciplinas especiais oferecidas à licenciatura em Letras no período analisado, a número de disciplinas é naturalmente menor, e a proporção de disciplinas relacionadas à mídia e ensino se mantém pequena, para não dizer ínfima. De 36 disciplinas especiais, somente 4 podem ter apresentado alguma aproximação com estas discussões: 1) Técnicas semióticas de redação, 2) Teorias lingüísticas e questões de aprendizagem, 3) Literatura infanto-juvenil e ensino e 4) Texto argumentativo: relações intersubjetivas (Anexo 2).

As poucas informações que obtivemos das disciplinas especiais dificultaram nossa análise. Diferentemente das disciplinas regulares, somente conseguimos acesso às informações básicas de cadastro das disciplinas especiais como carga horária, vagas ofertadas e matrículas efetuadas. Neste sentido, ainda que reconhecendo a limitação da análise, valemo-nos fundamentalmente do título destas disciplinas. Entendemos que os títulos destacados assinalam para ao menos uma das preocupações investigadas por nós, principalmente no que se refere às questões de ensino. Neste sentido, reforçamos, é uma associação ínfima, praticamente desprezível.

Os dados e números que apresentaremos a seguir se inserem neste árido contexto de lembrança do trabalho com a mídia no curso regular de licenciatura, excluindo atividades como participações em projetos, cursos ou eventos. Ao todo, foram lembradas 23 circunstâncias, fossem em disciplinas ou em projetos, em que a mídia foi tratada ao longo do curso. Em função de muitas das lembranças de uma entrevista aparecer em outra(s), o conjunto de 23 circunstâncias lembradas referiu-se a um total de 7 disciplinas e 5 projetos, assim distribuídos em relação às três áreas do LET – Língua Portuguesa/Lingüística, Literatura e Metodologia:

**Gráfico 1**



O Gráfico 1 confirma a forte participação dos egressos entrevistados em projetos, perfazendo quase a metade das citações (42%). Outro dado a se destacar é que, em comparação com os programas anteriormente comentados, as entrevistas apresentam algumas variações nas disciplinas citadas. As disciplinas de SOC e EDU que fazem referência em seus programas a questões de cultura midiática não foram citadas na entrevista. Enquanto a análise dos programas apresenta apenas 2 disciplinas do LET, as entrevistas com os egressos fazem referência a 7 disciplinas deste departamento. Nós, docentes de qualquer nível de ensino, sabemos que nem sempre a realidade de sala de aula está sintonizada com o programa da disciplina – isto quando não o

desconsidera em sua totalidade. Em sua entrevista, o professor 7 confirma esta situação:

*– Quando eu digo que “deve aparecer”, “pode aparecer” (e eu acredito que realmente apareça), é que esse tipo de inclusão da questão midiática não se faz tanto através de ementa e de programa. Eu acredito que isso daí se faça muito também através da prática, do dia-a-dia, da explicação que vai no quadro. Eu lembro que em Teoria da Literatura I eu fazia com frequência essa articulação entre essas duas partes do programa: Teoria da Narrativa e Gênero Dramático. Eu estabelecia essas associações com a telenovela. Isso provavelmente não aparecia no programa, menos ainda na ementa.*

Já o Prof1 faz referência ao descaso com o programa, conforme comentamos acima: *“– ...uma coisa é a proposição curricular e outra é a efetivação dessa proposição. Uma é aquilo que se pretende enquanto planejamento, outra é aquilo que se faz em sala de aula. E tem professor que – não tô dizendo que é aqui, tô dizendo que é geral – joga fora o programa”.*

Este conjunto de fatos e colocações reflete bem o lugar do programa e do planejamento no cotidiano da atividade docente. Perpassa nestes procedimentos uma dimensão fundamentalmente conteudística do trabalho em sala de aula, com o professor desconsiderando a reflexão sobre o seu fazer pedagógico.

A própria disciplina Cultura Brasileira, citada como uma das poucas disciplinas a transitar em seu programa pelo universo da cultura midiática, sofreu alguns revezes no seu departamento de origem (SOC) para se estabelecer. Por incrível que possa parecer, é nas Letras que a discussão trazida por esta disciplina encontra o seu porto seguro. A dificuldade de diálogo chegou ao extremo de hoje a disciplina Cultura Brasileira não fazer mais parte do currículo da graduação em Ciências Sociais.

Constrangida ao falar sobre o acontecido, a Prof5, responsável pela disciplina, procura expor, ainda que em linhas gerais, as causas por ela identificadas para a extinção daquela disciplina para os alunos da graduação em Ciências Sociais.

*– Em Ciências Sociais não existe mais a disciplina. Eles tiraram. Eu não quero falar sobre isso não. Pode ser? [...] Por que achavam que essa disciplina não tinha importância. Uma disciplina que está em todos os currículos de todas as melhores universidades brasileiras, mas aqui pra UEL não tinha importância na época.*

***– Mas não te davam uma justificativa mínima pra isso?***

*– Não, porque as Ciências Sociais acham que as únicas disciplinas importantes são a Ciência Política, a Antropologia e a Sociologia. Fora disso, todo o resto é bobagem.*

Ainda segundo a professora, esta disciplina é ministrada em vários cursos da universidade. Suas discussões sobre as diferentes manifestações da cultura são importantes para todos estes cursos – incluindo as discussões sobre a cultura midiática –, mas esta importância não é reconhecida justamente pelo curso que o seu departamento oferta.

Este problema vivido pela disciplina Cultura Brasileira no Departamento de Ciências Sociais serve de importante exemplo porquanto expressa as dificuldades que determinadas manifestações da cultura integradas ao cotidiano comum dos cidadãos sem rosto ainda encontram no campo das Ciências Humanas, área de conhecimento parceira das Letras naquele Centro de Estudos.

Não obstante os relevantes detalhamentos do cenário curricular que apresentamos, se levarmos em conta que nossa investigação se refere a 7 anos de vida acadêmica (1995-2002), a identificação de questões midiáticas em apenas 5 programas de disciplina e a lembrança pelos egressos de somente 23 situações em que a mídia se fez presente de alguma maneira durante o curso de Letras já reflete efetivamente a pequena preocupação formativa do curso para o tratamento deste assunto.

## 6.2. Projetos, cursos e eventos

A vida acadêmica de um aluno de graduação é composta das atividades tidas como “regulares” ou “curriculares” e as demais atividades chamadas de “extracurriculares”, como projetos, cursos e eventos desenvolvidos pelos diferentes departamentos. A intenção da nossa pesquisa, de abordagem das atividades regulares da graduação, deve-se ao fato de que é desta forma que a maioria dos atuais alunos de Letras conduz seu curso. São alunos do curso noturno que trabalham durante o dia, não encontrando tempo para qualquer outra atividade do curso que não seja assistir à aula, tornando-se “alunos auleiros”. Goste-se ou não do fato, esta é uma realidade.

Mas as atividades extracurriculares também fazem parte do cotidiano das Letras, ainda que para uma minoria. Conforme já pudemos externar, diferentes formas de tratamento da mídia, ainda que poucas, foram aparecendo ao longo das entrevistas. Deste universo, as atividades ao redor das Letras como projetos, cursos e eventos ganharam destaque, impondo-nos uma reformulação dos rumos da pesquisa que passasse a considerar também estas instâncias de formação.

Para darmos início à abordagem deste conjunto de dados, observemos a tabela abaixo:

<b>Tabela 3</b>			
<b>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS DOCENTES DO LET</b>			
	TOTAL	ATIVIDADES RELACIONADAS A ENSINO	ATIVIDADES RELACIONADAS A MÍDIA E EDUCAÇÃO
<b>Projetos de Ensino</b>	8	-	2
<b>Projetos de Pesquisa</b>	45	6	4
<b>Projetos de Extensão</b>	25	7	1
<b>Cursos e Eventos</b>	42	2	-
<b>Capacitações</b>	45	7	-

Quando olhamos os dados dos projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos no período em que os egressos estudaram (1995-2002), o que primeiro nos chama a atenção é a presença de poucos projetos no campo do ensino e, neste

campo, a quase inexistência de projetos preocupados com a linguagem midiática no âmbito da formação de professores. Por esse motivo, a partir da análise de seus títulos e resumos, efetuamos um recorte de análise, levando em conta as questões de “Ensino”. Porém isto não significa que o segundo recorte, o dos projetos listados na rubrica “Linguagem Midiática e Ensino”, contemple direta e uniformemente a questão. Longe disso. Ainda que na condição de desenho minimamente possível de se traçar – e até mesmo em função desta limitação -, a análise do perfil destes projetos e de suas articulações com os demais projetos no conjunto do departamento nos ajudará a desvelar determinados procedimentos curriculares tidos como naturais.

#### 6.2.1. Projetos de ensino

No período analisado os professores do departamento coordenaram 21 projetos de ensino e participaram como colaboradores em 6 projetos de outros departamentos. Um dos dois projetos de ensino coordenados por docente do departamento e identificados com a categorização “Linguagem Midiática e Ensino” (Anexo 3) procura dar “apoio instrucional” para a utilização do vídeo pelos alunos de 3º grau. Sem querer desconsiderar a compreensão do vídeo como recurso, tudo indica que o projeto não pretendia dar a questão de forma plena, levando em conta também as especificidades da linguagem do vídeo.

Outra professora do departamento participou de um projeto de ensino com características um pouco mais próximas do nosso objeto de investigação. Este projeto de ensino, originalmente de um outro departamento, pretendia repensar o ensino do texto jornalístico. A condição de professora colaboradora de projeto em um outro departamento, ao mesmo tempo em que aponta para uma preocupação interdisciplinar desta professora, contribui também de alguma forma para ilustrar, baseada na tabela anteriormente exposta, uma certa ausência destas discussões na pauta do LET.

### 6.2.2. Projetos de pesquisa

Da mesma forma, as questões de mídia e ensino aparecem de forma distinta nos 4 projetos de pesquisa destacados (Anexo 4). Em 2 deles, ambos da área de Literatura, a mídia está inserida nas discussões sobre cultura midiática e pós-modernidade. Ela nem é o foco principal da pesquisa nem está voltada para as questões de ensino. Nos outros 2, a mídia surge nas linhas de frente da investigação. Porém, se em “Narrativa Literária e Narrativa Cinematográfica: Um Estudo de ‘Vidas Secas’ de Graciliano Ramos e ‘Vidas Secas’ de Nelson Pereira dos Santos”, a linguagem midiática representada pelo cinema dialoga diretamente com a linguagem literária, em “GUINA – Guias de Navegação pelos Sentidos do Texto”, que pretendia ser um guia de leitura em computador de textos literários e não literários, o coordenador do projeto (Prof2) reconhece que as limitações de tempo e um excesso de pesquisadores inviabilizaram algumas fases do projeto - dentre eles, o trabalho mais direto e sistematizado com as escolas e o funcionamento pleno de uma página na internet.

Por isso mesmo, o foco de abordagem ficou mais atento às questões voltadas mesmo à linguagem escrita, com base nos aportes lingüísticos da Análise do Discurso e Semiótica – aos aspectos lingüísticos *stricto sensu*, próprios das Letras, conforme as palavras do professor.

*– Então primeiro, nós não nos damos conta de que nós somos professores de Letras, trabalhamos com comunicação evidentemente, mas a comunicação com a palavra, fundada na palavra, comunicação verbal. O gestual, o imagético, o gráfico-visual eu posso até trabalhar. Eu tô fugindo do meu núcleo ali de trabalho. Então, uma dificuldade que eu tenho em Análise do Discurso é essa: as pessoas “ah, então vamos pegar o publicitário, as fotografias de anúncio de carro”. Eu vejo a fotografia, mas me interessa o texto, o texto verbal. Não o texto visual. [...] Poderia até pensar como adereço, mas é um tema pantanoso, para o qual nós não temos formação. A nossa formação é trabalhar especificamente com o morfo-sintático, fonológico, fonético, sei lá. (Prof2)*

Quando a mídia é objeto de um projeto de pesquisa, o distanciamento por parte de professores que poderiam vir a participar do projeto já apareceu na forma de

“rejeição pessoal ao equipamento”, ainda que eles compreendessem a mídia em questão – no caso, o computador – muito mais como um recurso em si.

*– Ninguém se posiciona abertamente contrário a isso. [...] É aquele chavão, aquele clichê: “é necessário que a gente renove os recursos, a gente deve ficar menos no retroprojeto” [...] Alguns chegavam até a dizer “ah, não, computador não, computador eu tenho medo, não sei nem...” e alguns desses colegas – que não estão nem aí e eu não quero ser delator de ninguém, não é o caso de identificar ninguém – usam a internet com muita habilidade, fazem seus textos pela internet e tal. Mas naquele momento – que a coisa foi muito rápida, esta incorporação tá sendo muito rápida, felizmente, que seja mais rápida ainda – mas as pessoas, especificamente em 98, 99, ainda estavam mais resistentes. [...] Eu não sei se é rejeição da parte das pessoas. Eu acho que é uma rejeição “compreensível” (pra amenizar) ao desconhecido, ao medo do desconhecido, ao medo de errar, ao medo de perder tempo. Tem uma coisa aí a ver com idade.(Prof2)*

Quando há uma recusa total, o professor corre o risco de naufragar, porque a recusa pode contribuir para a construção da imagem acadêmica de um sujeito conservador, que tem medo. Por outro lado, quando o professor se apropria do computador como recurso instrumental, ilustrativo, do seu trabalho, ele se apresenta como capaz, ao menos ameniza os contornos de sua imagem acadêmica. Ao se abrir – ainda que minimamente, atravessado pelos riscos inerentes a qualquer tentativa – ele se protege de críticas maiores.

O computador se vê encarado como um artefato tecnológico desentranhado da linguagem específica que o constitui. Nestes termos, o trabalho com esta mídia, para muitos destes professores, significa levar em conta somente a linguagem verbal nele inserida, desconsiderando seus suportes, suas formas de recepção e outras formas de linguagem ali presentes, ainda que seja este conjunto de fatores que faça a diferença, constitua a especificidade desta linguagem midiática. Quaisquer novos dispositivos midiáticos e linguagens inscritas nestes dispositivos irão exigir do professor de Letras mais do que saber a fonética, a morfologia da frase, da palavra. Eles demandarão a busca de outros conhecimentos pra entender aquela problemática que aquele professor não consegue entender.

A esta altura é importante lembrar que o nosso objeto prioritário de análise é o curso regular de licenciatura em Letras e que as atividades extra-curriculares como participação em projetos surgiram no percurso de nossa investigação. A lembrança deste fato não só se faz necessária aqui como se fez durante algumas entrevistas. Há tanto tempo imerso tanto temporal como emocionalmente na pós-graduação e em seus projetos, o Prof2 constantemente responde com exemplos da pós a perguntas referentes à graduação.

*– Eu acho que o texto da mídia está sim sendo considerado pelos professores de Estudos da Linguagem, os que trabalham linguagem em si, está sendo considerado como ponto de referência.*

**– Na graduação?**

*– Eu acho que sim. Pelo menos os que eu vejo aqui na UEL, eu vejo em eventos, em encontros acadêmicos, você percebe que os trabalhos têm se voltado pra isso.*

(grifo nosso)

Este professor somente consegue enxergar a graduação através da participação, com apresentação de trabalhos, dos alunos em eventos e encontros. Esta participação ativa, do acadêmico como sujeito ainda é própria, em nosso país, de instâncias da pós-graduação. Numa proporção infinitamente menor, a graduação constrói o seu salvo-conduto para participação nestes espaços, desde que o seu aluno seja participante de algum projeto de pesquisa. Do contrário, o dia-a-dia da grande maioria dos licenciandos passa à margem desta forma de participação em eventos.

### 6.2.3. Projetos de extensão

Com relação aos projetos de extensão listados (Anexo 5), estes já guardam uma outra particularidade. Os 7 projetos destacados como de “ensino” são na verdade somente 2. Eles eram reapresentados com outros nomes e algumas pequenas modificações ao longo do período pesquisado: Para fins de exposição, vou aqui utilizar os nomes pelos quais estes projetos se tornaram mais conhecidos: PROLE e Guarda-

Mirim. Foram projetos voltados principalmente para uma participação diferenciada no estágio e de planejamento e acompanhamento mais sistematizado, no qual o trabalho com a multiplicidade de textos foi a tônica.

Uma das coordenadoras do PROLE ao longo daqueles anos, a Prof<sup>3</sup> destaca, além da inserção na atividade acadêmica regular da graduação através do estágio, os desmembramentos deste trabalho na disciplina Produção de Texto. Sua entrada no PROLE, inclusive, se deu quando ainda era aluna da graduação, em 1989, fazendo parte do primeiro grupo de estagiários do projeto.

Estes dois projetos, agora com outros nomes, permanecem em atividade até hoje. Por sua vez, o único projeto de extensão mais diretamente ligado à nossa investigação, “Linguagem e Ensino - A Leitura do Jornal: do Pré à Quarta Série”, consta como suspenso no seu primeiro mês de funcionamento. Até onde pudemos apurar, em função da saída da coordenadora para doutorado.

#### 6.2.4. Participação dos alunos nos projetos

Ao longo de muitas das entrevistas com os egressos, um fator de certa forma amenizou o impacto inicial negativo da pouca presença midiática nas disciplinas regulares: a ligação que muitos dos egressos faziam do tratamento midiático à sua participação nos diferentes projetos. Ainda que poucos e voltados para uma minoria, muitas vezes aqueles projetos tratavam as questões midiáticas um pouco mais detidamente, ainda que não obrigatoriamente relacionadas ao campo do ensino.

*– Já participei de um projeto que nós discutimos [...] textos do Umberto Eco sobre a cultura de massa. Aí foi discutido incisivamente, [...] objetivamente com a mídia. [...] Sentava e discutia a mídia: a massa, a tv etc. (Egr9)*

*– A gente trabalhou Sebastião Salgado... Trabalhávamos também a linguagem publicitária na revista... Então, tinha este casamento da imagem com o texto escrito. [...] eu tive bolsa. Eu trabalhei 20 horas. (Egr7)*

Não obtivemos dados concretos sobre a participação dos alunos de graduação de Letras nos projetos de ensino selecionados. Por outro lado, analisando os projetos de pesquisa e extensão, pudemos constatar uma participação bastante significativa dos mesmos.

<b>Tabela 6</b>				
<b>PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS DE GRADUAÇÃO NOS PROJETOS DE PESQUISA E EXTENSÃO SELECIONADOS</b>				
	Bolsista	Ativ. Acad. Complementar	Colaborador	TOTAL
Projetos de Pesquisa	21	33	26	80
Projetos de Extensão	55	293	197	545

Os números referem-se aos alunos de Letras sem distinguir a opção deles pela habilitação Vernáculas ou Língua Estrangeira, mesmo porque os projetos em questão não levavam em conta esta distinção quando da seleção dos alunos participantes. O grande número de alunos participantes dos projetos de extensão - em comparação não só com os projetos de pesquisa, mas também em relação ao pequeno número de projetos de extensão – se deve ao fato de que estes projetos eram diretamente ligados às atividades curriculares de Letras, em particular ao momento de estágio, conforme já comentamos anteriormente.

Os dados apontam também que os diferentes projetos no campo do ensino – e da linguagem midiática, em escala infinitamente menor - se abriam à participação acadêmica dos alunos de Letras. Porém, caminhando junto com as questões da nossa pesquisa, outras questões que se colocam são quanto ao número de projetos, ainda pequeno para o tamanho e a demanda do curso, e quanto aos poucos, desarticulados ou inexistentes desmembramentos destes projetos para o cotidiano curricular da graduação – onde naturalmente se situam também aqueles que não participaram destes e/ou de outros projetos.

Ainda que este não seja o objetivo do curso, na prática acabam se formando dois perfis de graduando em Letras: aqueles que participaram de projetos e aqueles que não participaram. Para o primeiro, as naturais benesses desta participação: formação mais

aprofundada, contato mais próximo com o(s) professor(es), maior possibilidade de participação em outros projetos, caminho mais facilitado para a pós-graduação.

Para os últimos, o olhar que está sendo forjado neste aluno para o mercado de trabalho é

*– ... um olhar pequeno, eu acho, ainda. Não por culpa às vezes da formação, por culpa do próprio aluno, que não lê, que tá num outro campo de trabalho. Por que aqueles que estão na iniciação científica e que estão conosco nos projetos têm um outro olhar? Conseguem avançar um pouquinho. Porque estão com a gente, ali, estudando, lendo outros textos. (Prof6)*

O Prof7 traz um exemplo bem esclarecedor desta distinção entre os conteúdos e a forma de desenvolvê-los com os alunos no curso regular de graduação e nos seus projetos de pesquisa:

*– Eu tenho uma tendência, dentro dessa disciplina de Literatura Brasileira III, em sala de aula trabalhar muito com o texto literário. As leituras críticas e teóricas são praticamente o tempo todo leituras indicadas. Não há uma cobrança de leituras críticas e teóricas específica. “O aluno tem que ler aquele texto ali”, “aquele é um texto essencial”: eu não trabalho muito nesses termos; eu trabalho muito com o texto literário. [...] É lógico que num projeto a coisa é muito diferente. Leituras teóricas e críticas andam em pé de igualdade com os textos literários. Em alguns momentos até, os alunos passam por etapas em que eles fazem mais leituras teóricas do que literárias.*

Obviamente não se está defendendo aqui o mesmo tratamento acadêmico, independentemente de ser curso regular ou projeto. A discussão que se coloca é sobre a necessidade de, em primeiro lugar, haver uma ampliação ainda maior do número de projetos e, por extensão, espaço para a participação do aluno da graduação. Ao mesmo tempo, faz-se necessária uma incorporação progressiva, ainda que cuidadosa, ao currículo regular da graduação dos resultados obtidos nos projetos de ensino, pesquisa ou extensão.

### 6.2.5. Participação de outros docentes nos projetos

Nos projetos selecionados constata-se somente uma participação docente de outro departamento. Refiro-me ao projeto de extensão “Protexito: Construção e Reconstrução do Texto na Escola”, que contou com a participação de uma professora do Departamento de Educação. Há na maioria das vezes uma ampla participação de docentes, mas todos vinculados ao LET. Eventualmente os projetos, principalmente os de pesquisa, listam a participação de colegas até de outras instituições, mas atuando como consultores. Como se sabe, o trabalho de consultoria em projetos não exige participação regular nem por longo tempo junto ao grupo constituído. Como se vê, não obstante o comentário que fizemos anteriormente sobre a participação de uma professora como colaboradora do projeto de outro departamento, a interdisciplinaridade plena, um dos importantes pilares para o trabalho com mídia e ensino, é ainda um caminho por se fazer no Departamento de Letras Vernáculas.

Na entrevista concedida, a Prof<sup>6</sup> não só confirma este quadro como detalha o seu processo no dia a dia das salas de aula e do departamento.

*– Pergunta se alguém vai no ENDIPE aí? Ninguém, nem sabe, ninguém vai. Tinha uma professora que aposentou-se, que ia comigo, que era a M. da História. Ninguém mais. Porque não sabem. São espaços de discussão nossos. Quando todo mundo vai no ALIB, na discussão da ABRALIN, de Lingüística Aplicada. Nada contra, eu também vou: vou no GEL... Mas as discussões são diferentes. Quem vai nesse ENDIPE é quem tá preocupado com a Educação, com essa ponte, com a construção do conhecimento, quem vai na discussão com a Marli André, que vai na discussão com educadores que estão lá. Mas isso eu tenho. Eu vou em congresso de educação. Ninguém aqui vai. Eu vou, porque eu gosto. Fui no Perrenoud quando ele veio a Curitiba. Por que eles não vão? Porque o pessoal todo é lingüista, o pessoal todo trabalha com o seu conteúdo, com essas coisas... Sabe, não tem isso de preocupação.*

### 6.2.6. Transposição dos projetos de pesquisa para a graduação

Conforme já nos referimos ao longo deste capítulo, foi identificada a presença de algum trabalho com a mídia não nas atividades regulares da licenciatura, mas nos projetos, principalmente os de pesquisa.

Mas como o nosso foco é a licenciatura em Letras, é a graduação, entendemos caber a pergunta: verifica-se ao menos alguma forma de transposição dos resultados destes projetos de pesquisa para o ensino regular na graduação?

Dos sete projetos citados pelos egressos, apenas em um deles identificamos uma certa transposição das discussões para o programa das disciplinas regulares da graduação. Isto inicialmente se confirma tanto nas entrevistas dos demais egressos que, não tendo participado daquele projeto específico, não fazem qualquer referência a discussões similares presentes em seu curso, quanto na análise dos programas das disciplinas, nos quais não se verifica a presença das discussões que os egressos apontam terem sido desenvolvidas no projeto. É a clássica compreensão da pesquisa como uma atividade asséptica e distanciada, principalmente, no caso, da formação de professores.

Com relação aos professores entrevistados, encontramos diferentes respostas para esta pergunta.

A Prof4, por exemplo, recupera um importante momento de sua trajetória acadêmica quando participou de um projeto de uma outra colega, da área de Literatura, que desenvolvia uma incomum e provocante integração entre pesquisa e atividades regulares da graduação.

*– Eventualmente, se comentam filmes, um filme em relação a um romance algumas vezes (já vi também na Literatura, em projetos – participei de projetos nesse sentido, que trabalharam o famoso Vida Secas, filme e livro, já houve um projeto assim). [...] O projeto aconteceu nessa fase em que você pegou e foi um projeto [...] foi bem abrangente.*

***– Mas, como projeto, nem todo mundo participou, né?***

*– Sim e não. Como havia concomitantemente uma disciplina que era dada pela mesma professora que era coordenadora do projeto, havia constantemente apresentações do que se fazia no projeto durante as aulas. Portanto, eu sei que foi uma coisa bem distribuída. Mas enfim, não existe – e aí eu coloco um ponto de interrogação, não sei se deveria existir ou não (acho que sim) – não existe um tratamento individualizado de um tipo de mídia de cada vez.*

Já o Prof2, imerso nas diferentes demandas da pós-graduação, manteve-se em sua entrevista, conforme apontamos no subcapítulo 6.2.2, analisando a graduação a partir das lentes da pós-graduação e dos grupos de pesquisa – ainda que, na condição de entrevistadores, procurássemos conduzir a discussão para o universo da graduação. Ainda assim, o Prof2 identifica no projeto sob a sua coordenação alguns desmembramentos entendidos por ele como importantes para a graduação.

*– Agora, o que eu acho em relação a isso é que o projeto resulta, só que o resultado não é incorporado à academia, à nossa casa. Isso não se transforma num material palpável. [...] O GUINA, por exemplo, teve resultados assim... quando eu fiz o relatório final do projeto, no ano passado, eu relacionei, eu não consegui relacionar todos os trabalhos publicados, ou comunicações de alunos relacionados ao GUINA, mas eu acredito que nós tenhamos feito tranquilamente 50 trabalhos, sendo que deste 50 uns 30 são publicações em anais de evento.*

*[...]*

***– Então eu posso dizer (veja se eu estou certo) que, no caso da pós-graduação, o trabalho do GUINA está colocado. Ele criou desmembramentos na pós-graduação. E na graduação?***

*– Na graduação, na medida em que muitos começaram com o GUINA quando eram graduandos ainda, e acabaram indo para a pós-graduação. E na medida em que muitos que trabalharam no GUINA estão dando aula e usam. Aquilo que a gente discutia antes: numa manhã por semana, durante anos, usam em sala de aula.*

Sem dúvida, trata-se de uma importante transposição para os licenciandos que puderam participar do projeto. Mas, se pensarmos na graduação como um todo, em suas atividades regulares, os desmembramentos apontados pelo Prof2, não obstante sua reconhecida e louvável validade na formação daqueles licenciandos, acabam se traduzindo como ações tópicas, não sedimentadas no tecido da formação de professores em Letras.

De qualquer forma, até mesmo um eventual diálogo das questões midiáticas próprias do projeto GUINA com a disciplina ministrada na graduação por aquele professor se fariam dificultadas pelo próprio objeto da disciplina.

*– Eu não trabalho com isso na graduação. Na graduação eu trabalho com Sintaxe. Então, veja bem, quando eu dou Sintaxe, que é do núcleo duro das Letras, eu tenho muito claramente que são uns 60 alunos futuros professores., que vão ministrar essa coisa horrorosa, que mata qualquer formando no ensino médio e fundamental, que é estudar sintaxe. Classificar orações e repetir “adverbial causal”, “adverbial conformativa”... Isso é uma loucura. Isso eu bato muito com os alunos. Então eu parto do princípio que você tem que enfatizar o aspecto discursivo.*

Instâncias paralelas na formação de professores. Para Candau (1997, p. 33), “quanto maior é o envolvimento com a pesquisa e a pós-graduação, menor é a preocupação com a formação de professores”. Esta forma de compreensão da atividade acadêmica, de acordo com a autora, estaria aumentando ainda mais a distância entre universidade e sociedade, evidenciando a separação de produção e transmissão do conhecimento, pesquisa e ensino, formação de cientistas e professores. De um lado, interesses outros, maiores, da pesquisa, do pesquisador; do outro, o trivial simples que tem que ser posto à mesa, desacreditada refeição.

Todavia, a Prof4 identifica soluções para este descompasso a médio e longo prazo. Para ela, o desenvolvimento das pesquisas e discussões da pós inevitavelmente gerarão frutos na graduação após uns 5 anos. Mas ela já consegue enxergar algumas transposições atualmente, ainda que poucas. “– Na questão de gêneros, na questão de classificação de gêneros acho que já se tem um certo conceito. Não tinha. O pessoal de Língua Estrangeira tá trabalhando com gênero também.”

#### 6.2.7. Cursos e eventos

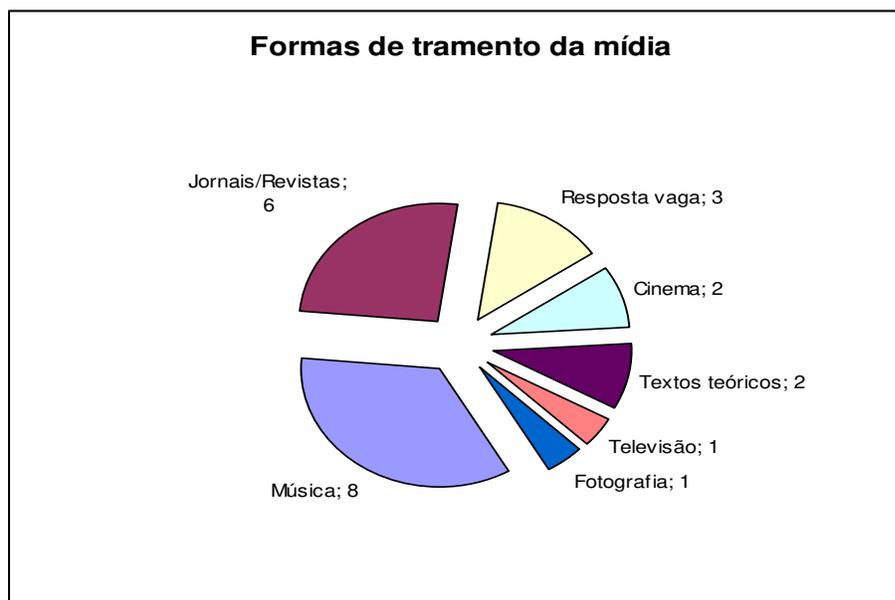
Com relação aos cursos e eventos, não consideramos eventos de temática muito geral e de ampla abrangência. Como exemplo, temos o “SELISIGNO Seminário de Estudos Sobre Linguagem e Significação e o Simpósio de Leitura da UEL”, eventos que acontecem juntos desde a sua 2ª edição. As questões de mídia e ensino muito certamente foram tratadas ao longo do evento, mas apresentaram-se dispersas na fala de uma ou outra mesa-redonda ou comunicação, num universo variado de temas. Estas questões não se constituíram no eixo destes eventos; não estavam organicamente estruturadas como discussão voltada para o aluno da graduação.

Neste sentido, num total de 42 cursos e eventos um pouco mais relacionados ao nosso objeto de pesquisa, identificamos somente 2 (Anexo 6). São cursos promovidos pelo mesmo projeto de extensão, o PROLE – um dos muitos nomes que o mesmo projeto teve e tem ao longo destes anos, conforme comentado anteriormente. Os títulos dos cursos, “Língua, Texto e Gêneros Discursivos...” e “Práticas Textuais em Sala de Aula” não apontam obrigatória e diretamente para o nosso objeto de estudo, mas, por concepção, dele também falam.

### **6.3. Mídias trabalhadas e formas de tratamento**

Os cursos de Letras são tradicionalmente reconhecidos pela abordagem da linguagem verbal, principalmente em sua forma escrita. Mídia mais popular em nosso país, a televisão é citada somente uma vez por um dos egressos, associada à novela – relação que uma professora da graduação procurava estabelecer quando se referia aos personagens do teatro. Na categoria jornais/revistas incluímos os quadrinhos e a publicidade, citados respectivamente uma e duas vezes. Rádio e internet, como se constata, não foram lembrados.

**Gráfico 2**



Vinculadas a um único projeto de pesquisa, do qual dois dos entrevistados fizeram parte e um continua fazendo, observa-se uma inusitada, mas rica, referência ao trabalho com textos teóricos sobre a mídia.

*– Já participei de um projeto que nós discutimos [...] textos do Umberto Eco sobre a cultura de massa. Aí foi discutido incisivamente [...] objetivamente com a mídia. (Egr9)*

*– Como eu faço parte de um projeto de pesquisa, eu tenho algumas leituras. A gente puxa o Canclini, a gente puxa o Renato Ortiz... então eu vou com umas leituras que envolvem. A mídia entra com tudo aí neste caso. [...] tem-se uma bagagem; não se está distante não. Aí entra a Sociologia também... Lá no projeto, mas não fora [...] (Egr3)*

Na maioria da vezes, os recursos midiáticos costumam ser trabalhados como *instrumentalidade*, compreendida na sua ênfase às técnicas, tecnologias e capacitação operativa dos educadores, com destaque para a utilidade em detrimento das possibilidades de uso desses equipamentos (PRETTO, 1996). Com base nesta concepção instrumental da mídia, uma mescla de preconceitos se constata em algumas falas, relacionadas não só à análise da licenciatura cursada como também à atuação

profissional do egresso como docente de Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio.

*– A sala de aula deveria ser equipadíssima. Esta é a questão. Deveria ter um computador ali conectado, pronto. Um telão gigantesco. Uma tv, um vídeo, prontos. Uma tv a cabo conectada. Um dvd com todos os recursos de mídia que você precisasse. Com uma rádio, com um som na sala. O professor, se precisar de uma música, ele tem que, meu, arrumar um rádio [...] Eu fui usar um, outro dia no colégio particular, só tinha um rádio à disposição. (Egr9)*

As falas dos egressos de Vernáculos nos permitem também acrescentar às noções de instrumentalidade e utilização pretextual outras formas de tratamento com a mídia na licenciatura em Letras. Em suas respostas, as mídias costumam aparecer também como:

#### 1) Pretextos motivacionais:

*– Ela citava as novelas, ela comentava as novelas, ela dava sua opinião sobre as novelas como se fosse assim uma descontração dentro da aula, até porque estávamos vendo teatro, ela comparava as personagens da novela... (Egr6)*

*– Ela tinha o papel de seduzir o aluno. Muitas vezes a gente conseguia seduzir, envolvê-los, com os propósitos de ensino, de gramática... (Egr2)*

#### 2) Intercâmbio com os textos principais

*– Logo no 1º ano, eu tive aula com [...], ela deu Teoria Literária e no 2º semestre ela trabalhou um pouco os romances, filmes, música, interligados. [...] Teve gente que assistiu “Drácula” do Copolla e comparou com o livro, teve gente que assistiu “São Bernardo” e comparou com o livro. (Egr7)*

*– No projeto, eu trabalhei o “Vidas Secas”, o livro, é aí nos trabalhamos também com o filme do Néilson Pereira dos Santos [...]. A gente trabalhou bastante com o filme, na realidade, pra comparação com o texto. (Egr6)*

*– Eu me lembro sim que a [...] levou em sala de aula duas músicas – uma música sertaneja, que eu não consigo lembrar o nome do cantor, e uma outra música, me parece que era de um autor desconhecido, mas uma coisa assim mais clássica, um tipo de linguagem diferente, mais erudito, mais complexa – para que a gente fizesse uma análise, uma comparação, um trabalho comparativo. E aí... tem sim um outro trabalho também que a [...] passou pra gente, o conto “A terceira margem do rio” do Guimarães Rosa. Ela pediu pra que a gente assistisse o filme e – tô tentando me lembrar aqui – a música do Caetano também que tem uma relação com o conto “A terceira margem do rio”. Fala “oco de pau...”, não me lembro bem da letra da música. Foi um trabalho também que nós fizemos [...]. (Egr11)*

### 3) Análise lingüística

*– [...] um personagem de uma novela, você menciona, que usava determinada linguagem, usado como exemplificação de uma variante lingüística. (Egr9)*

*– Na realidade, a publicidade sim. Ela foi utilizada como um pretexto, até porque eu acho que pro professor seria mais interessante mostrar essa Semântica, mostrar as palavras através da Publicidade, que é uma coisa que trabalhamos com isso. Mas no Neologismo, por exemplo, sentia isso que você tá perguntando, mas a gente não só se preocupava em procurar os neologismos, mas entendendo dentro da música, o que o cantor quis dizer com aquilo, por que ele colocou aquilo... Queira ou não queira, é um pretexto. [...] A musicalidade não foi analisada; só a letra. É, foi só a letra que a gente trabalhou. (Egr6)*

Se até hoje, passadas duas décadas, professores de Língua Portuguesa vêem e revêem sua prática docente provocados pela preocupação em não se transformar o texto em um mero pretexto de análises e atividades no campo da linguagem e ensino, poderíamos atualmente afirmar a necessidade de, com base neste lema, construirmos um conjunto de ações pedagógicas neste campo que leve em conta também o fato de que “a mídia não é pretexto” – ainda que praticamente ausente do espaço escolar formativo de leitores.

Opositivamente à noção de instrumentalidade, o projeto de pesquisa citado anteriormente, mesmo que com outros objetivos, de certa forma desenvolve uma incorporação da mídia como fundamento.

Nessa perspectiva, os novos meios de comunicação, e aí têm destaque especial a televisão e o vídeo, passam a fazer parte da escola como um elemento carregado de conteúdo (e não apenas como instrumento), como representante (talvez principal!) de uma nova forma de pensar e sentir, que começa a se construir, no momento em que a humanidade começa a deslocar-se de uma razão operativa para uma nova razão, ainda em construção, porém baseada na globalidade e na integridade, em que realidade e imagem fundem-se no processo. (PRETTO, 1996, p. 115)

#### **6.4. Valorização das relações de trabalho**

Esta multiplicidade de lugares acadêmicos e objetos de interesse dos entrevistados propiciaram ao longo das entrevistas o desvelamento de algumas diferenças, ainda que muitas vezes resguardadas pelo sentimento corporativo de grupo. Junto às similaridades, olhares também se fizeram diferentes nas complementaridades, sinalização de outros caminhos e questões e até mesmo nas oposições conceituais e/ou curriculares – esta última, ainda que manifestadamente forte por alguns, em menor escala no conjunto das entrevistas.

O que já se pode constatar em linhas gerais é a grande importância que os professores entrevistados conferem às relações de trabalho na construção de um currículo atento às questões midiáticas. Ao se incorporarem a uma instituição educacional, os professores incorporam um conjunto de história, rotinas e estilos, e passam a procurar uma forma de relacionar suas perspectivas e expectativas com aquelas que a instituição tem em relação a eles (CONTRERAS, 2002).

Ao olharmos para as relações de trabalho, estes movimentos de aproximação e afastamento se mostram profundamente constitutivos do fazer cotidiano deste currículo, conforme confirmam as entrevistas. É forte e constante este olhar para o outro, para o colega.

As aproximações podem ser construídas com outra área de conhecimento – como é o caso do Prof2, que revela ter “– *...uma ponte mais ou menos sólida com o*

*peçoal de Comunicação”, na medida em que trabalha com Análise do Discurso –, com outras áreas dentro do mesmo departamento – “– ...curiosamente, parece que não há muitos alunos inscritos, mas eu percebi um interesse principalmente do pessoal da sua área de Metodologia [...] não interessados em fazer a disciplina, não é isso, mas interessados na coisa.” (Prof4) – e até mesmo relações individuais, independentes da área, como a mesma Prof4, que chega a citar o nome da colega:*

*– ...existem pessoas no departamento que são muito sensíveis, que gostariam de que as mudanças fossem implantadas, mesmo não sendo da área. Um exemplo disso é a X. A X ela não tem nada a ver com a minha área, nada, nem gosta do que eu faço, teoricamente, mas é uma pessoa que tem alguma coisa que é importante. É um elemento importante que contribui pra uma maior reflexão, não é verdade?*

Comentários na mesma direção também dos professores 5, 6 e 7 reforçam o conjunto de relações profícuas destes professores com outros colegas e/ou áreas. Ainda, a maior parte dos olhares para o outro identifica muito mais hiatos, silêncios.

Não obstante as relações de amizade necessárias ao convívio profissional, poucas vezes os colegas se apresentam como parceiros profissionais. Para os professores entrevistados, os colegas são identificados principalmente como alheios ao seu trabalho, às suas reflexões acadêmicas, aos seus objetos de pesquisa. Se este alheamento profissional já seria nefasto para qualquer problemática do campo da linguagem e ensino, o problema atinge proporções ainda maiores quando incluímos neste campo a figura da mídia, que demanda uma interseção de saberes, de olhares e, por extensão, a constituição de amplo e diversificado trabalho de grupo.

Lortie, citado por Contreras (2002), identifica que muitas vezes os professores desenvolvem determinadas orientações no seu trabalho baseadas no “presentismo” (que representa focar seu trabalho no curto prazo dos resultados das suas próprias aulas), no “conservadorismo” (que foge de qualquer discussão, reflexão ou envolvimento com mudança) e “individualismo” (que rejeita colaborar com os colegas por temer julgamentos e críticas resultantes desta colaboração). Ainda que os entrevistados não explicitem quaisquer destas orientações eventualmente observadas

nos seus colegas, eles deixam explícitas as diferentes circunstâncias e maneiras nas quais se apresenta este distanciamento profissional.

Projeto de pesquisa na área de Literatura que tratava de questões contemporâneas relativas ao texto literário, incluindo reflexões sobre a cultura midiática, também encontrou dificuldade de diálogo entre colegas daquela área expressa na pouca participação de docentes neste projeto, conforme relata o Prof7.

*– O projeto previa essa participação. O que nunca houve foi uma disponibilidade maior, acredito eu, falta talvez de interesse de alguns colegas pra essa participação. Mas contei sim com a participação de alguns colegas efetivos, de alguns colegas temporários. Acho que ao longo desse período aí, tive participações maiores ou menores de 4 colegas, contando todo o trajeto. [...] Foram participações episódicas. E quando eu falo que foram 4, foram a cada momento 1. Talvez tenha ocorrido, muito lá pra trás, alguns momentos, algumas reuniões em que nós tivéssemos, além de mim, outros 2 professores. Mas muito poucas reuniões, e a maior parte do tempo eu fui o único professor lidando com os alunos.*

Todavia, instado a olhar para o currículo de Letras e seus objetivos, tendo em vista o tratamento da cultura da mídia num curso específico de formação, o mesmo Prof7 vê dificuldades em fazer uma avaliação precisa, porquanto admite não conhecer a fundo o trabalho de determinados colegas – às vezes nem de determinados colegas da própria área, quanto mais dos colegas de outras áreas.

Procurando ampliar o foco da entrevista, o Prof1 pondera sobre a existência de dois campos de potencial interação que se vêem igualmente prejudicados por conta das particularidades das Letras:

(1) externamente, sua relação com outras áreas de conhecimento, a começar pelas áreas das Ciências Humanas;

*– Eu acho que primeiro nós não temos essa tradição desse olhar múltiplo. Nós não fazemos transdisciplinaridade. “Nós”, de Letras, nós não fazemos transdisciplinaridade. Quando você pega o pessoal da História, o pessoal da Sociologia, o pessoal de Direito – inclusive de Direito – eles observam os textos, independentemente. Eles não estão preocupados*

*em categorizar: “ah, esse é um texto que é estético, ou não estético”, “esse é um texto que indica determinado controle verbal, determinado controle social”. “Isso é um texto”. Nós de Letras partimos pra uma alta especialização. Tentando fazer algo analógico – no lugar de identificarmos, numa clínica geral, se o sujeito está muito afetado por tal bactéria ou tá pouco afetado (porque todos nós temos bactéria), nós já estamos fazendo uma cirurgia do coração. E o sujeito tá com uma infecção.*

(2) internamente, inserida no âmbito das relações de poder, os embates das principais áreas do departamento, Lingüística e Literatura.

***– Quando você fala “eu vou trabalhar isso da mídia”, há uma receptividade boa e, ao mesmo tempo, não se contempla estas questões no currículo de Letras, formalmente falando. Isso não é incoerente?***

*– Não vai ser contemplado porque aquilo não é importante pro grupo. Pra quantidade maior que exerce o poder, aquilo não será importante. Então, aquilo não se torna importante pra aquele curso. Pensando nos currículos, se você tem um corpo docente em que prevalece numericamente professores de uma determinada área – como seja, Lingüística – o curso vai refletir. E eles vão desconsiderar a outra área. E o reverso é verdadeiro. Se você tiver um curso em que a maioria dos professores é de Literatura, fatalmente eles vão desconsiderar...*

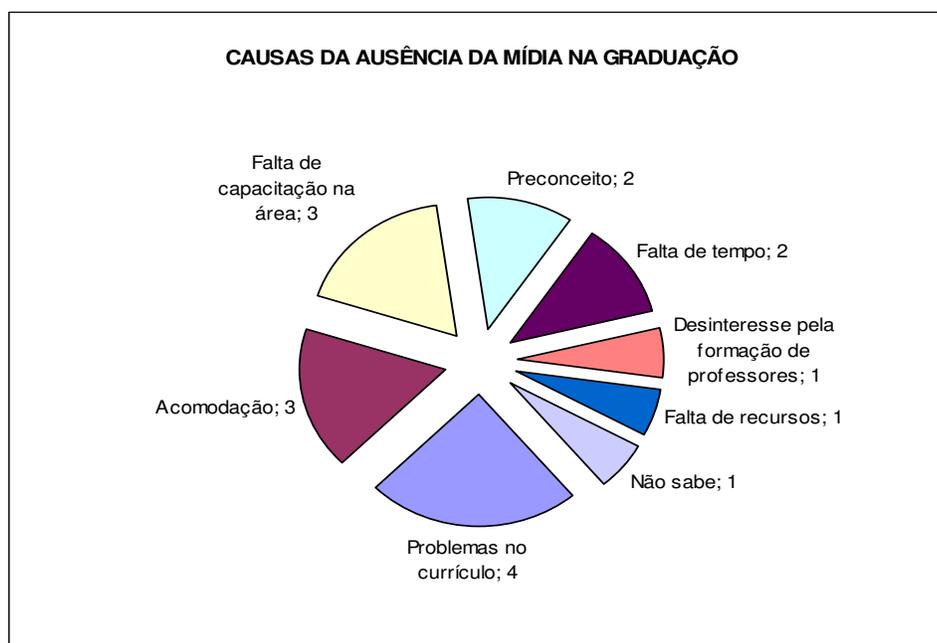
Como se pode contatar pela fala do professor, a propalada dificuldade de diálogo se traveste de unidade quando os interesses maiores de uma área estiverem sendo colocados em xeque nos embates departamentais. Nestes casos, o descaso expresso no silêncio demarca territórios, se faz mais contundente do que o verbo.

Já em outros casos, o silêncio muitas vezes é o reconhecimento da fragilidade da argumentação naquele contexto. As outras áreas do departamento, Metodologia e Línguas Clássicas, menos prestigiadas nos embates de poder, praticamente assistem aos debates entre Lingüística e Literatura.

Pelo visto, para a construção de um novo agir e pensar na licenciatura em Letras da UEL, muito ainda há de se trilhar. Quando levados a refletir sobre as possíveis causas da ausência da mídia em sua formação, os egressos debitam 35% (6

referências) diretamente ao cotidiano acadêmico em vigor, compreendida como acomodada, preconceituosa ou mesmo desinteressada pelo campo da formação de professores. Em verdade, conforme apontadas anteriormente (CANDAU, 1997), estas questões constituem impasses historicamente vividos pelas licenciaturas, como a separação dicotômica entre disciplinas de conteúdo e pedagógicas, bacharelado e licenciatura, teoria e prática – ainda que instaurados não homoganeamente em todas as licenciaturas.<sup>22</sup>

**Gráfico 3**



Na dificuldade de identificação das causas pelos egressos, acrescidas algumas vezes pelo constrangimento da identificação explícita de problemas pontuais, as

---

<sup>22</sup> Investigando como as licenciaturas da PUC-Rio, uma universidade reconhecida pelas atividades de pesquisas, concebe e trabalha sua formação de professores, Oliveira (2004) identifica nuances de concepções de ensino entre os cursos. Letras, História e Geografia, por exemplo, apresentariam naquela instituição uma maior integração entre teoria e prática do que as demais licenciaturas.

respostas muitas vezes enveredam para a responsabilização do currículo. Compreendem-no como translúcido, assujeitado, pairando sobre tudo e sobre todos, unguído por forças superiores da “verdade” a impedir transformações de acadêmicos mortais – inclusive deles, na então condição de graduandos.

Currículos são, sim, invenções sociais, como as cidades e os partidos políticos [...], implica uma seleção da cultura, um conjunto de ênfases e omissões que expressa, em determinado momento histórico, o que se considera ser educação. Não se justifica, por conseguinte, o caráter de permanência atribuído a certas disciplinas que são, dessa forma, cristalizadas e tomadas como o único conhecimento que expressa a “verdade das coisas”. (MOREIRA, 2001, p. 213-214)

O que nos informam estas constatações dos egressos sobre as causas da ausência da mídia na graduação? Mais do que a exposição de um cotidiano de formação, eles expõem conflitos relacionados também a problemas e demandas legítimos da sociedade, além dos seus muros da universidade. Como uma licenciatura se relaciona com a prática própria da cultura midiática que lhe tensiona pressupostos teóricos. De que prática falamos? Que prática fazemos?

## 7. A TEORIA E A PRÁTICA

No âmbito das licenciaturas, os problemas curriculares da formação de professores se situam principalmente na dicotomia teoria e prática. Para Pereira (2000), esta dicotomia se reflete na separação ensino/pesquisa, no tratamento diferenciado aos alunos da licenciatura e bacharelado, na desvinculação das disciplinas de conteúdo e pedagógicas e no distanciamento entre formação acadêmica e das questões da prática docente em sala de aula (o lugar do estágio nos currículos tradicionais).

O último aspecto destacado por Pereira aparece de forma significativa em diferentes momentos de todas as entrevistas com os egressos quando, agora na condição de profissionais da educação, olham para sua trajetória acadêmica e analisam o seu curso de Letras:

*– Quando a gente faz faculdade, não é tudo que a gente aprende ali que a gente trabalha. 50% do que a gente aprende, a gente usa. Os outros 50 fica só pra conhecimento. O que você trabalha e o que você estuda, são coisas completamente diferentes. (Egr10)*

*– A graduação – eu não sei se eu vou usar a palavra certa – ela “pinta” situações que a gente chega lá fora e a gente e não é do jeito que a gente viu. A gente se depara com coisas imprevistas – aquela sala enorme, gente que passa fome, que desmaia, que tem que levar correndo lá pra comer alguma coisa senão não vai prestar atenção. E a primeira vez, você deve lembrar, é terrível. (Egr7)*

*– Eu acho que a nossa graduação ela não conseguiu contextualizar o mundo. Ela conseguiu contextualizar a gramática, conseguiu contextualizar a literatura, isto sim. Mas, por exemplo, a Literatura Contemporânea – mais impregnada de mídia, impossível – eu não vi. Você [dirigindo-se à Egr3] viu isto no projeto seu. (Egr2)*

*– Vimos muito pouco filmes. Eu vi no projeto, a gente comentava [...]. Muito teórico... não existe essa relação não. Isso é bonito: a modernidade, comentando da mídia, dos meios de comunicação, da linguagem... isso é nível didático, é lá fora. Aqui é um academicismo*

*mesmo. Acadêmico, muito acadêmico, e não tem prática. Eu reclamava muito disso. (Egr5)*

*– É um curso bom? É. É um curso bom, aprendi muitas coisas... mas não pra eu utilizar no meu dia a dia em sala. [...] O aluno devia participar mais dentro da escola mesmo, conhecer mesmo o mundo que ele vai trabalhar, não apenas ficar lá na UEL ou em qualquer outra universidade somente com a teoria e, no último ano, você vai lá e faz um estágio de... nem me lembro mais quantas horas... (Egr8)*

O reconhecimento da qualidade do curso como ampliação do universo cultural, apontado pela Egr8, também está presente na entrevista de todos os egressos, ainda que muitos, como a Egr5, identifique forte ambientação “academicista” nesta qualidade. Esta ambientação se apresenta ainda mais preocupante se ela se faz parceira da falta de compreensão da dimensão prática que se espera nas abordagens curriculares contemporâneas – uma ampliação cultural a não dialogar com a cultura cotidiana dos licenciandos e da escola. Para os passos iniciais desta compreensão Elbaz nos apresenta os conhecimentos práticos essenciais ao professor:

- a) de si próprio: habilidades, capacidades, personalidade, atitudes, valores;
  - b) do contexto de ensino: meio em que o professor se movimenta, relações com professores e administração etc.;
  - c) dos conteúdos escolares: conteúdos específicos da disciplina que lecciona, a aprendizagem e o estudo das destrezas desses conteúdos e formas de transformação didática dos mesmos;
  - d) do desenvolvimento do currículo: conhecimento do currículo;
  - e) da instrução: conhecimento relativamente à aprendizagem, aos alunos, ao ensino e às crenças sobre ensino; conhecimento dos diversos factores intervenientes na organização do processo didáctico.
- (apud PACHECO; FLORES, 2000, p. 30-31).

Esta ordenação de conhecimentos complexifica a noção de prática expressa no senso comum. É uma prática que se faz na articulação entre diferentes formas de conhecimentos, construída em diferentes instâncias do saber. Ao mesmo tempo, desmistifica a visão de conhecimento associada quase que exclusivamente ao universo dos ditos conteúdos. Como se vê, o conhecimento na formação de professores deve envolver a compreensão e articulação também de aspectos psicológicos, sociológicos e

curriculares. É o professor olhando para si, para o seu trabalho, para o aluno e a escola, além dos elementos relacionados à família e à cultura cotidiana que permeiam este universo.

Não bastasse a necessidade atual de atenção do professor para estes diferentes elementos, eles não se apresentam de forma plácida a esta apreciação. Ao contrário, ultimamente vivemos na esfera educacional uma intensa ebulição, cujos principais elementos são identificados por Silva (2004).

O primeiro deles seria a *redução do número de agentes de socialização*. Casais com menos filhos, pais e mães trabalhando o dia inteiro – aliados à crescente insegurança urbana das cidades que impedem ou limitam as brincadeiras de rua – reduziram as interlocuções da criança com a família e com outras crianças no entorno de sua formação familiar. Esta redução estaria levando a uma ampliação das atribuições e responsabilidades da escola e, por extensão, do professor, sem que este estivesse sendo adequadamente formado para esta hercúlea tarefa.

A *alteração dos conteúdos curriculares* é o segundo elemento apontado pelo autor, movidos em sua maioria no ritmo da avalanche de informações e velocidade de circulação dos conhecimentos. Neste contexto de instabilidade, novos conteúdos curriculares adquirem caráter de “*inovação pela inovação*”, vistos com curiosidade mas a uma distância regulamentar pelos professores, no final da história confusos e inseguros quanto ao o quê e como ensinar.

Aliás, este impasse na atuação docente também é apontado por Citelli (2000), quando pesquisou a relação dos professores da educação básica com os meios de comunicação, tanto no âmbito pessoal quanto principalmente no âmbito profissional, do ensino-aprendizagem em sala de aula.

Os que militam em educação têm mais desafios em conta e revelam preocupações com eles, mas vivem ainda, em muitos casos, numa espécie de compasso de espera, razão pela qual é quase sempre melhor investir no já sabido e na prescrição oficial do que se aventurar por terras estranhas. A redefinição do quadro, na perspectiva dos sistemas públicos de ensino, solicita a implementação de políticas que permitam aos

docentes atravessar a ponte com a segurança de não lhes faltar piso no meio do caminho. (p. 220)

Um terceiro elemento destacado por Silva (2004) é a *quebra de consenso sobre o valor da educação e da escola*. Ainda que o imaginário popular entenda a escolarização como fato de melhoria de vida, as ações práticas e cenários constatados vão na contramão desta reflexão. A crescente desvalorização profissional do professor e a decrepitude física das escolas, particularmente as públicas, colocam em xeque a estrutura que se apresenta e – numa associação a nosso ver equivocada – a máxima da importância de se “estudar para ser alguém na vida”. A educação formal em nosso país certamente precisa ser repensada, não descartada.

Esta quebra de consenso tem reverberado também na formação e ensino de Língua Portuguesa, já que as demandas de mercado muitas vezes acabam por deslocar o valor da formação para a defesa de um praticismo conservador. O Prof1 alerta que

*– ... o egresso está muito mais preocupado como que ele vai atuar no mercado, e boa parte desse egresso foi durante o período discente também docente do nível fundamental e médio – ainda atuam – e, por consequência, ele acaba muito mais preocupado com a estrutura que um Maxi, que um Positivo, que um Colégio Universitário vão exigir dele. Então ele acaba não prestando atenção a essas coisas, tanto é que ele argumenta, por exemplo, em assembleias que a gente fala pros alunos, que nós precisávamos discutir mais gramática, sabe.*

A investigação de Barbosa (2004) vai ao encontro desta constatação do Prof1. Neste trabalho, a pesquisadora identifica uma certa decepção dos graduandos de Letras em relação à pouca ênfase dada no curso à gramática, entendida como a demanda da educação básica no ensino de Língua Portuguesa. Numa inversão de valores, fundados nos ditames do mercado, a gramática normativa configura-se para o graduando como um conhecimento “prático”, em oposição aos estudos lingüísticos, tidos por muitos como “teóricos”. “A partir dos enunciados manuseados, a diferença das concepções entre o que é feito na escola e o que é vivenciado na universidade

acontece de forma tão contundente que a ruptura apontada pelo graduando pode estar funcionando como justificativa para a continuidade do trabalho com o ensino da gramática normativa” (BARBOSA, 2004, p. 120)

Continuando na análise de Silva (2004) quanto aos elementos que redesenham o cenário educacional, temos o quarto elemento: a *convulsão no âmbito das relações de ensino*, com a antiga hegemonia de poder do professor posta à prova. As críticas ao autoritarismo docente empurraram muitas escolas para o outro lado da questão, o aluno, concedendo-lhes excessivos poderes e liberdades que às vezes têm levado a extremos de agressão física aos próprios professores.

Pacheco e Flores (2000) reafirmam a natureza prática da educação e ensino. Mas não uma prática distante de uma teoria de base e de fundamentação epistemológica. A intervenção didática do professor acontece em consonância com intenções curriculares e se utiliza de conhecimentos básicos previamente adquiridos. Neste sentido, teorias de ensino orientam a ação e tentam compreendê-la. Sem esta orientação das teorias e a busca de compreensão, a prática adquire os contornos positivistas de um *saber-fazer* que prescinde de uma organização intelectual prévia, escorando-se na experiência interiorizada que tende a cair na rotina. Ou seja, sabe-se fazer, mas não se sabe explicar; não há reflexão sobre a ação.

### **7.1. Um aparte: o lugar da prática**

Em Letras, tons desta visão positivista da prática transparecem na fala de alguns professores entrevistados quando, por exemplo, ainda que identificando a importância do trabalho com a mídia na licenciatura, eles procuram logo definir o lugar onde este assunto seria melhor tratado.

*– Eu acho que, voltando por exemplo a esse universo de disciplinas da área de Literatura, acho que Teoria da Literatura é fundamental pra você*

*estabelecer essas articulações. É importantíssimo num momento em que você estiver trabalhando por exemplo com Gêneros Literários, que você estiver trabalhando com o gênero dramático, que você estabeleça uma relação com o que ocorre, por exemplo, na telenovela. Eu acho fundamental que, no momento que você trabalhe Teoria da Narrativa, que você também estabeleça essas relações às vezes. Pensando bastante ainda na telenovela. É importante você ver isso dentro de uma disciplina como a Literatura Brasileira Contemporânea. Agora, eu não sei se é tão significativo assim quando você tiver trabalhando uma disciplina em que o enfoque maior é, por exemplo, o Modernismo ou mesmo o Barroco. Aí eu já não vejo tanto isso. Por outro lado, em disciplinas de Língua Portuguesa, em disciplinas de Metodologia e Prática do Ensino, eu acho que é fundamental pensar nisso e colocar essas questões sempre ali em cima da mesa, pra que o aluno não perca de vista que ele está vivendo dentro de uma determinada realidade, que ele não pode ignorar as coisas referentes à mídia. E nesse sentido eu acho que essas disciplinas, A Metodologia e a Prática de Ensino, pelo o que eu vejo, eu acho que ela é muito aberta a isso daí, e dentro de Língua Portuguesa eu acho que em muitas situações é perfeitamente possível também. (Prof7)*

A necessidade de disciplinarização, de compartimentalização dos saberes induz o pensamento docente à busca de constituição de um *locus* para um eventual tratamento da mídia. E de forma curiosa, mas não gratuita, a disciplina que é compreendida como a melhor para o tratamento da mídia na licenciatura em Letras é a Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa. Para uma prática entendida como dissociada da teoria, para a alienígena linguagem da mídia que insiste em adentrar a catedral (CHIAPPINI, 2005), o caminho *gauche* da Metodologia e Prática de Ensino.

É a eterna separação da teoria e prática a dificultar esta interação. Nós, professores de Metodologia, somos os da “prática”; eles, professores das demais áreas dentro das Letras, são a “teoria”. Difícil conciliação esta a dificultar inclusive a compreensão conceitual das demandas sociais no campo da formação de leitores, incluindo aquelas relacionadas à mídia.

Aliás, somente o fato de se trabalhar com questões de ensino numa licenciatura já costuma ser motivo de desprestígio interno dentro de um departamento. A Prof4 não mede palavras com relação a este assunto:

*– Núbio, quando você pergunta “por que eu fui pra área de ensino na pós-graduação?” Era atendendo uma solicitação, porque era muito aluno solicitando o ingresso na linha de pesquisa e não havia gente. Ninguém queria trabalhar com ensino, Núbio. Ninguém queria trabalhar com ensino. [...] Há um certo desprestígio.*

Desprestígio e desinteresse para as questões de ensino que se transferem para a histórica desvalorização da área de Metodologia do Ensino no departamento e que se observa até mesmo na ausência de participação dos colegas, incluindo muitos da área de Metodologia, em eventos da Educação.

*– Eu, por exemplo, que fui a todos os ENDIPEs até hoje, que tenho discussões em Educação, que tenho tudo... Pergunta se alguém vai no ENDIPE aí? Ninguém, nem sabe, ninguém vai. Tinha uma professora que aposentou-se, que ia comigo, que era a M. da História. Ninguém mais. Porque não sabem. São espaços de discussão nossos. Quando todo mundo vai no ALIB, na discussão da ABRALIN, de Lingüística Aplicada. Nada contra, eu também vou: vou no GEL... Mas as discussões são diferentes. Quem vai nesse ENDIPE é quem tá preocupado com a Educação, com essa ponte, com a construção do conhecimento, quem vai na discussão com a Marli André, que vai na discussão com educadores que estão lá. Mas isso eu tenho. Eu vou em congresso de educação. Ninguém aqui vai. Eu vou, porque eu gosto. Fui no Perrenoud quando ele veio a Curitiba. Por que eles não vão? Porque o pessoal todo é lingüista, o pessoal todo trabalha com o seu conteúdo, com essas coisas... Sabe, não tem isso de preocupação. Às vezes – agora eu não me sinto um peixe fora d’água, porque você está aqui, a gente tem uma linguagem um pouquinho maior – mas quando eu entrei, eu me sentia um peixe fora d’água. Parece que a minha linguagem era com o pessoal lá da Educação, da Didática. E havia de novo um hiato entre nós e eles. Mas eu tinha aqui uma professora aqui, que era a G. de Inglês, que a gente ia a reuniões lá na Didática, que a gente queria integrar, queria fazer uma ponte com alguém. Mas nunca foi possível. Não sei, há uma força tamanha que eu não sei... que consegue nos desunir. (Prof6)*

Este perfil de área um tanto quanto deslocada dos conteúdos tidos como específicos naturalmente não é característica somente das Letras. Muito menos é constatado somente pelos professores, ainda que por meio de um discurso polido e subliminar. Também a entrevista com alguns egressos contribui para identificar que o lugar da Metodologia – e principalmente da Prática de Ensino – são compreendidos e vividos por eles como algo à parte. Ao longo de quase toda a entrevista, Egr2 e Egr3

declaravam não ter vivenciado qualquer experiência sistematizada com a mídia no curso de Letras. Quando as lembranças delas se voltaram para o estágio – talvez até mesmo em função de termos sido o orientador de ambas durante os dois anos de Prática de Ensino -, a mídia surgiu como num passe de mágica.

*– Aí foi a fase tensa, que foi o estágio que você cobrava mais, né, esta questão de levar qualidade. Eu lembro que você falava assim: “ aproveita aquela música da novela” (que é do Chico, com a Elza Soares). Aí eu lembro que o Núbio falava pra gente aproveitar as músicas que estavam na novela, que pudéssemos levar pra sala de aula, que aí os alunos iam... A graduação cobrou a mídia no estágio. Mas aí outra vez eu vou falar: por causa do orientador. Porque teve orientador que não cobrou – eu posso afirmar. (Egr3)*

Constatada esta aparente contradição, externamos nosso estranhamento pelo fato de elas não terem feito qualquer referência anterior quando havíamos perguntado sobre a presença da mídia no curso de Letras. Como se a Prática, o Estágio Supervisionado, fosse algo meio à parte...

***– É entendido como à parte, o estágio?***

*– Claro. O estágio acontece fora da UEL. Então, peraí, pra gente é extra. E é um sofrimento extra. É muito pra gente...*

***– E o professor acaba sendo uma pessoa meio extra...***

*– O professor de estágio ele é quase um cara que aparece lá pra te salvar – ou pra te matar de vez [risos]. (Egr2)*

Este conjunto de situações tem se modificado um pouco nos últimos anos, como destaca a Prof6, particularmente em relação à área de Metodologia. Antes, segundo ela, havia uma preocupação muito burocrática com a atividade e orientação. De alguns anos para cá a área mudou sua postura, “– ...começou a fazer barulho, coisa que a gente não fazia”, resultados da produção nos projetos e publicações começaram a aparecer. Mais recentemente, a voz da área se fez destacadamente ouvida e respeitada durante as discussões para implantação do novo currículo.

## 7.2. Práticas sociais e escolares de leitura da mídia pelos egressos

Da mesma forma que a prática escolar, o tratamento midiático costuma se colocar à parte das Letras. Juntamente com as demais práticas sociais de leitura, a mídia está lá fora, compreendida como entregue aos usos e abusos de uma “massa” alienada, crédula, que não consegue transcender a dimensão do senso comum. Longe dos embates das práticas, a teoria; em oposição a este conjunto de práticas sociais de leitura, as Letras. Em dois momentos de sua entrevista, ao refletir sobre o seu curso, a Egr2 traça os contornos das formas de relacionamento em Letras e do perfil acadêmico em sua relação com a cultura midiática.

*– Eu me proibia, por exemplo, de chegar em casa, ligar a TV pra descansar e assistir a uma novela. Eu achava “ai, que bobagem”. Porque a gente vive um fluxo aqui na universidade: se você entrou na universidade, você obrigatoriamente deixa de escutar música sertaneja, você passa a gostar da Maria Bethânia; ao invés de sofrer com a Legião Urbana, que já virou um pouco piégas, você passa a sofrer com o “Chicão” [Chico Buarque]... que são pessoas que estão fora desta “mídia”. E é legal.*

*[...]*

*Pessoalmente, nós nos sentimos com a necessidade de se alienar desta coisa do senso comum [ver televisão]; então, a gente se alienou, então nós não partilhamos deste momento. E a graduação também não nos levou até lá. Por exemplo: na graduação, nestes 4 anos, em nenhum momento eu achei professores que discutissem mídia.*

Para ela, as Letras são o *locus amoenus* que permite ao licenciando se libertar, ainda que por pouco tempo, das impurezas do senso comum, da vida prática. Dentre estas impurezas, a mídia.

A grande maioria das entrevistas dos egressos, em seus diferentes momentos, faz referência ao contexto social e/ou escolar, compreendido como uma “prática” que os egressos passam a vivenciar em contraposição à “teoria” vista na universidade. Esta

prática vai emergir da própria discussão sobre a questão midiática. Já que ela é ausente de sua formação acadêmica, ela é encontrada lá fora, não só por meio das práticas sociais de leitura dos seus alunos como das próprias demandas que a escola já apresenta, seja a partir de seu planejamento, seja a partir – e principalmente – dos gêneros e situações propostos no livro didático.

Muitas vezes nós, na condição de professores universitários, encaramos de forma negativa esta prática demandada pelos alunos, identificando-a como uma busca dissimulada por facilidades, “fórmulas de bolo” etc. E algumas das vezes acabamos tendo razão realmente. O problema surge quando generalizamos esta opinião e, em função dela, distanciamos-nos ainda mais da realidade que, mais dia menos dia, nossos alunos da graduação, futuros professores, viverão. Um distanciamento por parte do professor de tal monta que muitas vezes se transforma em desconhecimento. Desconhecimento fruto do esquecimento, na condição de ex-docente da educação básica, do que seja o espaço escolar e as relações que nele se estabelecem; desconhecimento como fotografia estanque de um cenário escolar idealizado; e, o pior de todos, desconhecimento oriundo de uma formação profissional que simplesmente nunca sentiu o cheiro do giz e de uma sala de aula da educação básica.

Todavia, a dimensão prática a que os egressos se referem muitas vezes procura dialogar com um direito simples que eles acreditam possuir: o direito de estarem minimamente preparados para a docência, já que concluíram uma licenciatura, um curso de formação de professores. Formação embasada num currículo sem banalizações, sem concessões ao óbvio, mas que procure construir-se no diálogo com as demandas do social e, por extensão, da escola. E uma destas demandas costuma ser o trabalho com a linguagem midiática. A mídia faz parte deste universo compreendido como prática.

### 7.3. Experiência dos professores de Letras na educação básica

Mais um sintoma da compreensão no interior das Letras de que mídia e atividades práticas se misturam – de preferência bem longe das suas hostes – surge quando os professores 6 e 7 buscam uma forma de explicar a ausência do tratamento midiático na licenciatura. Para eles, uma das principais causas seria a falta de experiência em educação básica de muitos colegas de departamento. O Prof7 deixa claro que alguns colegas, inclusive, não possuem nenhuma experiência com aquele nível de ensino: “– *A partir do momento em que você tem professores dentro do departamento que nunca atuaram no ensino fundamental e médio, eu acho que aí você começa a ter esse quadro de preocupação com a formação profissional envolvendo essas questões mais recentes.*”.

Não que esta experiência seja fundamental para o conjunto de professores, mas entendemos que ela é importantíssima no caso daqueles que atuam na esfera do ensino e formação de professores. Do contrário, como relacionar a teoria apresentada a uma prática de ensino fundamental e médio que desconhece como docente?

Procurando reforçar a importância desta experiência docente para a compreensão das demandas da escola, dentre elas o trabalho com a linguagem midiática, a Prof6 chega a dar seu próprio exemplo, recuperando sua trajetória no Núcleo Regional de Ensino em Londrina entre 1987 e 1997 quando viajou por todo o Paraná ajudando, como funcionária do Núcleo e professora da UEL, na reestruturação do então ensino de 1º e 2º graus através de cursos de capacitação.

Inicialmente, os dados documentais de que dispúnhamos não nos permitiam confirmar com total segurança as impressões destes professores sobre o nível de experiência em educação básica dos professores de Letras. Sendo assim, de um universo total de 39 professores efetivos entre 2000 e 2002 – período relacionado à pesquisa e sem alteração deste efetivo, já que não houve concurso público na UEL

para contratação de docentes neste período – conseguimos encontrar o currículo Lattes de 33 professores.<sup>23</sup>

Entramos nesta empreitada cientes de encontraríamos pelo menos um problema. O fato de o currículo Lattes ter sido originalmente produzido para o meio acadêmico docente, faz com que muitos professores deixem de considerar sua experiência como docente em instâncias outras que não o nível superior, desconsiderando assim sua atuação no ensino fundamental e médio. Nossa pesquisa não conseguiu constatar se esta desconsideração foi mera distração ou aponta para o ato falho de desprestígio das instâncias tidas como “inferiores” da escolaridade.

Não sendo possível a identificação plena, em todos os currículos, da experiência em educação básica – já que dos 33 currículos disponibilizados apenas 9 deixam explícita sua atuação no ensino fundamental e/ou médio –, definimos os critérios de análise com base na própria estruturação do currículo Lattes (Anexo 8).

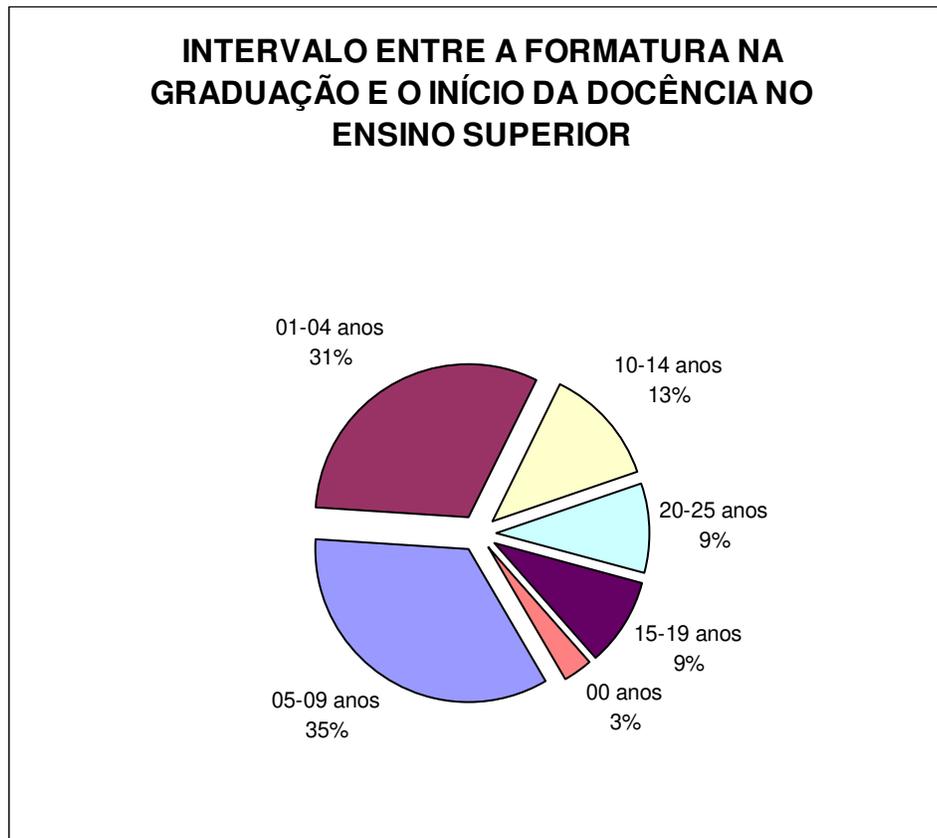
Levamos em conta, então, o intervalo compreendido entre o ano de conclusão do curso de Letras e o ano do início de docência no ensino superior. O pequeno espaço de tempo entre o fim da graduação e o início da docência numa universidade aliado à ausência de referência explícita à experiência na educação básica aliada sugerem uma pequena experiência neste nível de ensino; por outro lado, um tempo maior, ainda que sem referências claras à experiência no fundamental e médio, apontam para a possibilidade de um perfil de professor “com cheiro de escola”, como se diz no meio educacional, já que é pouco provável que ele tenha se formado em Letras e ficado tantos anos em outra atividade, fora do exercício do magistério.

Vamos aos números:

---

<sup>23</sup> A Plataforma Lattes, vinculada ao CNPq, possibilita a busca do currículo de pesquisadores através do endereço eletrônico <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/>.

Gráfico 4



As informações constantes no gráfico vão ao encontro dos comentários feitos pelos professores 6 e 7. De acordo com o Currículo Lattes, cerca de 66% dos professores do LET levaram menos de 10 anos para voltar ao ensino superior como docentes. Muitos dos mais antigos, inclusive, começaram a dar aulas em universidade somente com a formação em graduação. No caso daqueles que entraram como mestrandos ou mestres, como é o caso da maioria deles, esta impressão tende a se confirmar se pensarmos que um curso de mestrado, que levava de 4 a 5 anos até meados da década de 90, atualmente é feito de 2 a 3 anos, redução temporal relacionada diretamente às pressões das agências de fomento à pesquisa.

Entre deixarmos de trazer os dados, dada a impossibilidade de conseguirmos um maior detalhamento do currículo de um vasto número de professores, e a possibilidade de refletirmos sobre os dados constantes no Lattes, ainda que muitas vezes apresentados em termos gerais, ficamos com a segunda opção. Estas informações da

entrevista demandavam uma confirmação documental. Mesmo ciente das limitações do critério escolhido, não podemos desconsiderar o fato que ele contribuiu bastante para análise e confirmação das impressões apontadas pelos professores entrevistados.

Com relação a esta falta de experiência, poder-se-ia indagar se então os demais professores que têm esta experiência desenvolvem algum trabalho com a linguagem midiática ou procuram se preparar para desenvolver este tipo de trabalho. Sabe-se que não necessariamente.

#### **7.4. Capacitação dos docentes: abordagens em mídia e ensino**

Sabemos que os resultados da capacitação de docentes influenciam direta e fortemente o cotidiano das aulas de graduação, mesmo esta capacitação sendo feita à parte, fora do cotidiano de um curso de Letras. “– *Eu me sinto inteiramente à vontade no curso de Letras porque eu procuro dar um enfoque muito voltado pra aquilo que eu trabalhei no meu mestrado e no meu doutorado*” (Prof.5).

Mas o distanciamento acadêmico da realidade de sala de aula, anteriormente referido, muitas vezes dificulta a concretização dos perfis profissionais em Letras delineados nos documentos oficiais. Soares, M. (2001) aponta que nos anos 60 novas teorias lingüísticas foram introduzidas nos currículos de formação de professores em Letras. Inicialmente, a *Lingüística*, mais tarde, a *Sociolingüística*, ainda mais recentemente, a *Lingüística Aplicada*, a *Psicolingüística*, a *Lingüística Textual*, a *Pragmática*, a *Análise do Discurso*. Todavia, somente nos anos 90 essas ciências começam a chegar à escola, “aplicadas” ao ensino da língua materna.

Referimo-nos aqui às ciências e teorias nas suas relações com o ensino, mas não fizemos referência à figura do professor. Ao procurar definir a constituição do professor de língua materna como leitor das teorias lingüísticas relacionadas ao ensino, Andrade (1998) não identifica como um simples esquecimento esta ausência de referências ao professor. Para ela, tal situação reflete um processo de transposição de

conhecimentos que vai “diretamente dos conhecimentos científicos à aprendizagem dos alunos, saltando uma etapa e subestimando a importância da posição de leitor/destinatário atribuída ao professor em sua formação pré-serviço ou em serviço” (p. 161).

Da mesma forma, no âmbito da capacitação, o Prof1 não vê uma relação direta entre retorno do docente com a melhoria do ensino na graduação. Entendendo a graduação como “conservadora”, importante espaço de formação na sua condição de permanência, este professor critica a imediata transposição que muitas vezes ocorre dos conhecimentos de pesquisa da capacitação, espaço naturalmente associado a mudanças, com prejuízo para ambos os lados.

*– Eu estou olhando um fenômeno, como eu disse, que é complicado, que vai demorar muito eu creio, pra nós melhorarmos, que é o docente que atua no 3º grau, que em geral teve uma aula de pós-graduação no dia anterior, e ele traz o texto, a tipologia, a teoria, qualquer que ele tenha tido aula lá em Campinas, lá em São Paulo, e ele sai pra sala de aula. Então você tem um vínculo muito forte de transmissão do que tá sendo discutido em pós-graduação, que é alto nível, para a graduação, que deveria ser conservadora, em princípio. Que deve ter a pesquisa de ponta, mas você não deve tornar a formação do alunado de ensino superior de 3º grau em pesquisa de ponta. Não sei se eu me fiz entender. O que nós tamos vivenciando hoje é uma junção, uma interseção entre o que está sendo na pesquisa de ponta na pós-graduação e o que tá sendo trazido pro alunado do ensino superior.*

Na esfera das capacitações *stricto sensu* estão registradas 45 conclusões de mestrado e doutorado. Em alguns destes casos um mesmo docente concluiu estas duas etapas de formação durante o período analisado. É necessário destacar também que alguns professores concluíram o mestrado antes de entrarem no Departamento de Letras. Além disso, somente os professores efetivos estão sendo levados em conta nestas análises.

Deste total, apenas 7 capacitações desenvolveram trabalhos no campo do ensino – 2 teses e 5 dissertações, inclusive a nossa dissertação (Anexo 7). Relacionando estes dados com os constantes na Tabela 3 – Atividades Desenvolvidas

Pelos Docentes do LET, apresentada neste capítulo, não identificamos nenhuma capacitação voltada especificamente para o campo da mídia e educação.

Também referida pelos alguns egressos como uma das possíveis causas da ausência da mídia na licenciatura, conforme pode ser visto no Gráfico 3, esta aparente falta de capacitação para o tratamento da questão – no caso da respostas dos egressos, relativas à formação continuada, principalmente mestrado e doutorado – reflete uma concepção de linguagem e ensino que não identifica as questões de mídia-educação ou as enxerga como periférica no âmbito de formação de professores para o trabalho com uma linguagem plural.

*– Eu acho que fica no discurso. Existe esse discurso mas você, como acadêmico, não contempla isso. A gente tem que pensar assim: “nós estudamos pra sermos profissionais que vão ensinar a linguagem e todas as tipologias textuais, de gênero...” Só que os textos que a gente vê são, na maioria, teóricos, eles não vão pra prática. Os professores não vêm com a prática pra gente. Quando você sai daqui, você vai por você – aí você se concentra no livro didático. E o livro didático traz esse trabalho com diversas tipologias textuais. Dentro da universidade você não vê, porque o que você vê? Você vê teoria, e não existe um apoio para “como é que você vai trabalhar todos esses gêneros?”. É uma afirmação [...] que você tem que trazer pra realidade do aluno, tem que trazer pra perto de você. É com discurso. Quando o professor entra em sala de aula, por exemplo, pra dar Língua Portuguesa, é tudo em cima de texto teórico. Você não pega aquele material e trabalha aquele material também. Você vê aquilo como distante. Você vai ver aquilo na prática, depois. Mas ali não; é tudo discurso. (Egr5)*

Voltando da capacitação e/ou vinculado a pesquisa, o fato é que tanto egressos quanto professores de curso entrevistados apontam para o campo da priorização acadêmica dos projetos pessoais do professor do que do aluno em formação. Os egressos, naturalmente, abordam esta questão de uma forma bastante incisiva, quando criticam o isolamento dos professores em suas especialidades.

*– Eu acho que, na verdade, eles estão tão preocupados cada um com a sua coisa, que acaba não rolando essa idéia no curso de Letras. Esse é um problema. Cada um no seu esquema ali, você tá preocupado com as*

*suas coisas, a sua cadeira. O outro professor, com a cadeira dele. Não há uma preocupação maior com o aluno que sai de lá formado. (Egr9)*

Mas é da parte dos professores do curso, de onde talvez se poderia esperar um tratamento mais ameno do assunto, que as críticas se apresentam ainda mais amplificadas. Enquanto que o Prof 7 constata as linhas gerais desta ausência de foco na formação de professores, para o Prof1, mais preocupante do que a predominância de interesses particulares dos docentes, é a existência de toda uma organização do curso de Letras voltada muito mais para o professor do que para o aluno.

Já a Prof4 vê dois níveis de interesse sendo colocados de lado:

*– Então, é comum a frase aqui, durante a mudança curricular, “nós não vamos ter Estilística no currículo; quem que vai dar?”. É um ponto de vista, eu acho errado. É necessária a Estilística para a formação do professor? Vamos abrir uma vaga, não interessa. Vamos procurar alguém pra vir pra cá. Mas normalmente se faz o oposto. Nós temos 8 professores de uma disciplina X. Então, vamos dar mais desta disciplina [...].*

***– Os interesses do aluno formando estão fora?***

*– Eu acho. Que nas discussões com certeza, do departamento e do colegiado, é que a formação do aluno é levada em conta até um certo ponto.*

***– E a formação do aluno como professor, é levada em conta?***

*– Não. Eu diria mais: ela é completamente excluída. [...] A formação do aluno já é medianamente levada em conta, agora a formação do aluno professor não é levada em conta. Raras são as vozes que alertam para isso.*

A escola se tornou uma estranha para a sociedade? Na ambientação discursiva da sala de aula, sentado um frente ao outro, são estranhos aluno e professor? Para Martín-Barbero (2000), pensar as mudanças significa compreender a relação das TIC com novas sensibilidades e identificar as oposições existentes entre um ambiente educacional difuso e descentrado, carregado de informações e conhecimentos

múltiplos, fora do espaço-escola e da figura social do professor e o ambiente tradicional, centrado na escola, no professor e no livro.

Mas estas questões não se apresentam de forma tão simplificadora assim.

O livro, desejado *locus* de reflexão e argumentação, nem sempre se apresenta desta maneira nas atividades de sala de aula. Lá, ele costuma ser visto pelo jovem muito mais como “dever escolar”, em muitos casos deixando de ter função quando terminada a vida escolar do aluno. Este jovem, por sua vez, se vê dividido entre um saber escolar que lhe diploma para os modos habituais de ascensão e um outro saber que não necessariamente o diploma, mas lhe introduz em novas modalidades do sistema produtivo.

A reação à perda da autoridade gerada por este estado de coisas também costuma gerar mais autoritarismo e ojeriza a novos saberes, principalmente expressos nas reformulações curriculares. Ainda neste contexto, segundo Martín-Barbero, o professor muitas vezes se cerca na atitude defensiva de supervalorização do modelo pedagógico do livro e amaldiçoamento da mídia como frívola, alienada e manipuladora.

Um trabalho interdisciplinar conseqüente, alerta Fiorin (2001), não deve se constituir *a priori* como um pré-requisito, mas sim enquanto necessidade interna do trabalho em desenvolvimento. Coloca-se como exigência do trabalho disciplinar quando um problema demanda o tratamento sob diferentes óticas perspectivas. Diante disso, entende o autor, as questões de ensino deveriam apresentar especificidades.

*– Porque uma vez nós tivemos um seminário sobre teoria e prática. Um grande seminário. Você não tava aqui ainda. E houve uma discussão muito grande e um professor que não está mais conosco, que era um professor de Lingüística I – e eu tava discutindo sobre a prática, sobre o envolvimento que todos os professores tinham que ter com os alunos, não era só com a nota –, ele levantou e falou assim “Eu sou teórico. E fim de papo”. E saiu. Foi uma coisa assim agressiva, inclusive. Mas este professor já não está mais aqui. Então eu penso que a gente agora daqui pra frente possa ter maior diálogo com os colegas, mesmo com aquele que dá a Lingüística mais assim... que dá Gramática Gerativa, Gramática Histórica...(Prof6)*

A Prof4 identifica alguns encaminhamentos simples e produtivos para questões de capacitação interdisciplinar. Na condição de docente que atua num campo das linguagens não verbais, em particular a visual, - que mais do que um campo, constitui-se mesmo num espaço interdisciplinar – ela entende ser plenamente possível a formação de professores para uma melhor apreensão da imagem visual no interior das Letras, já que o saber demandado não seria tão “enciclopédico” assim.

Entre mudanças e permanências, em meio a crises e acertos, as licenciaturas em Letras se vêem também perante a necessidade de uma formação que melhor articule os campos teórico e prático, tendo em vista o trabalho do futuro professor de Língua Portuguesa. Desta articulação emerge o olhar para as práticas sociais de leitura; dentre elas, as diferentes mídias. Se o embate sobre Gramática e Ensino mobilizou e ainda tem mobilizado filólogos normativistas, lingüistas e professores da educação básica, não menos importante se faz hoje a discussão sobre as questões de Mídia e Ensino em um curso que forma professores para o trabalho com a linguagem.

## 8. ALTERNATIVAS IDENTIFICADAS E ATALHOS CONSTRUÍDOS

Para Soares (1988), os educadores desconhecem as teorias e técnicas que regem as atividades da Indústria Cultural, indo para a visão parcial da Semiótica, Lingüística, Sociologia e Filosofia. Compreender e tratar da cultura midiática implica, pois, o necessário trânsito e articulação entre as diferentes áreas de conhecimento.

De qualquer forma, a associação inexorável do diálogo a fatores positivos nas relações de poder estabelecidas não costuma dar conta da complexidade da questão. Ainda que sem querer inviabilizar o diálogo, Moreira e Macedo identificam situações em que as possibilidades e as vantagens da conversação se fazem muitas vezes ambíguas. “Há situações em que as assimetrias de poder e de *status* fazem com que o diálogo se mostre mais arriscado para certos grupos que para outros. Há ocasiões em que os pressupostos tácitos de uma conversação são tais que a única forma de desafiá-los é a recusa do diálogo.” (2002, p. 23). No que se refere ao diálogo, ao invés do seu reverenciamento vazio calcado no senso comum, é necessário que estejamos sempre atentos às suas condições de produção, na forma de conversa ou como silêncio.

No âmbito da identificação de alternativas à articulação da cultura midiática às Letras, o Prof2, por exemplo, entendendo que o aluno produz discursos em função do seu contexto sócio-histórico e de sua memória discursiva, visualiza como possibilidade para esta articulação a abordagem mais sistemática e explícita na licenciatura de questões próprias da Análise do Discurso e da Pragmática. Ao falar das alternativas que tem desenvolvido, a Prof4 enxerga na Semiótica Não Verbal um caminho, ainda que reconhecendo a necessidade de uma maior articulação deste trabalho: “ – *Eu tenho dado uns cursinhos por aí e vejo resultados fantásticos. [...] Nós também podemos fazer muita coisa. Bom, eu estou lançando uma sementinha. Cada um vai lançar a sua. Vamos tentar*”.

Alguns professores reconhecem a importância e o desenvolvimento dos estudos sobre gêneros textuais nos últimos tempos como forma de contribuir para esta articulação com as questões midiáticas. Todavia, procuram adotar um discurso que vai do crítico ao cauteloso para tratar do assunto.

O Prof1 visualiza a discussão sobre gêneros muito ainda no âmbito do modismo – menos por conta da temática em si, porém mais por conta do entusiasmo de muitos, não todos, que a ela têm se dedicado estudar. Além disso, critica o que chama de “excessivo descritivismo” dos estudos atuais, esquecendo-se também as situações de uso, receptivas e cognitivas de leitura e compreensão. Nestes termos, ainda segundo o professor, o gênero textual estaria se tornando mais importante que o texto em si.

A Prof4 vê a alternativa dos gêneros textuais como uma otimista possibilidade, mas procura tratar do assunto de forma parcimoniosa. Indagada por nós se, no âmbito de uma compreensão positivista de pesquisa em que formação de professores e pesquisa andam separadas, seria possível o tratamento da linguagem da mídia nos cursos de formação de professores em Letras, ela responde:

*– Eu acho que a pós-graduação vai dar uma mexida nisso. A própria urgência. A gente tá chegando num limite. Fala-se muito em gênero, gênero, gênero... e aí? Mas já existem na pós-graduação duas professoras que ingressaram nos últimos dois anos trabalhando com gêneros. A necessidade vai fazendo surgir e ampliar as coisas. Mas alunos estão trabalhando com texto e imagem. Eu tenho vários alunos trabalhando com imagem: televisiva, cinematográfica, agora entrando um pouquinho no rádio. Eu tô tendo vários alunos de mestrado de Jornalismo, de Artes, a gente tem um arquiteto, agora tem uma professora que é gravurista, trabalha com gravuras. Então essas mesclagens, eu acredito que no dia em que abrirem a pós-graduação em Artes aqui, vai ter gente de Letras querendo fazer com eles lá.*

Dadas as dificuldades já apontadas neste estudo de intercâmbio para o trabalho com a linguagem midiática e ensino, muitos dos professores entrevistados acabam construindo saídas próprias, na maior parte das vezes individuais ou relacionadas ao seu núcleo de pesquisa. Como bem afirma Certeau,

A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. [...] Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as 'ocasiões' e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. [...] Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. (2002, p. 100-101)

A Prof6, também ciente desta dificuldade, procura se informar por meio de seus alunos sobre o trabalho desenvolvido por seus colegas. “– *Eu fico perguntando pros alunos o que os professores estão trabalhando, pra ver se eu consigo fazer essa ponte. Não que todos tenham essa preocupação não, mas eu tenho, porque aí vai facilitar o meu trabalho, o trabalho deles, o trabalho de eles ficarem mais competentes lingüísticamente*”.

Se o diálogo direto se faz dificultado, o professor carente desta interação enxerga e constrói táticas, caminhos alternativos e legítimos para atingir os objetivos pretendidos.

Porém, em consonância com a dimensão contextual expressa em Martín-Barbero (2000), o Prof1 entende ser um equívoco a construção de caminhos com base pura e simplesmente na inclusão ou substituição de disciplinas e áreas de conhecimento. Mais do que um novo currículo, dever-se-ia buscar a construção de um novo olhar para as questões de ensino na licenciatura, um novo método.

– ***Seria uma questão menos de conteúdo e mais de método?***

– *Mais de método. O problema é, sempre, método.*

– ***Ou seja, pra esse novo sujeito, pra essa nova realidade, os conteúdos das Letras são pertinentes?***

– *São pertinentes. O que falta a nós é compreender...*

– ***... são suficientes?***

– *Talvez sejam excessivos. Talvez a gente esteja querendo algo que a sociedade não precise. Não estou dizendo que a ciência não pode progredir. A ciência deve progredir. O conhecimento nosso da Lingüística e da Literatura tem que progredir. Mas o que é importante desse nosso*

*conhecimento tem que ser compartilhado com o geral da sociedade – portanto, com os alunos que vêm à universidade e voltam pra essa sociedade.*

***– Mas quando você diz que eles são excessivos, você descarta, você entende que somente no campo das Letras se dá conta desses problemas da linguagem? Eles são suficientes pra dar conta?***

*– O que eu estou pensando em “excessivo” não é isso. Não é que você vai tirar um pouco. Você tem que tirar um pouco desse excesso, mas o excesso burilante, do excesso vertical. O que está faltando, me parece, é uma amplitude horizontal [...]. Nós estamos dando ao alunado o conhecimento da micro-estrutura.*

## **8.1. O novo curso**

Diferentes documentos oficiais produzidos na virada deste milênio, resultado da síntese de renomados pesquisadores das áreas de Educação, Letras e Lingüística, apontaram para a necessidade de se repensar a estrutura curricular dos cursos de graduação em Letras. Na esfera das competências e habilidades, a versão preliminar da Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica (BRASIL, 2001a) – documento que também serviu de orientação para a estruturação dos diferentes cursos de licenciatura – entende que o licenciando deve saber reconhecer, respeitar a diversidade social, cultural e física do seu futuro aluno. Sabedora de que somente o reconhecimento e o respeito não bastam na constituição desta relação, a proposta recomenda também o trabalho pedagógico com toda esta diversidade.

Neste mesmo campo das competências e habilidades, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (BRASIL, 2001b) apontam, em diversos trechos, para a necessidade da constituição de profissionais interculturalmente competentes, capazes de se comunicarem “dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras” (p. 31).

Após fazer uma importante recuperação histórica da constituição curricular de Letras, Lajolo (2001) defende uma reforma que “substitua a pauta tradicional de tais discussões – cartorial e corporativista – por uma pauta estrutural e conjuntural, que dê conta da radical alteração do objeto em nome do qual os cursos de Letras se criaram e se mantêm até hoje” (p. 8).

Entende também a autora que o problema não é curricular, e sim estrutural, porquanto ligado à forma de inserção do curso de Letras na sociedade brasileira contemporânea. Da mesma forma, Leahy-Dios (2001, p. 26) não enxerga nas ementas e programas das disciplinas de Letras a definição de objetivos, metodologias, habilidades de ensino e recursos auxiliares específicos que propiciem uma visão crítica das práticas docentes. Para ela, esta visão tem dependido muito mais das características individuais dos professores, nem sempre adquiridas ao longo de sua formação acadêmica.

Não obstante a pertinência da argumentação das duas pesquisadoras, um olhar investigativo sobre o currículo em Letras que o entenda como espaço de embates e de legitimação de poderes, conforme exposto anteriormente, propicia sobre ele um diferenciado olhar metodológico.

Em tempos de (re)organizações curriculares, motivadas não só por demandas internas mas também sócio-governamentais, o projeto político-pedagógico que reformulou o curso de Letras da UEL, implantado em 2006, reconhece a ausência de diálogo no currículo antigo, objeto de análise mais detida no Capítulo 8 deste trabalho. Ao mesmo tempo em que reconhece a ausência do tratamento midiático no atual currículo, aponta para a sua presença nesta nova proposta na forma de módulos e atividades previstas para as disciplinas metodológicas.

Em função disso, propõe a criação de módulos para um tronco comum no 1º ano, onde se espera que ocorra o diálogo entre professores e destes com os alunos. Nestes módulos prevê-se inclusive a abordagem das “novas tecnologias”, colocando em relevância assim, de certa forma, o aspecto interdisciplinar presente nas mídias.

Desta forma, espera-se a formação de um profissional que, dentre outras competências e habilidades, esteja pronto para atuar interdisciplinarmente “além da

base específica, [...] em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de [...] trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras” (UEL, 2005).

Todavia, o projeto não contempla o tratamento das diferentes especificidades das mídias e mantém uma concepção instrumentalizadora na sua relação com as questões de linguagem e ensino.

Outro aspecto negativo diz respeito à ausência de conteúdos, nas ementas, que instrumentalizam o aluno para o uso de novas tecnologias. Estas novas tecnologias são recorrentes tanto no âmbito das técnicas didáticas como de acesso a informações. Nesse sentido, os módulos e algumas disciplinas metodológicas incorporaram atividades que propiciam ao aluno o contato com estes instrumentos. (UEL, 2005, grifos nossos).

O uso dos termos destacados, mais do que apontar o lugar reservado à mídia neste projeto político-pedagógico, denota a concepção hegemônica sobre mídia e formação de professores na seara das Letras. A linguagem midiática é pensada e tratada somente como “recurso”; seu “fundamento” não importa (PRETTO, 1996). Ação sem reflexão, prática sem teoria. Por conseqüência, construção de um praticismo que desconsidera a necessidade de um tratamento mais acurado nas relações entre linguagem, mídia e ensino.

Ainda que reconhecendo a necessidade de maior intercâmbio entre os saberes na formação do profissional de Letras e propondo encaminhamentos para tal questão, esta nova proposta curricular, de forma contraditória, desmembra o atual curso de Letras em dois cursos com entradas independentes: Língua Portuguesa e Estudos Literários e Línguas Estrangeiras Modernas (Espanhol/Inglês).

Numa perspectiva histórica, a recuperação do processo de constituição da instituição do Português como disciplina na escola e os processos constitutivos do profissional “professor de Português” permitirão, de acordo com Soares, M. (2001), traçar contornos mais nítidos para o presente e redesenhar o futuro dos cursos de Letras e dos professores de Português que formamos.

Para alguns professores, há uma esperança de modificação ou ao menos melhoria da dificuldade de diálogo, mas uma esperança que não se confunde com o surgimento de sujeitos ou atos redentores. “ – *E eu espero que o currículo novo consiga esse diálogo. Se bem que, como as pessoas são as mesmas, e cada um está muito acostumado a trabalhar a sua ementa, o seu conteúdo, eu não sei se vai dar conta*” (Prof6).

Muitos são os lugares dos professores entrevistados, de múltiplas maneiras diálogos se constroem e caminhos se fazem a sós. Atravessando todos estes caminhos, currículos, práticas sociais de leitura, saberes hegemônicos e silenciados na licenciatura. No meio do caminho das Letras, a mídia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que enfiar nossos barcos e bússolas incertas no pantanoso terreno da cultura midiática em suas interfaces com a Educação e a Linguagem? Para que caminhar sob o fio da navalha quando escolhemos enveredar nos riscos éticos e metodológicos de remexer espaços que constituímos e nos constituem?

Se nos coubesse escolher a regência da razão, muito provavelmente outras naus estariam aqui aportando. Feridas abertas, não as teríamos tantas agora pelo corpo. Porém, da definição do tema de pesquisa até este derradeiro momento, fomos tomados por um conjunto de problematizações e por ela nos deixamos saborosamente levar. Oposta a uma eventual interpretação transcendente, a possessão a que nos referimos se apresentou para nós em sua mais concreta materialidade, encharcando-nos vísceras e veias.

De qualquer forma, chegamos então a um porto seguro? Certamente que não. Muito pelo contrário, continuaremos sendo levados, acompanhados agora de outras embarcações igualmente incertas. Mas nossas bússolas ao menos passaram a sinalizar algumas possíveis baldeações.

Citelli (2000) interpreta que os professores da educação básica vivem um momento de perplexidade perante as demandas apontadas pelas novas linguagens da comunicação. Ao mesmo tempo e por conta desta perplexidade, eles estariam em compasso de espera, aguardando melhores definições e encaminhamentos por parte das diferentes instâncias formadoras. Enquanto isto, seguiriam seu trabalho, desenvolvendo as aulas na segurança do já conhecido e na prescrição oficial. Para o autor, faz-se necessário “passar da fase de perplexidade para a da implementação de perspectivas e estratégias formadoras dos docentes” (p. 234, grifos do autor).

Mesmo distante da apocalíptica rejeição à mídia que marcou boa parte do pensamento acadêmico, principalmente na década de 70, os cursos de Letras hoje,

conforme pudemos constatar em nossa pesquisa, ainda não se vêem em condições de implementar ações plenas no âmbito da formação inicial de professores para o trabalho com a cultura midiática. Portanto, como atingimos a fase de implementação apontada por Citelli no âmbito da formação continuada se a licenciatura ainda não conseguiu fazer o dever de casa da formação inicial?

Citelli identificou a perplexidade nos professores da educação básica. Além de confirmarmos esta perplexidade através da fala dos egressos, na condição de professores em atividade, nós a encontramos amplificada no ensino superior ao cruzarmos documentos e entrevistas de egressos e professores da licenciatura em Letras. Vimos um curso perplexo; mais que isto, vimos um curso em crise.

Uma crise atravessada por tensões internas e externas. No âmbito interno, elementos idiossincráticos do funcionamento do curso de Letras Vernáculas, como as dificultadas formas de estabelecimento de relações e diálogos acadêmicos. Ao mesmo tempo, questões no campo das concepções de cultura e de formação de leitores, perante os quais os campos de Lingüística e Literatura ainda digladiam, não bastassem as divisões internas, entre si beligerantes, de cada um destes campos. Nas suas poucas aparições no cotidiano da licenciatura investigada, o aspecto cultural subjacente à abordagem midiática se articula como subordinativo ornamento das questões lingüísticas e literárias ou como parceira destas questões na esfera das culturas compreendidas como “superiores” – neste último caso, seja no âmbito objeto de análise, que vai das minisséries televisivas aos filmes de prestígio, seja no âmbito da própria reflexão, que muitas vezes necessita “dourar” aspectos cotidianos da cultura de massa a fim de torná-los mais palatáveis ao gosto acadêmico.

No âmbito dito externo, identificamos os tensionamentos nas demandas próprias do social, da chamada “prática”, dos saberes silenciados pela academia, na qual se inserem, dentre outros, a cultura midiática. Ainda que diferentes aspectos do processo social de produção, circulação e consumo da cultura midiática (GARCÍA CANCLINI, 2005) tenham sido identificados na licenciatura analisada, eles não se constituíram como numericamente significativos nem efetivamente integrados ao processo de formação de professores para a educação básica. Na condição de instituição

formadora, o ensino superior continua carecendo de uma maior articulação com instâncias além de seus muros igualmente formadoras, ainda que por ele não reconhecidas ou mesmo discriminadas, como a mídia.

Estes diferentes lugares e tensões sinalizam para a constituição de demandas do cotidiano e das práticas sociais que, em suas aproximações e afastamentos, querendo-se ou não, têm transbordado para o espaço acadêmico, convocando-o para uma rediscussão de seus pensares e fazeres curriculares.

Nas falas de alguns professores e de muitos alunos identificamos importantes marcas deste transbordamento. Porém, mais do que marcas, identificamos em alguns projetos de pesquisa trajetórias outras, novas rotas apontando para um maior diálogo das Letras com a cultura midiática. Ao mesmo tempo, mesmo reconhecendo a necessidade de maturação dos resultados das diferentes atividades de pesquisa, constatamos que estas rotas têm sido traçadas de forma paralela e distante das margens da graduação. Na ramerrão da licenciatura, todos, alunos e professores, muitas vezes somente respondemos à burocracia institucional; lá, na pós, a pesquisa, o desafio, a inquietude da investigação, ainda para poucos graduandos.

Igualmente importante para o curso investigado foi a implantação do novo currículo de licenciatura em Letras Vernáculas a partir de 2006. Não obstante os aspectos que questionamos ao longo do trabalho, o novo currículo já nasce com o mérito de ter se construído como resposta possível aos diferentes tensionamentos experienciados por todos, inclusive os que apontamos neste trabalho. Ações e desmembramentos futuros, resultantes desta licenciatura em Língua Portuguesa e Respektivas Literaturas – seu novo nome – poderão se constituir em importante material para futuras pesquisas.

Remarcando lugares, trocando as cadeiras, devagar a cultura midiática tem tecido provocações nos cenários de linguagem e formação de professores em Letras. Da nublada certeza da ausência, passamos a identificar aproximações como uma possibilidade, ainda que tímida. Neste sentido, mais do que o diálogo entre diferentes campos de conhecimento, entendemos importante o diálogo também com os professores da formação inicial e continuada. Um diálogo que ressitue os espaços da

teoria e da prática a partir do momento em que, dentre outras coisas, reconheça na reflexão sobre a prática destes docentes como um importante referencial de constituição das questões investigativas no âmbito das relações entre cultura midiática e ensino.

Tão ou mais importante que a sinalização de caminhos pelos campos teóricos e demandas internas e externas por reformulações curriculares, é a implementação de ações renovadas, com contornos interdisciplinares, voltada para objetos e linguagens múltiplas, inclusive as midiáticas. Egressos, a entrar ou por sair de seus cursos – os professores agradecerão.

Demandas direta ou indiretamente relacionadas à cultura midiática, exigindo novos e diferenciados olhares para a formação de professores, para as relações entre ensino e pesquisa – para a construção do conhecimento, enfim – começam a tensionar e atravessar os currículos das licenciaturas em Letras. Vimos um curso em crise, porque em curso, situação própria dos que, ainda que atentos aos portos e paragens, responsabilmente buscam a constituição de novas rotas, mesmo que precárias, porquanto em permanente construção. Crise, segundo os orientais, também pode ser lida como oportunidade. Este é mais um desafio para as Letras.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Os livros e suas dificuldades. *Em dia: leitura & crítica*. Campinas, n. 6, p.1-2, 1999.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Lêda Maria Braga (Orgs.). *Aspectos da Lingüística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33-47.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 4. reimpr. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004. p. 107-188.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. Imagens do professor-leitor no discurso da produção universitária lingüística. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da. (Orgs.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 157-174.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação e Educação: a construção do campo. In: GHILARDI, Maria Inês; BARZOTTO, Valdir Heitor (Orgs.). *Nas telas da mídia*. Campinas: Alínea, 2002. p. 75-82.

BARBOSA, Marinalva Vieira. *Entre o sim e o não, a permanência: o discurso do graduando em Letras sobre o ensino da língua materna*. 2004. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

BARRETO, Raquel Goulart. As TIC na educação: das políticas às práticas de linguagem. *DataGramZero*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 5, out. 2003. Disponível em: [http://www.dgz.org.br/out03/F\\_I\\_art.htm](http://www.dgz.org.br/out03/F_I_art.htm).

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação ou comunicação educacional? Campo novo de teoria e de prática. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *A formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 27-45.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Regina. *Comunicação e Educação: questões delicadas na interface*. São Paulo: Hacker, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Conhecimentos de Língua Portuguesa. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMT, 1999. p. 137-145.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior: versão preliminar. Brasília. fev. 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, 2001b.

CANDAU, Vera Maria. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 30-50.

CARDOSO Sérgio. O olhar viajante (do etnólogo). In: NOVAES, Adauto. *O olhar*. 6. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 347-360.

CASÉ, Regina. Educação ou informação? *Revista Trip*, São Paulo, n. 142, mar. 2006. Entrevista concedida a Filipe Luna. Disponível em: <http://revistatrip.uol.com.br//142/especial/regina.htm>.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. artes de fazer. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHIAPPINI, Ligia. *Reinvenção da catedral*: língua, literatura, comunicação, novas tecnologias e políticas de ensino. São Paulo: Cortez, 2005.

CITELLI, Adilson. *Comunicação e educação*: a linguagem em movimento. São Paulo: SENAC, 2000.

CONTIER, Arnaldo Daraya. O rap brasileiro e os Racionais MC's. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1. *Anais...*, São Paulo, 2005. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000082005000100010&lng=pt&nrm=iso](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000100010&lng=pt&nrm=iso).

CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DIEHL, Astor Antônio. *Cultura historiográfica*: memória, identidade e representação. Bauru, EDUSC, 2002.

ENGE, Janine Schultz. *Da universidade ao mundo do trabalho*: um estudo sobre o início da profissionalização de egressos do curso de licenciatura da USP (1994-1995). 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *A pesquisa sobre leitura no Brasil*: 1980-1995. Campinas: Komedi, 2001.

FERRO, Marc. O ensino, a mídia e o conhecimento. *Jornal da Ciência E-Mail*, Rio de Janeiro, n. 2604, 13 set. 2004. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=21478>.

FIORIN, José Luiz. Curso de Letras: desafios e perspectivas para o próximo milênio. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE LITERATURA E CRÍTICA, 4, SEMINÁRIO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E LÍNGUA PORTUGUESA, 2. *Anais...* Goiânia, 2001. p. 13-21.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas*: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 1997.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

GARCIA, Edson Gabriel. Comunicação e Educação: campos e relações interdisciplinares. *NCE – Núcleo de Comunicação e Educação da USP*. São Paulo. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/aeducomunicacao/saibamais/textos/>. Acesso em: 23 fev. 2006.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 2. ed. São Paulo: Vozes, 1998. p. 85-103.

HAMILTON, David. O revivescimento da aprendizagem? *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXIII, n. 78, p. 187-198, abr. 1992.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

JACQUINOT, Geneviève. O que é um educador? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO, 1. São Paulo, maio 1998. Disponível em: <http://www.usp.br/educoradio/cafe/cafe.asp?editoria=TSUPH&cod=338>.

KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia: estudos culturais – identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru: EDUSC, 2001.

LAJOLO, Marisa. No jardim das Letras, o pomo da discórdia. *Projeto Memória de Leitura*. Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/index.html>. Acesso em: 30 out. 2001.

LARROSA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. *Leituras SME*. Campinas, n. 4, jul. 2001.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Língua e Literatura: uma questão de educação?* Campinas: Papirus, 2001.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 8 reimpr. São Paulo: EPU, 2004.

MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. *Quando as crises se encontram: literatura, prática docente e adolescência*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. Literatura dentro, fora e à revelia da escola. *Leitura: teoria & prática*. Campinas, ano 18, n. 33, p. 29-34, jun. 1999.

MAFRA, Núbio Delanne Ferraz et al. Hiatos e parênteses nos movimentos promocionais de leitura da década de 90. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, ano 4, n. 4, p. 93-102, 2001.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da Comunicação à Educação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 18, p. 51-61, maio/ago. 2000.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 11-36.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Estudos de currículo no Brasil: abordagens históricas. In: PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos; VIANA, Isabel Carvalho (Orgs.). *Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração*. Minho: Universidade do Minho, 2000. p. 21-43.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Currículos e programas no Brasil*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Currículo, identidade e diferença. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora, 2002. p. 11-33.

OLIVEIRA, Fabíola Stappazzoli. *Uma universidade de pesquisa frente à formação de professores*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ORTIZ, Renato. *A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

ORTIZ, Renato. *Um outro território: ensaios sobre a mundialização*. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água. 1999.

ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. 4. reimpr. São Paulo: Brasiliense. 2000.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

PEDROSO, Leda Aparecida; BERTONI, Luci Mara. (Orgs.). *Indústria cultural e educação: reflexões críticas*. Araraquara: JM, 2002.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Em defesa da literatura. *Folha de São Paulo*, 18 jun. 2000. Caderno Mais!, p. 11-13.

PRETTO, Nelson De Luca. *Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia*. Campinas: Papirus, 1996

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 107-116, jan./jun. 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Aceleração tecnológica e vida dos professores: primeiras aproximações. *Revista Acorde*, Campinas, ed. especial, fev. 2004. Disponível em: [http://www.acordeduca.com.br/palestras/palestra\\_eze.htm](http://www.acordeduca.com.br/palestras/palestra_eze.htm).

SILVA, Tomaz Tadeu da. Pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: \_\_\_\_\_. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996a. p. 137-159.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Descolonizar o currículo: estratégias para uma pedagogia crítica. In: \_\_\_\_\_. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996b. p. 199-209.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Projeto educacional moderno: identidade terminal? In: \_\_\_\_\_. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996c. p. 251-268.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Leitura, literatura e currículo. In: COSTA, Marisa Vorraber. *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 105-128.

SILVERSTONE, Roger. *Por que estudar a mídia?* São Paulo: Loyola, 2002.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Para uma leitura crítica da publicidade*. São Paulo: Paulinas, 1988.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação: emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. *Contato*, Brasília, ano 1, n. 2, jan./mar. 1999. Disponível em: [http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/perfil\\_ismar.html](http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/perfil_ismar.html).

SOARES, Ismar de Oliveira. Um novo campo entre a comunicação e a educação. *Agência EducaBrasil*, São Paulo, 19 nov. 2001. Entrevista concedida a Ebenezzer de Menezes. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/default.asp>.

SOARES, Magda. Que professor de Português queremos formar? *Boletim da ABRALIN - Associação Brasileira de Lingüística*, Brasília, n. 25, ago. 2001. Disponível em: <http://www.unb.br/abralin/index.php?id=8&boletim=25&tema=13>.

SOUSA SANTOS, Boaventura. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987. p. 116-175.

TOFFLER, Alvin. *A terceira onda*. São Paulo: Record, 1980.

UEL. Comissão de Avaliação Institucional. *Cadernos de Avaliação Institucional 2: Avaliação Externa – Setembro/1996*. Londrina: CAI/UEL, 1998.

UEL. Pró-Reitoria de Graduação. Centro de Letras e Ciências Humanas. Colegiado de Letras. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Língua Portuguesa e Estudos Literários e do Curso de Línguas Estrangeiras Modernas (Espanhol/Inglês). Londrina, 2005. Digitado.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *Indústria cultural e Educação: o novo canto da sereia*. São Paulo: Autores Associados, 1999.

## ANEXOS<sup>24</sup>

### Anexo 1: Currículos 1995 e 2002 da licenciatura em Letras Vernáculas<sup>25</sup>



Universidade Estadual de Londrina  
Pró-Reitoria de Graduação



1995

## LETRAS

HABILITAÇÃO: PORTUGUÊS E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA      **TURNO:** VESPERTINO E NOTURNO  
**DURAÇÃO:** MÉDIA 4 ANOS - MÁXIMA 7 ANOS

### 1ª Série

Matéria	Código	Disciplina	Sem	Carga Horária	
				Teor.	Prát.
				Total	
Disc. Compl. Obrigatórias	3FIL001	Filosofia A	1S	34	34
Língua Estrangeira Moderna	3LEM014	Língua Inglesa I			68
Língua Estrangeira Moderna	3LEM015	Língua Francesa I			68
Língua Latina	3LET003	Língua Latina I		136	136
Língua Portuguesa	3LET007	Língua Portuguesa I		136	136
Lingüística	3LET013	Lingüística I		136	136
Teoria da Literatura	3LET024	Teoria da Literatura I		68	68
				<b>Total</b>	<b>646</b>

### 2ª Série

Língua Portuguesa	3LET008	Língua Portuguesa II		68	136	204
-------------------	---------	----------------------	--	----	-----	-----

<sup>24</sup> Os nomes dos docentes e alunos constantes em todos os Anexos estão representados pelas suas iniciais.

<sup>25</sup> Apresentamos na íntegra somente os currículos dos anos de 1995 e 2002. As eventuais modificações curriculares nos demais anos ao longo deste período estão detalhadas no corpo do Capítulo 6. A MÍDIA NAS ATIVIDADES CURRICULARES, EXTRAS E ARREDORES.

Lingüística	3LET014	Lingüística II	68	68
Teoria da Literatura	3LET025	Teoria da Literatura II	68	68
Língua Latina	3LET004	Língua Latina II	136	136
Literatura Portuguesa	3LET020	Literatura Portuguesa I	68	68
Literatura Brasileira	3LET015	Literatura Brasileira I	68	68
Cultura Brasileira	3SOC014	Cultura Brasileira A	68	68
			<b>Total</b>	<b>680</b>

### 3ª Série

Língua Portuguesa	3LET011	Língua Portuguesa: Gramática Histórica	68	68
Língua Portuguesa	3LET012	Língua Portuguesa: Semântica	68	68
Língua Portuguesa	3LET010	Língua Portuguesa: Estilística	68	68
Literatura Latina	3LET019	Literatura Latina	68	68
Literatura Portuguesa	3LET021	Literatura Portuguesa II	68	68
Literatura Brasileira	3LET016	Literatura Brasileira II	136	136
Disciplinas Pedagógicas	3EDU048	Psicologia da Educação C	68	68
Disciplinas Pedagógicas	3EDU005	Didática Geral C	68	68
			<b>Total</b>	<b>612</b>

### 4ª Série

Língua Portuguesa	3LET009	Língua Portuguesa III	68	68
Língua Portuguesa	3LET002	Filologia Portuguesa	136	136
Literatura Portuguesa	3LET022	Literatura Portuguesa III	68	68
Literatura Brasileira	3LET017	Literatura Brasileira III	68	68
Disciplinas Pedagógicas	3EST104	Metodologia e Prática do Ensino de Português: Estágio Supervisionado	68	68 136
Disc. Compl. Obrigatórias	3LET018	Literatura Infanto-Juvenil e Ensino	68	68
Disciplinas Pedagógicas	3EDU020	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio D	68	68
			<b>Total</b>	<b>612</b>

### OBSERVAÇÕES:

- Além das disciplinas constantes da seriação deverão ser cumpridas 68 horas em Prática de Educação Física e 110 horas em Atividades Acadêmicas Complementares (Monitoria Acadêmica, Projetos de Ensino, Projetos de Pesquisa, Projetos de Extensão e Disciplinas Especiais), resultando em uma carga horária total para o curso de 2.728 horas.
- Disciplina Essencial (não permite regime de dependência): **3EST104** Metodologia e Prática do Ensino de Português: Estágio Supervisionado.
- O aluno que cumpriu **3LEM006** (136h) e **3LEM003** (136h) fica dispensado de cumprir **3LEM014** e **3LEM015** respectivamente
- Currículo implantado a partir de 1992.



## LETRAS

### Habilitação: Português e Literaturas de Língua Portuguesa

CRIAÇÃO: Resolução nº 100/72, de 25.05.72

HABILITAÇÃO: Licenciatura

IMPLANTAÇÃO DO CURSO NA UEL: 16.02.73

RECONHECIMENTO: Decreto Federal nº 81.840, de 26.06.78

ANO DE IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO: 1997

GRAU: Licenciado em Letras

TURNO: Vespertino (Código 18) e Noturno (Código 03)

DURAÇÃO: Mínima: 4 anos; Máxima: 7 anos

CARGA HORÁRIA: Teórica: 2.210

Prática: 238

Estágio Curricular: 300

Atividade Acadêmica Complementar: 110

Total do Curso: 2.858

Nº DE ALUNOS POR TURMA: Teórica: 35; Prática: 20

PERFIL DO PROFISSIONAL: A formação profissional é de generalista na parte em que visa promover a visão de educador reclamada pela realidade do mercado de trabalho; é de especialista no que se refere a aquisição do domínio de conteúdo e treinamento didático-metodológico.

OBJETIVO DO CURSO: O curso visa formar professores de língua portuguesa, literaturas de língua portuguesa, capacitados para pesquisa e outras aplicações da ciência da linguagem que atuem de forma crítica sobre a realidade nacional, empresarial, sócio-político-econômica e procurem modificá-la.

CAMPOS DE ATUAÇÃO: Escolas de ensino fundamental e médio da rede pública e privada, carreira universitária etc.

#### 1ª Série

Código	Nome	Sem	Carga Horária	
			Teor.	Prát.
			<b>Total</b>	
3FIL001	Filosofia A	2S	34	34
3LEM026	Introdução à Língua Inglesa	1S		34
3LEM027	Introdução à Língua Francesa	1S		34
3LEM028	Introdução à Língua Espanhola	1S		34
3LET003	Língua Latina I		136	136
3LET007	Língua Portuguesa I		136	136
3LET013	Lingüística I		136	136
3LET024	Teoria da Literatura I		68	68
3SOC014	Cultura Brasileira A		68	68
				Total 680

#### 2ª Série

3EDU048	Psicologia da Educação C		68	68
3LET004	Língua Latina II		136	136
3LET008	Língua Portuguesa II		68	136
3LET014	Lingüística II		68	68
3LET015	Literatura Brasileira I		68	68

3LET020	Literatura Portuguesa I	68		68
3LET025	Teoria da Literatura II	68		68
			Total	680
<b>3ª Série</b>				
3EDU005	Didática Geral C	68		68
3EST121	Prática do Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa I: Estágio Supervisionado		136	136
3LET011	Língua Portuguesa: Gramática Histórica	68		68
3LET012	Língua Portuguesa: Semântica	68		68
3LET016	Literatura Brasileira II	136		136
3LET019	Literatura Latina	68		68
3LET021	Literatura Portuguesa II	68		68
3LET036	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa	68		68
			Total	748
<b>4ª Série</b>				
3EDU020	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio D	68		68
3EST122	Prática do Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa II: Estágio Supervisionado		164	164
3LET002	Filologia Portuguesa	136		136
3LET009	Língua Portuguesa III	68		68
3LET010	Língua Portuguesa: Estilística	68		68
3LET017	Literatura Brasileira III	68		68
3LET018	Literatura Infanto-Juvenil e Ensino	68		68
3LET022	Literatura Portuguesa III	68		68
			Total	708

**OBSERVAÇÕES:**

- a) Atividades Acadêmicas Obrigatórias Essenciais (não permitem regime de dependência): 3EST121 Prática do Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa I: Estágio Supervisionado e 3EST122 Prática do Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa II: Estágio Supervisionado.
- b) Para acesso às habilitações/opções ao final do 1º semestre, deverão ser observados os critérios estabelecidos pela Resolução CEPE nº 170/97.

Fonte: PROGRAD/UDEL

**Anexo 2: Disciplinas especiais oferecidas à licenciatura em Letras Vernáculas relacionadas à mídia e ensino**

ANO	DISCIPLI	TURM	NOME DA DISCIPLINA	CH	OFE INI	OFE FIN	ALU MAT	SAL VAG	ANU SEM	CURSO/SERIE (CURRI-HAB)
1995	4LET008	1000	TEC SEMIÓTICAS DE REDAÇÃO	T 034	008	008	006	002+	2	99/00 00/00 – LETRAS 1 A 4 SERIE
1996	4LET011	1000	TEOR LING E QUEST DE APREN	T 068	030	030	028	002+	A	99/00 00/00 – LETRAS 2, 3 E 4 SERIES
1998	4LET018	1000	LIT INFANTO-JUV E ENSINO B	T 034	030	030	022	008+	1	99/00 00/00 – LETRAS 2, 3 E 4 SERIES
1998	4LET023	1000	TEXTO ARGUME: REL INTERSU	T 018	020	020	019	001+	2	99/00 00/00 – LETRAS 1 A 4 SERIES
1998	4LET023	1011	TEXTO ARGUME: REL INTERSU	P 016	020	020	019	001+	2	99/00 00/00 – LETRAS 1 A 4 SERIES
2000	4LET026	1000	LIT INFANTO-JUVENIL ENS C	T 068	020	020	017	003+	A	99/00 00/00 – LETRAS 1 A 4 SERIES
2001	4LET026	1000	LIT INFANTO-JUVENIL ENS C	T 068	020	020	006	014+	A	99/00 00/00 – LETRAS 1 A 4 SERIES
2002	4LET026	1000	LIT INFANTO-JUVENIL ENS C	T 068	020	020	004	016+	A	02/00 00/00 – LETRAS 1 A 4 SERIES

Fonte: PROGRAD/UEL

### Anexo 3: Projetos de ensino do departamento relacionados à mídia e ensino

CAD	TÍTULO	CEPE	INICIO	TERMINO	FUN	DOCENTE	C. HOR	RESUMO
9304	O VÍDEO COMO FATOR DE INICIATIVA NO ENSINO DO 3º GRAU	16/12/1993	01/02/1994	01/12/1996	COORD	O.L.	6	Utilização de documentos de vídeo nas atividades dos alunos do 3o. grau como apoio instrucional, visando aquisição de habilidade didática profissionalizante.
9505 <sup>26</sup>	REPENSANDO O ENSINO DO TEXTO JORNALISTICO	27/04/1995	01/05/1995	01/04/1998	COLAB	E.L.N.	10	

Fonte: PROGRAD/UEL

---

<sup>26</sup> Este projeto não foi coordenado por docentes do LET, mas contou com a colaboração de um docente deste departamento.

## Anexo 4: Projetos de pesquisa do departamento relacionados à mídia e ensino

Centro: CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS - CCH Tel.: (0xx43) 3371-4418

Depto: DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS E CLÁSSICAS - CCH-LVC Tel.: (0xx43) 3371-4428

Projeto: 02637 - AVALTEXT: AVALIACAO DA COMPETENCIA LINGUISTICO-TEXTUAL DE ALUNOS EM TEXTO NARRATIVO.

Tipo de Cadastro: PROJETOS CEPE / UEL - RESOLUÇÃO 2802/95

Tipo de Pesquisa: TRABALHO CIENTÍFICO

Processo: 411873 / 1999 Relatório: 01/02/2003

Tempo Pr. Inicial: 024 Meses Prorrog.: 18 Término Previsto: 2003-02-28

Área do CNPQ: LINGUISTICA

Desenvolvimento do Projeto

Data Situação Motivo

01/09/1999 EM ANDAMENTO

28/02/2003 CONCLUÍDO

Aprovações do Projeto

Enviado para Aprovado Nº Referência Especificação

Participantes do Projeto

Código	Categoria	Titulação	Sit	C.H.	Função	Data	Nome
0110387	DOCENTE	DOCTORADO	IN	008	COORDENADOR	28/02/2003	A.M.P.
9910790036	PÓS-GRAD.	-	IN	000	COLABORADOR	24/05/2000	A.E.A.
9910790058	PÓS-GRAD.	-	IN	000	COLABORADOR	28/02/2003	D.D.
9910790069	PÓS-GRAD.	-	IN	000	COLABORADOR	01/05/2000	E.R.C.
9600300264	GRADUAÇÃO	-	IN	000	COLABORADOR	28/02/2003	E.A.S
0504678	DOCENTE	DOCTORADO	IN	000	AUTOR	28/02/2003	E.L.N.
0802533	DOCENTE	DOCTORADO	IN	008	AUTOR	30/03/2000	H.V.L.
9910790127	PÓS-GRAD.	-	IN	000	COLABORADOR	28/02/2003	J.N.F.
9910790138	PÓS-GRAD.	-	IN	000	COLABORADOR	28/02/2003	J.A.C.
9600300504	GRADUAÇÃO	-	IN	000	COLABORADOR	28/02/2003	K.C.Y.
9910790161	PÓS-GRAD.	-	IN	000	COLABORADOR	28/02/2003	M.C.A.
9910790252	PÓS-GRAD.	-	IN	000	COLABORADOR	01/05/2000	N.P.
9910790263	PÓS-GRAD.	-	IN	000	COLABORADOR	01/05/2000	P.C.G.
9910790274	PÓS-GRAD.	-	IN	000	COLABORADOR	28/02/2003	P.M.M.
9600300684	GRADUAÇÃO	-	IN	000	COLABORADOR	28/02/2003	R.B.

Resumo do Projeto

Centro: CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS - CCH Tel.: (0xx43) 3371-4418  
 Depto: DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS E CLÁSSICAS - CCH-LVC Tel.: (0xx43) 3371-4428

Projeto: 02623 - FICCAO BRASILEIRA CONTEMPORANEA E CULTURA DE MASSA: INTERVENCOES.

Tipo de Cadastro: PROJETOS CEPE / UEL - RESOLUÇÃO 2802/95

Tipo de Pesquisa: TRABALHO CIENTÍFICO

Processo: 410945 / 1999 Relatório: 01/03/2001

Tempo Pr. Inicial: 024 Meses Prorrog.: 18 Término Previsto: 2003-01-31

Área do CNPQ: LETRAS

Desenvolvimento do Projeto

Data Situação Motivo

02/08/1999 EM ANDAMENTO

31/01/2003 CONCLUÍDO

Aprovações do Projeto

Enviado para Aprovado Nº Referência Especificação

Participantes do Projeto

Código	Categoria	Titulação	Sit	C.H.	Função	Data	Nome
200001800035	GRADUAÇÃO	-	IN	-	INIC.CIENT.	31/01/2003	A.E.M.
200001800057	GRADUAÇÃO	-	IN	-	COLABORADOR	31/01/2003	B.C.M.
200001800104	GRADUAÇÃO	-	IN	-	INIC.CIENT.	31/01/2003	C.M.A.
9800300177	GRADUAÇÃO	-	IN	000	ATIV.ACAD.	31/01/2003	C.D.S.
9800300199	GRADUAÇÃO	-	IN	220	ATIV.ACAD.	30/06/2001	D.D.A.
9800300279	GRADUAÇÃO	-	IN	220	ATIV.ACAD.	30/06/2001	F.B.
9700300299	GRADUAÇÃO	-	IN	180	ATIV.ACAD.	04/12/2000	I.L.
9800300291	GRADUAÇÃO	-	IN	220	ATIV.ACAD.	30/06/2001	J.S.S.
9700300313	GRADUAÇÃO	-	IN	180	COLABORADOR	05/12/2000	J.A.B.
9700300346	GRADUAÇÃO	-	IN	180	COLABORADOR	05/12/2000	J.R.O.
1208091	DOCENTE	DOCTORADO	IN	008	COORDENADOR	31/01/2003	L.C.S.S.S.
9800300371	GRADUAÇÃO	-	IN	000	ATIV.ACAD.	31/01/2003	M.A.M.S.
9800300406	GRADUAÇÃO	-	IN	150	COLABORADOR	15/12/2000	M.A.S.
9700300493	GRADUAÇÃO	-	IN	180	COLABORADOR	05/12/2000	P.G.R.C.V.
200101800264	GRADUAÇÃO	-	IN	070	COLABORADOR	01/01/2003	R.M.A.
9901800245	GRADUAÇÃO	-	IN	000	INIC.CIENT.	31/07/2002	R.A.O.
9900300497	GRADUAÇÃO	-	IN	000	INIC.CIENT.	31/07/2001	T.G.B.

#### Resumo do Projeto

O PROJETO EM QUESTAO "FICCAO BRASILEIRA CONTEMPORANEA E CULTURA DE MASSA: INTERVENCOES" CARACTERIZA-SE PELA ANALISE DE PRODUCOES FICCIONAIS BRASILEIRAS DAS TRES ULTIMAS DECADAS DO SECULOXX E SUAS ESTRATEGIAS DE APROPRIACAO DAS MANIFESTACOES DA CULTURA DE MASSA. PARA ESSE EXAME, PETENDE-SE RECORRER A UM CONJUNTO DE CONTRIBUICOES TEORICAS QUE ABORDAM AS RECENTES DIRECOES TOMADAS PELOS OBJETOS CULTURAIIS. A PESQUISA PARTE DA HIPOTHESE DE QUE A PRODUÇÃO FICCIONAL BRASILEIRA DESSE PERIODO MANTEM INTERACOES COM A CULTURA DE MASSA, SEJA NO PLANO TEMATICO, SEJA NO AMBITO ESTRUTURAL. REFORCA ESSA HIPOTHESE A EMERGENCIA DOS ESTUDOS CULTURAIIS DESENCADEADA PELO ESPACO CADA VEZ MAIS PRIVILEGIADO QUE AS MANIFESTACOES MASSIVAS ADQUIREM NA SOCIEDADE CONTEMPORANEA E TAMBEM ENQUANTO OBJETOS DE PESQUISA. ATRAVES DE LEITURAS E DEBATES DE TEXTOS LITERARIOS E TEORICOS, COM A PARTICIPACAO DE ALUNOS DO CURSO DE LETRAS, ESPERA-SE CHEGAR A UM CONHECIMENTO ATUALIZADO E COMPARTILHADO, COM ENFASE NA PRODUCAO LITERARIA RECENTE E EM ABORDAGENS INTERDISCIPLINARES. A EXPECTATIVA DE PROPORCIONAR A ALUNOS DA GRADUACAO A INICIACÃO CIENTIFICA SOMA-SE, ASSIM, AO ANSEIO DE DESCOBERTAS DAS TENDENCIAS RECENTES NA LITERATURA E DAS PERSPECTIVAS DOS ESTUDOS LITERARIOS.

**Centro:** CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS - CCH Tel.: (0xx43) 3371-4418  
**Depto:** DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS E CLÁSSICAS - CCH-LVC Tel.: (0xx43) 3371-4428

**Projeto:** 02332 - UMA LEITURA DAS PAIXOES PRESENTES NO DISCURSO LITERARIO SOBRE A ESCOLA BRASILEIRA.

**Tipo de Cadastro:**

**Tipo de Pesquisa:** TRABALHO CIENTÍFICO

**Processo:** 360030 / 1997 **Relatório:** 01/07/1999

**Tempo Pr. Inicial:** 024 **Meses Prorrog.:** **Término Previsto:** 1999-07-30

**Área do CNPQ:** LINGUISTICA

**Desenvolvimento do Projeto**

**Data Situação Motivo**

08/08/1997 EM ANDAMENTO

30/07/1999 CONCLUÍDO

**Aprovações do Projeto**

Enviado para Aprovado Nº Referência Especificação

**Participantes do Projeto**

Código	Categoria	Titulação	Sit	C.H.	Função	Data	Nome
6731	EXTERNO	-	IN	000	CONSULTOR	30/07/1999	J.L.F.
1207921	DOCENTE	DOCTORADO	IN	006	AUTOR	30/07/1999	L.C.M.F.

**Resumo do Projeto**

NAS ÚLTIMAS DÉCADAS, MUITAS COISAS MUDARAM NA ESCOLA BRASILEIRA: OS MÉTODOS DE TRABALHO EM SALA DE AULA, A FILOSOFIA QUE SUSTENTA A RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM, AS LEIS QUE REGULAMENTAM PROCEDIMENTOS, ETC. NO ENTANTO, A RELAÇÃO INTERPESSOAL ENTRE PROFESSORES E ALUNOS NÃO MUDOU MUITO. UMA CARACTERÍSTICA QUE TEM SE MOSTRADO CONSTANTE NA ESCOLA É A DEONTOLOGIA QUE SUSTENTA A RELAÇÃO DO ALUNO NA ESCOLA. A ESCOLA É SENTIDA PELO ALUNO COMO UM ESPAÇO DO DEVER. AS CONSEQUÊNCIAS QUE DECORREM DAÍ SÃO DANOSAS PARA O ENSINO. MUITAS QUEIXAS DOS ALUNOS EM RELAÇÃO A CERTOS PROFESSORES E A ESCOLA COMO UM TODO É REVELADORA DA FALTA DE CUMPLICIDADE ENTRE POR UM LADO, PROFESSORES E ADMINISTRADORES DA ESCOLA E, POR OUTRO, ALUNOS. ESTES RECLAMAM QUE AQUELES NÃO CONSEGUEM "FALAR A MESMA LINGUAGEM", QUE ESTÃO DISTANTES DEMAIS DA REALIDADE DELES. JÁ OS PROFESSORES, POR SUA VEZ, AFIRMAM QUE OS ALUNOS NÃO ESTÃO ASSUMINDO AS RESPONSABILIDADES DE ALUNOS. EM EFEITO, E NESSE MOMENTO QUE APARECEM AS "PAIXÕES TENSAS" NO UNIVERSO ESCOLAR QUE INVIABILIZAM A RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM.

Centro: CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS - CCH Tel.: (0xx43) 3371-4418  
Depto: DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS E CLÁSSICAS - CCH-LVC Tel.: (0xx43) 3371-4428

Projeto: 02227 - O CONTO BRASILEIRO E AS TEORIAS DO POS-MODERNO.

Tipo de Cadastro:

Tipo de Pesquisa: TRABALHO CIENTÍFICO

Processo: 339038 / 1996 Relatório: 01/12/1998

Tempo Pr. Inicial: 024 Meses Prorrog.: Término Previsto: 1998-12-31

Área do CNPQ: LETRAS

Desenvolvimento do Projeto

Data Situação Motivo

30/05/1996 INTERROMPIDO FALTA REC. FIN.

30/01/1997 EM ANDAMENTO

31/12/1998 CONCLUÍDO

Aprovações do Projeto

Enviado para Aprovado Nº Referência Especificação

Participantes do Projeto

Código	Categoria	Titulação	Sit	C.H.	Função	Data	Nome
9500300046	GRADUAÇÃO	-	IN	000	COLABORADOR	31/12/1998	A.L.Z.S.
9600300117	GRADUAÇÃO	-	IN	000	INIC.CIENT.	01/01/1999	A.M.P.
9600300300	GRADUAÇÃO	-	IN	000	ATIV.ACAD.	31/12/1998	E.C.M.
9500300295	GRADUAÇÃO	-	IN	000	INIC.CIENT.	01/01/1999	G.S.S.
0905004	DOCENTE	MESTRADO	IN	008	COLABORADOR	31/12/1998	I.P.F.F.
9500300386	GRADUAÇÃO	-	IN	110	ATIV.ACAD.	07/12/1997	J.A.C.
9500300411	GRADUAÇÃO	-	IN	110	COLABORADOR	05/12/1998	J.L.
1015203	DOCENTE	MESTRADO	IN	006	COLABORADOR	31/12/1998	J.B.M.S.
9600300526	GRADUAÇÃO	-	IN	000	ATIV.ACAD.	31/12/1998	L.S.A.M.
1208091	DOCENTE	DOCTORADO	IN	012	COORDENADOR	31/12/1998	L.C.S.S.
9501800247	GRADUAÇÃO	-	IN	060	ATIV.ACAD.	14/12/1997	M.L.O.
9501800269	GRADUAÇÃO	-	IN	110	ATIV.ACAD.	02/12/1998	M.R.A.
9501800327	GRADUAÇÃO	-	IN	000	ATIV.ACAD.	31/12/1998	R.C.S.G.
9501800372	GRADUAÇÃO	-	IN	000	ATIV.ACAD.	31/12/1998	T.L.B.M.
9401800405	GRADUAÇÃO	-	IN	000	COLABORADOR	31/12/1998	V.M.S.

Resumo do Projeto

O PROJETO DE PESQUISA "O CONTO BRASILEIRO E AS TEORIAS DO POS-MODERNO" TEVE COMO ETAPA FINAL A EXPLORAÇÃO DE ESTUDOS CRÍTICOS DESENVOLVIDOS POR AUTORES LATINO-AMERICANOS. A ANÁLISE DE MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DESTES SUBCONTINENTE REVELOU-SE EXTREMAMENTE INTERESSANTE PARA A REFLEXÃO SOBRE OS CONTOS BRASILEIROS CONTEMPORÂNEOS, CORPUS FICCIONAL DA PESQUISA. AS CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDIOSOS COMO RENATO ORTIZ, BEATRIZ SARLO, NESTOR GARCIA-CANCLINI E JESUS MARTIN-BARBERO APONTARAM A POSSIBILIDADE DE UM CAMINHO DE INVESTIGAÇÃO CRÍTICA SOBRE AS OBRAS DOS CONTISTAS SEM MENOSPREZAR A DINAMIZAÇÃO E A PLURALIDADE DAS ESFERAS CULTURAIS E SUAS DIVERSAS FORMAS DE EXPRESSÃO. ASSIM, FOI POSSÍVEL APROVEITAR, POR EXEMPLO, AS REFLEXÕES DE BEATRIZ SARLO ACERCA DO CONTROLE REMOTO COMO PONTO DE APOIO PARA A ANÁLISE DE CONTOS COMO OS DE MOACYR SCLAR, SEJA NO PLANO DA ESTRUTURA SEJA NO PLANO DA TEMÁTICA. DO MESMO MODO, PODE SER DESTACADA A ANÁLISE DE NESTOR GARCIA-CANCLINI A RESPEITO DA REDEFINIÇÃO CONTEMPORÂNEA DOS MONUMENTOS COMO CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDO DE CONTOS DE SÉRGIO SANT'ANNA. NESTA ETAPA FINAL DO PROJETO DE PESQUISA, PODE SER CONFIRMADA, PORTANTO, A IMPORTÂNCIA DE SE RECORRER A UM INSTRUMENTAL TEÓRICO-CRÍTICO DIVERSIFICADO E RECENTE PARA CONDUZIR A ANÁLISE DE MANIFESTAÇÕES LITERÁRIAS BRASILEIRAS DAS ÚLTIMAS DÉCADAS DO SÉCULO XX. O CONJUNTO TEÓRICO UTILIZADO FIRMA-SE COMO UM RICO MATERIAL PARA O CONFRONTO DO CONTO BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO COM AS PRÁTICAS CULTURAIS EMERGENTES.

**Centro:** CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS - CCH Tel.: (0xx43) 3371-4418

**Depto:** DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS E CLÁSSICAS - CCH-LVC Tel.: (0xx43) 3371-4428

**Projeto:** 02640 - NOEMA: PERCEPCAO E LEITURA - NUCLEO DE PESQUISA, ORIENTACAO E ACOMPANHAMENTO DO ENSINO DE LINGUAGEM NO ENSINO MEDIO.

**Tipo de Cadastro:** PROJETOS CEPE / UEL - RESOLUÇÃO 2802/95

**Tipo de Pesquisa:** TRABALHO CIENTÍFICO

**Processo:** 407742 / 1999 **Relatório:** 01/02/2003

**Tempo Pr. Inicial:** 024 **Meses Prorrog.:** 18 **Término Previsto:** 2003-02-28

**Área do CNPQ:** LINGUISTICA

#### **Desenvolvimento do Projeto**

##### **Data Situação Motivo**

20/09/1999 EM ANDAMENTO

28/02/2003 CONCLUÍDO

#### **Aprovações do Projeto**

Enviado para Aprovado Nº Referência Especificação

#### **Participantes do Projeto**

<b>Código</b>	<b>Categoria</b>	<b>Titulação</b>	<b>Sit</b>	<b>C.H.</b>	<b>Função</b>	<b>Data</b>	<b>Nome</b>
0110387	DOCENTE	DOUTORADO	IN	006	COLABORADOR	28/02/2003	A.M.P.
0404199	DOCENTE	DOUTORADO	IN	001	COORDENADOR	22/05/2000	D.E.F.
8922	EXTERNO	-	IN	000	COLABORADOR	28/02/2003	E.P.R.
0504190	DOCENTE	DOUTORADO	IN	006	AUTOR	03/09/1999	E.L.F.
8933	EXTERNO	-	IN	000	COLABORADOR	28/02/2003	I.T.
1405512	DOCENTE	MESTRADO	IN	006	COLABORADOR	28/02/2003	N.D.F.M.
1804866	DOCENTE	DOUTORADO	IN	006	COORDENADOR	28/02/2003	R.M.G.

#### **Resumo do Projeto**

RESUMO NÃO ENVIADO.

Centro: CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS - CCH Tel.: (0xx43) 3371-4418  
Depto: DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS E CLÁSSICAS - CCH-LVC Tel.: (0xx43) 3371-4428

Projeto: 01780 - LEITURA E LITERATURA NA ESCOLA: NUCLEO REGIONAL DE PESQUISA.

Tipo de Cadastro: ÓRGÃOS EXTERNOS DE FOMENTO

Tipo de Pesquisa: TRABALHO CIENTÍFICO

Processo: 263087 / 1992 Relatório: 01/01/1998

Tempo Pr. Inicial: 021 Meses Prorrog.: 15 Término Previsto: 1998-01-30

Área do CNPQ: EDUCACAO

#### Desenvolvimento do Projeto

##### Data Situação Motivo

29/10/1992 INTERROMPIDO FALTA REC. FIN.

08/02/1993 EM ANDAMENTO

10/02/1994 INTERROMPIDO LICENCA PESQUISADOR

01/08/1995 EM ANDAMENTO

01/02/1996 INTERROMPIDO LICENCA PESQUISADOR

02/08/1996 EM ANDAMENTO

30/01/1998 CONCLUÍDO

#### Aprovações do Projeto

Enviado para Aprovado Nº Referência Especificação

ÓRGÃOS EXTERNOS 13/09/1991 0000800374 5

#### Participantes do Projeto

Código	Categoria	Titulação	Sit	C.H.	Função	Data	Nome
3832	EXTERNO	-	IN	000	AUTOR	30/01/1998	A.A.P.M.
3843	EXTERNO	-	IN	000	COORDENADOR	30/01/1998	C.E.F.
9601800136	GRADUAÇÃO	-	IN	000	ATIV.ACAD.	30/01/1998	D.G.L.O.
3850	EXTERNO	-	IN	000	AUTOR	30/01/1998	M.C.M.
1402371	DOCENTE	DOCTORADO	IN	010	AUTOR	30/01/1998	N.C.C.

#### Resumo do Projeto

A PRESENTE PESQUISA PRETENDE DAR CONTINUIDADE AO PROJETO ANTERIOR, FINANCIADO PELO CNPQ "NARRATIVAS JUVENIS NA SETIMA E OITAVA SERIES DO PRIMEIRO GRAU: ABORDAGENS DE LEITURA E BIBLIOGRAFIA COMENTADA", (88/89), AMPLIANDO SEU CAMPO DE ATUACAO. EM FUNCAO DO INTERESSE DESPERTADO PELA CONSIDERAVEL QUANTIDADE DE MATERIAL COLETADO SOBRE AS IMPRESSOES DE LEITURA DE OBRAS LITERARIAS DE ALUNOS DAS ULTIMAS SERIES DO PRIMEIRO GRAU, FOMOS LEVADOS A PENSAR UM NOVO PROJETO, COMPOSTO POR UMA SERIE DE ATIVIDADES AGRUPADAS EM TRES NUCLEOS BASICOS E QUE SE ENCONTRAM DIRETAMENTE LIGADOS A PESQUISA: A - PESQUISA: REALIZACAO DE UMA PESQUISA, ESTRUTURADA A PARTIR DE DUAS FONTES PRINCIPAIS DE TRABALHO: A PRIMEIRA LIGADA AO ESTUDO DE NARRATIVAS JUVENIS, ANALISANDO E INTERPRETANDO O MATERIAL JA COLETADO E ELABORANDO ATIVIDADES PEDAGÓGICAS RENOVADORAS DE UMA DIDATICA DA LEITURA NO PRIMEIRO GRAU; OUTRA, LIGADA COM O TRABALHO COM A POESIA NA ESCOLA, ABRINDO UMA NOVA RAMIFICACAO NO PROJETO ORIGINAL, VINCULADA A UM CAMPO DE PESQUISA AINDA POUCO EXPLORADO NO ENSINO BRASILEIRO, E ABRANGENDO UMA FAIXA DE ESCOLARIDADE QUE VAI DA PRE-ESCOLA AO FINAL DO PRIMEIRO GRAU.; B - FORMACAO DE RECURSOS HUMANOS: APERFEIÇOAMENTO E VERTICALIZACAO DA FORMACAO DOS DIVERSOS PARTICIPANTES DO PROJETO, ATRAVES DE ATIVIDADES, COMO O PROGRAMA DE INICIACAO CIENTIFICA, OS GRUPOS DE ESTUDOS E A FORMACAO DE PESSOAL NO EXTERIOR; C - DIFUSAO DA PESQUISA: TENDO EM VISTA DISCUTIR E DIVULGAR QUESTOES RELATIVAS A LEITURA E AO TRABALHO COM A LITERATURA NA ESCOLA, ASSIM COMO DEBATER A FORMACAO DOS PROFESSORES NO QUE SE REFERE A ESSES TOPICOS, DEVERAO SER REALIZADAS AS SEGUINTE ATIVIDADES: PUBLICACAO DE UM TABLOIDE PERIODICO; PUBLICACAO DE TRADUCOES DE TEXTOS TEORICOS; PUBLICACOES DE NATUREZA DIVERSA VOLTADAS PARA O ENSINO; REALIZACAO DE CURSOS E SEMINARIOS.

Fonte: PROPPG/UDEL

## Anexo 5: Projetos de extensão vinculados à licenciatura em Letras Vernáculas relacionados ao ensino<sup>27</sup>

Projeto: 003 001 001 027 EM BUSCA DO DISCURSO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NO 1o. E 2o. GRAUS

### Docentes Envolvidos

Nome do docente	Função	CH	Centro	Depto	Início	Final
A.M.P.	Supervisor	0	CLCH	LET		
E.L.F.	Supervisor	0	CLCH	LET		
I.A.L.	Supervisor	0	CLCH	LET		
M.A.C.C.	Supervisor	0	CLCH	LET		
R.M.S.L.	Supervisor	0	CLCH	LET		
V.A.A.	<b>Coordenador</b>	<b>0</b>	<b>CLCH</b>	<b>LET</b>		
<b>Qtde. docentes:</b>	<b>6</b>	<b>Total de horas:</b>	<b>0</b>			

Projeto: 003 001 001 054 PROTEXTO: CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DO TEXTO NA ESCOLA

### Docentes Envolvidos

Nome do docente	Função	CH	Centro	Depto	Início	Final
I.F.S	Supervisor	2	CECA	EDU	28/09/2000	31/05/1998
F.L.F.R	Supervisor	5	CLCH	LET	26/09/1997	30/04/1998
I.A.L.	Supervisor	0	CLCH	LET		
<b>J.E.A</b>	<b>Coordenador</b>	<b>12</b>	<b>CLCH</b>	<b>LET</b>	<b>25/05/1995</b>	<b>30/04/1998</b>
M.C.M.	Supervisor	0	CLCH	LET		
M.P.G.J.	Supervisor	8	CLCH	LET	12/08/1997	30/04/1998
M.A.C.C.	Supervisor	8	CLCH	LET	30/04/1998	
R.M.S.L.	Supervisor	0	CLCH	LET	09/07/1997	
V.A.A.	Supervisor	0	CLCH	LET	09/07/1997	
<b>Qtde. docentes:</b>	<b>9</b>	<b>Total de horas:</b>	<b>35</b>			

### Alunos Envolvidos

Atividade Acadêmica: 16  
Bolsa (extensão): 13  
Colaborador 7

Total de participação de alunos: **36**

Projeto: 003 001 001 065 PROLE: A REDAÇÃO COMO UM PRODUTO DE LEITURA

### Docentes Envolvidos

Nome do docente	Função	CH	Centro	Depto	Início	Final
<b>J.E.A.</b>	<b>Coordenador</b>	<b>12</b>	<b>CLCH</b>	<b>LET</b>	<b>01/05/1998</b>	<b>30/04/2001</b>
L.P.S.	Supervisor	8	CLCH	LET	01/05/1998	30/04/2001
M.B.P.	Supervisor	8	CLCH	LET	17/12/1998	30/04/2001
M.P.G.J.	Supervisor	8	CLCH	LET	01/05/1998	31/05/1999
M.A.C.C.	Supervisor	8	CLCH	LET	01/05/1998	30/04/2001
<b>Qtde. docentes:</b>	<b>5</b>	<b>Total de horas:</b>	<b>44</b>			

### Alunos Envolvidos

Atividade Acadêmica: 13  
Atividade Acadêmica/Bolsa: 3  
Bolsa (extensão): 4  
Colaborador 33

Total de participação de alunos: **53**

Projeto: 003 001 047 000 LINGUAGEM, TEXTO E CIDADANIA

### Docentes Envolvidos

Nome do docente	Função	CH	Centro	Depto	Início	Final
-----------------	--------	----	--------	-------	--------	-------

<sup>27</sup> Estes documentos contemplam projetos do LET e projetos de outros departamentos com a participação de professores do LET.

A.M.P.	Supervisor	6	CLCH	LET	01/03/1999	30/01/2001
C.V.B.S.	Supervisor	10	CLCH	LET	31/01/2001	31/12/2003
C.V.B.S.	Supervisor	6	CLCH	LET	25/05/2000	30/01/2001
D.E.F.	Supervisor	10	CLCH	LET	01/03/1999	30/01/2001
G.S.B.	Supervisor	10	CLCH	LET	01/03/1999	31/12/2003
J.A.F.	Supervisor	10	CLCH	LET	31/01/2001	31/12/2003
<b>M.T.S.P.</b>	<b>Coordenador</b>	<b>12</b>	<b>CLCH</b>	<b>LET</b>	<b>01/03/1999</b>	<b>31/12/2003</b>
N.D.F.M.	Supervisor	6	CLCH	LET	25/05/2000	30/01/2001
R.M.G.	Supervisor	10	CLCH	LET	01/03/1999	31/12/2003
V.M.	Supervisor	10	CLCH	LET	07/11/2002	31/12/2003

Qtde. docentes: **10** Total de horas: **90**

**Alunos Envolvidos**

Atividade Acadêmica: 189  
Atividade Acadêmica/Bolsa: 5  
Bolsa (extensão): 10  
Colaborador 80

Total de participação de alunos: **284**

Projeto: 003 001 053 000 LINGUAGEM E ENSINO - A LEITURA DO JORNAL: DO PRÉ À QUARTA SÉRIE

**Docentes Envolvidos**

Nome do docente	Função	CH	Centro	Depto	Início	Final
<b>L.M.G.</b>	<b>Coordenador</b>	<b>8</b>	<b>CLCH</b>	<b>LET</b>	<b>01/03/2002</b>	

Qtde. docentes: **1** Total de horas: **8**

Projeto: 003 001 063 000 PONTES PARA O TEXTO: LEITURA E PRODUÇÃO

**Docentes Envolvidos**

Nome do docente	Função	CH	Centro	Depto	Início	Final
F.C.A.	Supervisor	6	CLCH	LET	18/10/2002	14/03/2004
J.E.A.	Supervisor	8	CLCH	LET	11/10/2004	31/01/2005
J.E.A.	Coordenador Inativo	12	CLCH	LET	01/08/2001	18/02/2002
L.L.	Supervisor	6	CLCH	LET	16/03/2004	10/10/2004
L.P.S.	Supervisor	8	CLCH	LET	01/08/2001	10/04/2002
M.B.P.	Supervisor	8	CLCH	LET	01/08/2001	10/04/2002
<b>M.A.C.C.</b>	<b>Coordenador</b>	<b>8</b>	<b>CLCH</b>	<b>LET</b>	<b>19/02/2002</b>	<b>31/01/2005</b>
M.A.C.C.	Supervisor	8	CLCH	LET	01/08/2001	18/02/2002
S.M.M.S.	Supervisor	8	CLCH	LET	10/07/2003	31/01/2005

Qtde. docentes: **9** Total de horas: **72**

**Alunos Envolvidos**

Atividade Acadêmica: 6  
Atividade Acadêmica/Bolsa: 1  
Bolsa (extensão): 8  
Colaborador 43

Total de participação de alunos: **58**

Projeto: 003 002 064 000 GUARDA-MIRIM: TRANSFORMAÇÃO PELA LINGUAGEM

**Docentes Envolvidos**

Nome do docente	Função	CH	Centro	Depto	Início	Final
A.M.P.	Supervisor	10	CLCH	LET	15/04/1997	31/12/1998
D.E.F.	Supervisor	10	CLCH	LET	31/12/1998	
E.R.P.	Supervisor	0	CLCH	LET	31/12/1996	
G.S.B.	Supervisor	10	CLCH	LET	31/12/1998	
<b>M.T.S.P.</b>	<b>Coordenador</b>	<b>12</b>	<b>CLCH</b>	<b>LET</b>	<b>31/12/1998</b>	
R.M.G.	Supervisor	10	CLCH	LET	31/12/1998	

Qtde. docentes: **6** Total de horas: **52**

**Alunos Envolvidos**

Atividade Acadêmica: 68  
Bolsa (extensão): 11  
Colaborador: 35

Total de participação de alunos: **114**

**Total de projetos deste Departamento: 0025**  
**Total de projetos deste Centro: 0025**

Fonte: PROEX/UEL

## Anexo 6: Cursos e eventos promovidos pelo departamento relacionados à mídia e ensino

**Período:** 01/01/1995 a 31/12/2002 **Unid.:** CLCH **SubUnid.:** LET **Processo:**  
**Unidade:** Centro de Letras e Ciências Humanas  
 CLCH  
**Depto.:** Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas Fone (043) 371-4428  
**Evento:** 0140862002 DOS PARÂMETROS CURRICULARES À PRÁTICA DE SALA DE AULA DE LÍNGUAS  
**Data de início:** 12/07/2002 **Data fim:** 13/07/2002 **Local de realização:** CCH  
**Coordenador:** S.M.L.C. **Modalidade:** CURSO Partici. 10 **Público alvo:** DOC

**Evento:** 0034172002 ESTUDOS AVANÇADOS EM ENSINO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS: "LEITURA: DISCURSO E IDENTIDADE"  
**Data de início:** 22/03/2002 **Data fim:** 23/03/2002 **Local de realização:** Sala de Eventos do CLCH  
**Coordenador:** S.M.L.C. **Modalidade:** CURSO Partici. 10 **Público alvo:** ALU

**Evento:** 0220242002 FESTIVAL DA PARÓDIA  
**Data de início:** 11/10/2002 **Data fim:** 11/10/2002 **Local de realização:** Cineteatro Com Tour  
**Coordenador:** M.G. **Modalidade:** OUTROS Partici. 200 **Público alvo:** COM

**Evento:** 3970371998 FESTIVAL DE PARÓDIAS  
**Data de início:** 01/08/1998 **Data fim:** 28/10/1998 **Local de realização:**  
**Coordenador:** M.G. **Modalidade:** OUTROS Partici. 85 **Público alvo:** COM

**Evento:** 0244382002 GÊNEROS DO DISCURSO: UMA PERSPECTIVA ENUNCIATIVA PARA O ENSINO DE LÍNGUA  
**Data de início:** 22/11/2002 **Data fim:** 23/11/2002 **Local de realização:** Anfiteatro Maior do CLCH  
**Coordenador:** S.M.L.C. **Modalidade:** CURSO Partici. 10 **Público alvo:** ALU

**Evento:** 4002331998 I SIMPÓSIO DE LEITURA DA UEL  
**Data de início:** 25/11/1998 **Data fim:** 28/11/1998 **Local de realização:** CCH  
**Coordenador:** V.A. **Modalidade:** SIMPÓSIO Partici. 16 **Público alvo:** COM

**Evento:** 0063742001 II SELISIGNO SEMINÁRIO DE ESTUDOS SOBRE LINGUAGEM E SIGNIFICAÇÃO - III SIMPÓSIO DE LEITURA DA UEL  
**Data de início:** 05/07/2001 **Data fim:** 07/07/2001 **Local de realização:** Depto. Letras Vernáculas e Clássicas  
**Coordenador:** L.L. **Modalidade:** SIMPÓSIO Partici. 200 **Público alvo:** COM

**Evento:** 4144761999 II SIMPÓSIO DE LEITURA DA UEL E I SEMINÁRIO DE ESTUDOS SOBRE LINGUAGEM E SIGNIFICAÇÃO: TEXTO E IMAGEM  
**Data de início:** 04/11/1999 **Data fim:** 06/11/1999 **Local de realização:** CCH  
**Coordenador:** L.L. **Modalidade:** SEMINÁRIO Partici. 200 **Público alvo:** COM

**Evento:** 0144202002 III SELISIGNO E IV SIMPÓSIO DE LEITURA DA UEL  
**Data de início:** 30/10/2002 **Data fim:** 01/11/2002 **Local de realização:** CLCH  
**Coordenador:** S.M.L.C. **Modalidade:** SEMINÁRIO Partici. 250 **Público alvo:** COM

**Evento:** 0048872001 LÍNGUA, TEXTO E GÊNEROS DISCURSIVOS: DIÁLOGOS, FRONTEIRAS, LIMITES  
**Data de início:** 23/03/2001 **Data fim:** 24/03/2001 **Local de realização:**  
**Coordenador:** J.E.A. **Modalidade:** CURSO Partici. 30 **Público alvo:** ALU

**Evento:** 3906681998 O ENSINO NO LÉXICO: O CASO DA GÍRIA  
**Data de início:** 08/05/1998 **Data fim:** 09/05/1998 **Local de realização:** ANFITEATRO MAIOR DO CLCH  
**Coordenador:** E.G.O. **Modalidade:** CURSO Partici. 92 **Público alvo:** COM

**Evento:** 3906681998 O ENSINO NO LÉXICO: O CASO DA GÍRIA  
**Data de início:** 08/05/1998 **Data fim:** 09/05/1998 **Local de realização:** ANFITEATRO MAIOR DO CLCH  
**Coordenador:** A.M.P. **Modalidade:** CURSO Partici. 92 **Público alvo:** COM

**Evento:** 4064131999 PRÁTICAS TEXTUAIS EM SALA DE AULA

Data de início: 19/03/1999 Data fim: 27/03/1999 Local de realização:  
Coordenador: J.E.A. Modalidade: CURSO Partici. 16 Público alvo: ALU

Evento: 3771791997 V CONCURSO DE PARÓDIAS

Data de início: 10/06/1997 Data fim: 13/09/1997 Local de realização: UEL E CINETEATRO OURO VERDE  
Coordenador: J.E.A. Modalidade: SIMPÓSIO Partici. 0 Público alvo: COM

Evento: 4161771999 VII CONCURSO DE PARÓDIAS

Data de início: 17/09/1999 Data fim: 25/09/1999 Local de realização: CLCH e Cineteatro Ouro Verde  
Coordenador: M.A.C.C.. Modalidade: OUTROS Partici. 0 Público alvo: COM

Total de eventos: 42

**Total de eventos Entre: 01/01/1995 E 31/12/2002 42**

Fonte: PROEX/UEL  
Sistema CAEX - Controle de Atividades de Extensão

**Anexo 7: Capacitações dos docentes do departamento relacionadas às questões de ensino**

DATA DA DEFESA	DOCENTE	NÍVEL	CURSO	IES	TÍTULO	ORIENTADOR
18/10/1995	E.L.N.	Mestrado	Letras	USP	"Um exame crítico-interpretativo da textualidade na redação Escolar".	E.G.P.
15/02/1996	V.M.	Mestrado	Língua Portuguesa	PUCSP	"Reflexões sobre o Ensino da Redação, Sistematizado a Partir da Narrativa".	J.H.S.S.
28/03/1996	N.D.F.M.	Mestrado	Educação	UFF	"Quando as crises se encontram: literatura, prática docente e adolescência".	G.M.F.P.
27/11/1998	L.P.S.	Mestrado	Letras	UEL	"Leitura Crítica: Caminhos e Propostas para o Ensino Médio"	V.A.A.
29/01/1999	C.V.B.S.	Mestrado	Letras	UEL	"Uma questão de autoria: análise da produção escrita de universitários de Letras".	M.L.C.
19/10/1999	A.M.P.	Doutorado	Letras	USP	"Leitura e Produção de Textos: Maneiras de Ver, Maneiras de Dizer...".	L.E.M.
22/04/2002	V.M.	Doutorado	Linguística: Semiótica e Linguística Geral	USP	"Análise Sociosemiótica do Projeto de Conteúdos Essenciais do 2º Grau da rede Pública do Estado do Paraná"	C.T.P.

Fonte: PRORH/UEL

**Anexo 8: Intervalo entre a formatura e a docência no ensino superior e experiência em educação básica dos docentes do departamento com base no currículo Lattes**

<b>PROFESSOR</b>	<b>FORMATURA</b>	<b>INÍCIO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR</b>	<b>INTERVALO (EM ANOS)</b>	<b>DADOS SOBRE EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO BÁSICA</b>
A.A.C.	1978	1981	03	-
A.C.C.	1968	1973	05	-
A.M.P.	1971	1991	20	Sim
E.G.O.	1978	1986	07	-
E.L.N.	1979	1986	07	-
E.V.M.	1989	2000	11	-
F.A.G.F.	1995	1998	03	-
G.M.N.	1973	1997	24	-
J.A.F.	1972	2000	28	-
J.C.S.	1975	1970	00	-
J.E.A.	1989	1991	02	-
L.A.P.	1989	1992	03	-
L.C.F.	1973	1989	16	Sim
L.C.M.F.M.	1987	1993	06	-
L.C.S.	1976	1981	05	-
L.C.S.S.	1988	1995	07	Sim
L.L.	1981	1989	08	Sim
L.M.G.	1987	1995	08	Sim
L.P.S.	1991	1997	06	Sim
M.A.C.C.G.	1970	1991	21	-
M.M.A.	1993	1999	06	-
M.P.G.J.	1985	1996	11	Sim
N.A.U.	1970	1972	02	-
N.D.F.M.	1986	1998	12	Sim
P.C.S.	1992	1995	03	-
P.T.G.	1969	1984	15	-
R.C.S.A.	1991	1995	04	-
R.M.G.	1971	1987	16	-
S.M.L.C.	1978	1980	02	-
S.P.A.	1975	1977	02	-
V.A.A.	1969	1982	13	-
V.M.	1989	1991	02	Sim
W.F.L.	1995	2000	05	-

Fonte: CURRÍCULO LATTES

## Anexo 9: Termo de consentimento livre e esclarecido

**Universidade Estadual de Campinas**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Área de Concentração Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte**

**Projeto de pesquisa:** Leituras à revelia das Letras: as licenciaturas em Letras perante as práticas sociais de leitura

**Pesquisador:** Núbio Delanne Ferraz Mafra

**Orientadora:** Lilian Lopes Martin da Silva (Grupo de Pesquisa ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita)

**Resumo:** Pretende-se analisar o processo de implementação curricular, verificando os fatores que possibilitam e impedem a inclusão das diferentes discussões sobre a linguagem midiática (tv, rádio, jornais/revistas e internet) nos currículos das licenciaturas em Letras; apontar as concepções e representações de leitura expressa nos currículos, programas e entrevistas de docentes e alunos, bem como sua relação com a prática docente; e identificar qual tem sido o tratamento teórico/prático da linguagem da mídia nas capacitações dos docentes da IES pesquisada e seus desmembramentos para o ensino de graduação. O tipo de pesquisa a ser desenvolvido será o estudo de caso, com a análise dos currículos e programas da graduação em Letras desta IES nos últimos 10 anos, entrevista com professores, alunos e ex-alunos do curso, além do levantamento das principais categorias que contribuam para o encaminhamento dos questionamentos investigativos propostos.

Com relação às informações que prestei, na forma de entrevista gravada, para o projeto de pesquisa em nível de doutorado acima exposto, estou ciente de que:

1. O pesquisador se dispôs a me prestar os esclarecimentos que se fizerem necessários antes, durante ou após a realização da pesquisa.
2. As informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão tornadas públicas, mas utilizadas apenas para se atingir o objetivo previsto na pesquisa.
3. Fica a critério do pesquisador utilizar ou não, no todo ou em parte, as informações prestadas por mim. Trechos de frases eventualmente suprimidos serão devidamente identificados.
4. O pesquisador se compromete a zelar pelo sigilo de minha identificação pessoal. Havendo necessidade de melhor caracterização, eventuais funções por mim exercidas, relacionadas aos objetivos da pesquisa, poderão ser divulgadas.
5. A qualquer momento poderei ter acesso à(s) fita(s) cassete com as gravações e o arquivo com as transcrições da minha entrevista.
6. Caso eu deseje, despesas decorrentes da minha participação na pesquisa devem ser ressarcidas integralmente.
7. Estou recebendo uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
8. Posso fazer contato com o pesquisador através do telefone (43) 3326-0178, celular (43) 9997-0178 ou e-mail [nubio@uel.br](mailto:nubio@uel.br).

Nestes termos, consinto que as minhas informações sejam utilizadas no desenvolvimento deste projeto de pesquisa.

Londrina, [dia, mês e ano].

---

**NOME DO ENTREVISTADO**

CPF:

## **Anexo 10: Roteiro de entrevista**

### **A) Sua relação com a mídia**

A1) Você mantém contato constante com as diferentes mídias (televisão, rádio, jornais, revistas, internet)?

### **B) Análise das diferentes relações da mídia na sociedade**

B2) Como você vê a relação entre:

- 1) Mídia e público em geral?
- 2) Mídia e público infanto-juvenil?
- 3) Mídia e universidade?

### **C) A mídia na graduação em Letras**

C1) Durante a sua graduação em Letras, houve momentos de em que você trabalhou com alguma mídia?

- 1) Em caso positivo:
  - a. Como aconteceu?
  - b. Quais mídias foram trabalhadas?
  - c. Possui algum material daquela época?
  - d. O trabalho estava previsto no programa?
  - e. O trabalho foi bem desenvolvido?
- 2) Em caso negativo:
  - a. Esta ausência fez falta à sua formação?
  - b. A que você atribui a ausência deste trabalho?

### **D) A mídia no exercício de professor de Língua Portuguesa**

D1) Durante a sua atuação como professor/professora de Língua Portuguesa, houve momentos em que a mídia foi trabalhada?

- 1) Em caso positivo:
  - c. Como a aula foi estruturada?
  - a. Como aconteceu?
  - b. Quais mídias foram trabalhadas?
  - d. O trabalho estava previsto no programa?
- 2) Em caso negativo:
  - a. Por quê?
  - b. Esta ausência fez falta à formação dos seus alunos?

### **ESCLARECIMENTOS PRELIMINARES NO CONTATO COM A(O) ENTREVISTADA(O):**

- É uma entrevista-piloto, com vistas a um balizamento das demais. Neste sentido, até mesmo esta entrevista pode necessitar um segundo momento.
- Posso até sugerir um local para a entrevista, mas, em princípio, deixarei para o(a) entrevistado(a) a decisão. É bom lembrar que precisa ser um local tranquilo, que não favoreça interrupções e com boa acústica.
- Não há limite de tempo para a entrevista. Isto equivale a dizer que não há necessidade de se ficar preocupada(o) com as pausas para pensar. Além do mais, levarei fitas de reserva. De qualquer forma, até mesmo para não cansar o(a) entrevistado(a), sugere-se um tempo máximo de 1 hora e meia a 2 horas de entrevista.
- O cuidado ético no tratamento/divulgação das informações será total. A privacidade e o anonimato estão preservados.
- Procurar fazer, inicialmente, um perfil do(a) entrevistado(a) (pessoal, acadêmico e profissional), sem me esquecer de saber a idade.